

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

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

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

Atena Editora
2019

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

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

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

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

Conselho Técnico Científico

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 2 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-369-9 DOI 10.22533/at.ed.699193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, encaminha-se para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente transmissores e burocráticos, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente perpassa muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma disposição ambígua, já que, por um caminho, ele é supervalorizado, a mera transmissão de conhecimentos tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor planejado para ministrar aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. E por sua vez os alunos são vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo.

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de noventa. Tardif (2002, p.1140), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

A valorização do saber docente, atual, vem provocando uma importante reflexão e pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. Muitas explicações que podem ser dadas para essa realidade. Os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação docente.

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir. Esta constante reformulação da identidade profissional do professor, apesar de constante, tem um tempo certo para acontecer; passa por um período de acomodação, desacomodação e reacomodação, para que possa ser assimilado, e só então, vivido e experimentado. É fundamental observar que a identidade do professor é uma só, constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil de hoje importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto atual, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de sociedade?” Não podem estar ausentes do debate e cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo proposta. A formação da identidade profissional dos professores deve ser alicerçada em sua capacidade de se ressignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. Neste processo a identidade profissional dos professores interfere no trabalho docente pois, um ciclo ininterrupto de ressignificação, de busca constante, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a falta de identidade profissional, ou a perda desta identidade. Conclui-se que a formação da identidade destes

profissionais é diferenciada das dos professores das áreas específicas por alguns fatores ora positivos, ora negativos e que dão certa especificidade a identidade destes profissionais. Fatores como a feminilização desta profissão, os baixos salários, a formação em nível médio na modalidade magistério de grande parte do corpo docente (o que esta mudando com o investimento na formação superior destes profissionais, mas ainda de modo restritivo, pois não se formam Pedagogos, e sim professores de séries iniciais com formação superior, o que além de limitar sua atuação, restringe seu currículo às habilidades pertinentes a docência), o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino versus o investimento precário para este setor educacional e as constantes intervenções políticas, além da idade e das necessidades sociais e econômicas da clientela a que é destinado o serviço educacional neste setor, são apenas alguns destes fatores. A cobrança social é muito grande e muitas vezes o professor das séries iniciais se vê descaracterizado sua identidade para atender às necessidades de seus alunos, para que, somente então, possa realizar seu trabalho (não que isso não aconteça com professores de outras áreas, mas a pressão exercida é diferenciada em função da pouca idade da clientela). Sua identidade embora esteja em constante processo de resignificação deve ter bases sólidas, para não se perder e sucumbir as pressões, interferências e modismos tão frequentes em seu trabalho. Conclui-se afirmando que, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação da identidade de professores, é necessário também estarmos conscientes de seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e histórico-culturais.

Abre o livro o artigo A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA, os autores Cícero Guilherme da Silva,, Everton Gomes Silva, Maria Alves de Souza Filha, Nilcéia Saldanha Carneiro, Patrícia Scatolin Teixeira Diniz, buscam identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. Na perspectiva de compartilhar o artigo NA “COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, os autores, Alexandre Montagna Rossini, Amanda Ribeiro Vieira, Juliana Cristina Perlotti Piunti, Plínio Alexandre dos Santos Caetano, buscam descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do Campus

Sertãozinho do IFSP. No sentido de indagar o artigo ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO, a autora Isabel Morales Benito tem o propósito tratar de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Na perspectiva de inovar p artigo APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG), os autores Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol, Lucas Labigalini Fuini, Elias Mendes Oliveira, buscam relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015, detalhando os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. No artigo METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS, os autores Sabrina Sacoman Campos ALVES e Elton Lopes da SILVA Buscam relatar uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. No artigo A autonomia docente no contexto de uso dos sistemas privados de ensino, as autoras Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti, buscam apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. No artigo A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, os autores Robinson Neres de Oliveira e José buscaram por meio da pesquisa de Mestrado cujo título é "Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos". No artigo A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL, o autor Heitor Luiz Borali buscam pesquisar sobre o processo de avaliação e suas dimensões, analisando seus contextos como um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem como objeto que pode conduzir discriminação, a negação e a exclusão. No artigo A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UTONOMIA DO PROFESSOR, as autoras Lucimara Del Pozzo Basso e Marcia Reami Pechula buscam suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. No artigo A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, os autores Francine de Paulo Martins Lima, Helena Maria Ferreira, Giovanna Rodrigues Cabral, Daiana Rodrigues dos

Santos Prado Buscou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No artigo A DEFICIENCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, os autores Rubens Venditti Júnior, Márcio Pereira da Silva, Milton Vieira do Prado Júnior, Amanda Scucuglia Cezar, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luis Felipe Castelli Correia de Campos Buscam pesquisar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. No artigo a docência como profissão na sociedade midiática: implementação de projeto PIBID em escola pública PAULISTA, os autores Rosemara Perpetua Lopes, João Paulo Cury Bergamim, Eloi Feitosa buscam apresentar resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. No artigo A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, os autores Camila Fornaciari FELICI, Virginia Mara Próspero da CUNHA, Livia Roberta da Silva VELLOSO, os autores buscam analisar a prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO, as autoras Janaina Cassiano Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva, Eliza Maria Barbosa buscam por meio de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a autora Isabela Bilecki da CUNHA analisa os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo nos anos 2000 que levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS, a autora Renata Nassralla Kassis buscou

examinar o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR, as autoras Francine de Paulo Martins Lima, Cláudia Barbosa Santana Mirandola, Helena Maria Ferreira buscam discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO, os autores Daniel Navas-Carrillo, Ana Rosado, Juan-Andrés Rodríguez-Lora, María Teresa Pérez-Cano, buscam descrever o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Patrimônio Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitetura da Universidade de Sevilha. No artigo A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO, as autoras Sandra Maria Guisso e Geide Rosa Coelho, buscam investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. No artigo A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA, os autores Simone Guimarães Custódio, Irene Matsuno, Sebastião Raimundo Campos, Márcia M. D. Reis Pacheco, Suelene Regina Donola Mendonça, Marilza Terezinha Soares de Souza, buscaram através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a sua vida pessoal e profissional. No artigo A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC, os autores Daniela Silva e Costa SANTANA, Elisabete Filomena dos SANTOS, Nanci Carvalho Oliveira de ANDRADE, Clarice Schöwe JACINTO, Paulo Sergio GARCIA Buscaram investigar e analisar a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. No artigo A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, os autores Ivair Fernandes de AMORIM e Eder Aparecido de CARVALHO o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. No artigo A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA a autora Maria de Lourdes da Silva busca compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. No artigo A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE, os autores Maisa ALTARUGIO e Samuel de SOUZA NETO busca identificar

e analisar as qualidades ou recursos pessoais (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. O artigo A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, os autores Francisca de Moura MACHADO, Eustáquio José MACHADO, Diego Viana Melo LIMA busca analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. No artigo A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935), os autores João Luiz Cuani Junior e Márcia Cristina de Oliveira Mello . trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista Geografia. No artigo A UTILIZAÇÃO DA ABRANGÊNCIA POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL os autores Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas, Carolina Zenero de Souza, Lilian Yuli Isoda buscou-se realizar o levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. No artigo A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA, os autores Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Carolina Xavier Esteves, Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscaram pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados por meio de construção de histórias em quadrinhos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA	
Cícero Guilherme da Silva Everton Gomes Silva Maria Alves de Souza Filha Nilcéia Saldanha Carneiro Patrícia Scatolin Teixeira Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.6991930051	
CAPÍTULO 2	11
COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Alexandre Montagna Rossini Amanda Ribeiro Vieira Juliana Cristina Perlotti Piunti Plinio Alexandre dos Santos Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.6991930052	
CAPÍTULO 3	22
¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO	
Isabel Morales Benito	
DOI 10.22533/at.ed.6991930053	
CAPÍTULO 4	36
APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)	
Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol Lucas Labigalini Fuini Elias Mendes Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6991930054	
CAPÍTULO 5	49
METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Sabrina Sacoman Campos Alves Elton Lopes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6991930055	
CAPÍTULO 6	56
A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO	
Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti	
DOI 10.22533/at.ed.6991930056	

CAPÍTULO 7	67
A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Robinson Neres de Oliveira José Roberto Boettger Giardinetto	
DOI 10.22533/at.ed.6991930057	
CAPÍTULO 8	79
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Heitor Luiz Borali	
DOI 10.22533/at.ed.6991930058	
CAPÍTULO 9	95
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR	
Lucimara Del Pozzo Basso Marcia Reami Pechula	
DOI 10.22533/at.ed.6991930059	
CAPÍTULO 10	106
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira Giovanna Rodrigues Cabral Daiana Rodrigues dos Santos Prado	
DOI 10.22533/at.ed.69919300510	
CAPÍTULO 11	118
A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	
Rubens Venditti Júnior Márcio Pereira da Silva Milton Vieira do Prado Júnior Amanda Scucuglia Cezar Cristian Eduardo Luarte Rocha Luis Felipe Castelli Correia de Campos	
DOI 10.22533/at.ed.69919300511	
CAPÍTULO 12	136
A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	
Rosemara Perpetua Lopes João Paulo Cury Bergamim Eloi Feitosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300512	

CAPÍTULO 13	149
A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	
Camila Fornaciari Felicio Virginia Mara Próspero Da Cunha Livia Roberta Da Silva Velloso	
DOI 10.22533/at.ed.69919300513	
CAPÍTULO 14	161
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO	
Janaina Cassiano Silva Priscilla de Andrade Silva Ximenes Altina Abadia da Silva Eliza Maria Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300514	
CAPÍTULO 15	174
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Isabela Bilecki Da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.69919300515	
CAPÍTULO 16	185
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	
Renata Nassralla Kassis	
DOI 10.22533/at.ed.69919300516	
CAPÍTULO 17	200
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR	
Francine de Paulo Martins Lima Cláudia Barbosa Santana Mirandola Helena Maria Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.69919300517	
CAPÍTULO 18	215
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO	
Daniel Navas-Carrillo Ana Rosado Juan-Andrés Rodríguez-Lora María Teresa Pérez-Cano	
DOI 10.22533/at.ed.69919300518	

CAPÍTULO 19	231
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Geide Rosa Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300519	
CAPÍTULO 20	242
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA	
Simone Guimarães Custódio Irene Matsuno Sebastião Raimundo Campos Márcia M. D. Reis Pacheco Suelene Regina Donola Mendonça Marilza Terezinha Soares de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.69919300520	
CAPÍTULO 21	254
A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC	
Daniela Silva e Costa Santana Elisabete Filomena Dos Santos Nanci Carvalho Oliveira De Andrade Clarice Schöwe Jacinto Paulo Sergio Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.69919300521	
CAPÍTULO 22	265
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	
Ivair Fernandes de Amorim Eder Aparecido de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300522	
CAPÍTULO 23	278
A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA	
Maria de Lourdes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69919300523	
CAPÍTULO 24	290
A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Maise Altarugio Samuel De Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.69919300524	

CAPÍTULO 25	301
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	
Francisca De Moura Machado Eustáquio José Machado Diego Viana Melo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.69919300525	
CAPÍTULO 26	312
A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLD DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935)	
João Luiz Cuani Junior Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.69919300526	
CAPÍTULO 27	321
A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas Carolina Zenero de Souza Lilian Yuli Isoda	
DOI 10.22533/at.ed.69919300527	
CAPÍTULO 28	333
A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Carolina Xavier Esteves Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.69919300528	
SOBRE A ORGANIZADORA	346

A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA

Cícero Guilherme da Silva

Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo
ciceroguilherme@gmail.com

Everton Gomes Silva

Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
e-mail: evertongomes@gmail.com

Maria Alves de Souza Filha

Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo
mariaalvesfilha@hotmail.com

Nilcéia Saldanha Carneiro

Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
e-mail: nilceia.saldanha@hotmail.com

Patrícia Scatolin Teixeira Diniz

Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo
pstdiniz@gmail.com

RESUMO: O presente artigo será desenvolvido com um grupo focal de estudantes e terá como tema a prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do ensino médio de escolas públicas do primeiro ano da baixada santista. Os objetivos do trabalho serão: Identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas

estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. O trabalho será qualitativo e os dados serão coletados por meio de entrevistas com estudantes dos primeiros anos do ensino médio da rede pública estadual da baixada santista. Serão levantados dados sobre os principais anseios dos alunos. Haydt (1992) afirma que avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores ou interpretar dados qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. Com base no tema avaliação para a realização deste trabalho faremos uso dos conceitos dos autores: Luckesi; Vasconcellos; Freitas, que abordam sobre a temática aferida neste trabalho. Acredita-se que o trabalho permitiu abordar os principais questionamentos dos estudantes na escola a qual fazem parte e que eles são ativos, participativos e sabem o que realmente querem, no quesito educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Ensino-aprendizagem, Práticas Educacionais.

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação é o mote central de muitas escolas. Quando se trata de avaliação de estudantes há maneiras distintas em fazê-la, mas no dia a dia e em muitos contextos é a prova escrita, que permeia o ambiente escolar o qual, ambos, professor e educando, estão geograficamente inseridos. Segundo Vaconcellos, (1995, p. 37) “A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angustia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa”. A prova como fim e não como meio precisa ser revistas, pois pode trazer danos irreversíveis nos autores. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota certamente é uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada. (VASCONCELLOS, 1995, p. 37).

O processo que é visto apenas a nota final, subtende-se, que o desenvolvimento do estudante em sala de aula, seu rendimento em todos os níveis não foram aferidos e que a nota em si é tida como fator mais importante do processo. Luckesi (2002) afere que a avaliação é um recurso pedagógico que não pode ser vista como sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos, mas sim amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva.

A avaliação do ensino-aprendizagem não está pronta, acabada, mas se faz o tempo inteiro no âmbito educativo, todo o desenvolvimento, tais como: seminários, atividades extras, aprendizagem do conteúdo, entre outros, necessitam serem vistos. Nesse sentido, a prova escrita quando aplicada não será vista apenas como produto final, mas como um diagnóstico e uma produção a mais para a avaliação crítica e emancipatória. Luckesi (2002) ressalta que a prática escolar usualmente denominada avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação, pois vem se constituindo muito mais provas/exames do que de avaliação. Avaliação no sentido de avaliar o estudante em todos os aspectos e situações durante o processo de ensino.

Nesse sentido, este trabalho investigativo foi desenvolvido com a intenção de verificar não a avaliação no ensino médio, mas a prova como prática em busca de resultado final. Segundo Freitas (2013) nas instituições escolares os objetivos permanecem embutidos na situação de ensino e aprendizagem e na própria avaliação e terminam decidindo o destino do aluno, já que é a avaliação que define se ele terá ou não acesso a mais conteúdo e a qual conteúdo. O autor afirma que é esta a posição da avaliação, como reguladora de quais estudantes poderão ter acesso aos novos conteúdos no futuro, que faz dela uma categoria central no processo pedagógico da escola atual, sendo este o conceito de avaliação predominante na prática pedagógica, voltado para a classificação e seleção.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Prova Escrita no Dia a Dia do Contexto Escolar

Avaliar é prática comum em sala de aula. Para muitos professores é essa prática, que constitui a chave para se encerrar o bimestre ou até o ano letivo, por meio, da prova escrita, sendo esse um processo complexo e distinto, cuja formulação exige de muitos estudantes momentos de desgaste e de pressão e muitas vezes não garante o alcance dos resultados positivos para ser aprovado. Segundo Hoffmann (2009) a avaliação passa a ser classificatório e não emancipatória, quando se resume unicamente a dar notas, fazer provas e registrar as notas, fazendo um julgamento de valor' dos resultados alcançados.

A avaliação tem sido enumeras vezes entendidas por alguns professores no Ensino Médio como notas para passar de ano. Não levando em conta os vários contextos trazidos pelos alunos, o conhecimento de mundo, a consideração ao estudante como um sujeito humanizado. Nesse sentido, Hoffmann (2009, p.99) afirma que “os registros de avaliação exigem exercício de descrever e refletir teoricamente sobre as manifestações dos alunos, partindo para encaminhamentos ao invés de permanecer nas constatações”.

É interessante ressaltar, que a avaliação está correlacionada ao aprofundamento na aprendizagem e conduz a momentos em prol dos estudantes para a tirada de dúvidas, anseios, trocas de experiências, enfim, um momento prazeroso que traz benefícios a todos os envolvidos em sala de aula. Para Luckesi (2006) a avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação, porém a prática avaliativa de provas e exames visa a separação entre os que conseguiram atingir um meta e os que não conseguiram, se pensada desse jeito ela acaba sendo um julgamento de valor.

A avaliação tem muito a ver com quem está avaliando, ou seja, há vários tipos de professores, desde o emancipador até o que pune. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) reflete sobre os vários tipos de professores:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Nesse sentido, do mesmo modo que o professor pode ter essas características acima. Vimos como o primeiro passo para a emancipação do estudante como sujeito um processo que atribua sentido ao contexto e que a avaliação seja feita de maneira competente e com profissionais que tenham um olhar transformador para que o estudante do Ensino Médio não precise preocupar-se com o fim em si, ou seja, visar apenas a nota para passar de ano, mas como um meio para aprender com qualidade. A avaliação da aprendizagem escolar subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, para a criação de novos instrumentos de trabalho

e a retomada de aspectos que devem ser revistos e ajustados para adequá-los ao processo de aprendizagem de todo o grupo. Luckesi (2006, p. 66).

A avaliação com o foco no Ensino Médio somente para o apontamento de nota, muitas vezes, exclui o estudante ao invés de incluí-lo. A prova escrita como único instrumento de avaliação necessita ser repensada. Próximo tópico a ser estudado.

2.2 A Prova Escrita Como Único Instrumento de Avaliação

A prova escrita como único objeto ou instrumento de avaliação é contestável. De acordo com Wachowicz & Romanowski (2003, p. 23), a forma de avaliação mais comum nas instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados.

A avaliação é uma troca de saberes entre o estudante e o professor. Avaliar é um ato democrático, desde quando levado em conta o conhecimento de mundo e a aprendizagem de forma prazerosa de modo que o aluno apreenda o conteúdo. Conforme afirma Paulo Freire (1997) “O aluno ensina ao aprender e o professor aprende ao ensinar”.

Não há um modelo pronto e acabado para a aplicabilidade de avaliação no Ensino Médio. Diversos tipos de avaliações são apresentadas aos estudantes e os instrumentos utilizados pelos professores são os mais variados possíveis. Nesse ínterim, cabe a cada docente escolher o que melhor se adapta a seu tipo de trabalho ou ao que está sendo aplicado em sala no momento de avaliar o estudante. Vale ressaltar, que é nessa proposta que a avaliação necessitaria ser vista. Aproveitar o tempo para corrigir a prova escrita como uma oportunidade de discussão do conteúdo também seria válido, assim, acredita-se, que seria uma maneira do estudante apreender o que foi ensinado. Segundo Chauí (2003) a prática pode se definir:

Por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função [...] (CHAUÍ, 2003, p. 6)

Vale salientar, que as provas de cunho tradicional se caracterizam por memorizar ou decorar e a avaliação constante, individual e formativa é caracterizada pelo conhecimento ou aprendizagem, que o estudante teve durante o processo formativo. Sabedores, que desse modo de avaliar levando em conta todas as condicionantes possíveis e mesclando de forma intencional a aula no âmbito educativo. Segundo Hoffman (2008) as transformações de avaliação são multidimensionais, pois avaliar envolve valor, e valor envolve pessoa. Luckesi (2000) corrobora afirmando que a

avaliação não é pontual, mas sim, diagnóstica, por isso, dinâmica e inclusiva.

Avaliar é reconhecer o aluno como sujeito. Todo estudante tem sua importância, sua contribuição a ser acrescentada, anseios, necessidades, vivências e conhecimento. Dessa forma, cabe a cada educador ministrar de forma precisa a aula e avaliar de maneira coerente e eficaz para que todos, professores e estudantes, sintam-se realmente sujeitos de sua própria história.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Contexto sobre a prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem para estudantes do ensino médio foi desenvolvido em uma escola pública do primeiro ano da baixada santista.

Esse artigo teve como base dados qualitativos desenvolvidos no primeiro ano do ensino médio de uma escola pública da baixada santista. Segundo Gil (2002) a abordagem do problema pode ser qualitativa ao se considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A outra questão da pesquisa qualitativa é que não precisa ser um público enorme para ser considerada fidedigna, nesse sentido, sorteamos em uma sala de primeiro ano de Ensino Médio 3 (três) estudantes para serem entrevistados.

Os dados foram coletados por meio de entrevista. Essa coleta foi importante para verificar a opinião dos alunos do ensino médio por meio de análise de entrevista. Segundo Minayo (2010) a entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, sendo abordado pelo entrevistador.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Quadro 02 apresentará as perguntas relativas a avaliação em sala de aula com as principais respostas encontradas após a análise da entrevista, realizando assim, uma síntese do que foi respondido por 3 (três) alunos. Abaixo, verificar-se as respostas dos estudantes e identificado- os com a letra E e os de número 01 (um) a 03 (três) quantidade essa que se faz presente nesse trabalho de cunho investigativo.

Perguntas	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3
1) Quais as principais diferenças entre um professor preparado e um não preparado?	<i>E1-Um professor bem preparado, tanto na questão e conteúdo, quanto na de aula, vai cativar a atenção do aluno, com formas de ensino dinâmicas, ativas e interessantes. Com um professor não preparado, não há uma produtividade, e as aulas podem ser consideradas cansativas, pois há um improviso com o objetivo apenas de ministrar o conteúdo.</i>	<i>E2- A própria pergunta já diz tudo. Todos precisam estar preparados para que não seja pego de surpresa em sala de aula.</i>	<i>E3- Um sabe ministrar a aula o outro não sabe nem o que quer fazer com as atividade.</i>
2) O que te incentiva a não desistir de estudar?	<i>E1- A possibilidade de que o estudo me leve a uma carreira com satisfação e estabilidade financeira.</i>	<i>E2- Na verdade nada. Estou aqui porque se ficar em casa vou ter que dar um jeito de ajudar a sustentar a casa.</i>	<i>E3-Saber que posso me superar e ser alguém na vida.</i>
3) Quais os tipos de avaliação que você faz na escola?	<i>E1-Provas escritas, seminários, atividades em casa, atividades em classe com consulta, provas orais, além das avaliações de postura adequada em sala de aula que os professores realizam.</i>	<i>E2- Na verdade isso nunca ficou claro para mim, pois uma vez tirei oito na prova e fiquei com cinco de média. Fui questionar, mas a professora não foi clara e eu não quis ir atrás porque fiquei com medo da nota diminuir mais.</i>	<i>E3- Eu sei que há uma escrita e que é a que vai para meu boletim escolar.</i>
4) Qual a finalidade da prova escrita no ensino médio?	<i>E1-Testar o entendimento do aluno sobre o assunto.</i>	<i>E2- A meu ver nenhuma, porque eu faço as atividades todas e muitas vezes não vejo resultado disso, então não vejo motivo também para ter um dia só de prova.</i>	<i>E3-Nem sei, porque o dia que tem prova escrita fico muito nervoso.</i>
5) Se pudesse sugerir algo para uma educação melhor ou de qualidade o que sugeriria?	<i>E1-Admissão de professores comprometidos, com boa didática; mais exercícios para exercitar o conteúdo e tipos de avaliações relevantes, que levem o aluno a mostrar seu entendimento, e não sua capacidade de decorar frases.</i>	<i>E2- Demissão de alguns professores e contratação de outros melhores.</i>	<i>E3-Sugeriria professores que nos respeitassem como gente e que não gritassem conosco.</i>

Quadro 02 – Avaliações propostas pelos professores em sala de aula: principais respostas

Fonte: Dados da pesquisa.

Referente ao quadro 01, pode-se notar, na primeira questão, quando perguntado ao estudante quais as principais diferenças entre um professor preparado e um não preparado. As respostas foram surpreendentes. O estudante¹ disse que “Um professor bem preparado, tanto na questão e conteúdo, quanto na de aula, vai cativar a atenção do aluno, com formas de ensino, dinâmicas ativas e interessantes. Com um professor não preparado, não há uma produtividade, e as aulas podem ser consideradas cansativas, pois há um improviso com o objetivo apenas de ministrar o conteúdo”. O segundo afirmou que “A própria pergunta já dizia tudo, pois todos precisam estar preparados para não serem pegos de surpresa em sala de aula” por fim, o terceiro afirmou que “Um sabe ministrar a aula o outro não sabe nem o que quer fazer com as atividades”. Na verdade a educação precisa de professores que dominam os conteúdos, estejam preparados para as adversidades do dia a dia e que busquem a melhor forma para se trabalhar em grupo e se fazer entendido em âmbito educativo. Segundo Pimenta e Lima (2008) o aprendizado de qualquer profissão é prático, que esse conhecimento ocorre a partir de observação, reprodução, onde o futuro educador irá repetir aquilo que ele avalia como bom, é um processo de escolhas, de adequação. Para os autores é um processo de acrescentar também ou retirar, dependendo do contexto nas quais se encontra e, é nesse caso que as experiências e conhecimentos adquiridos facilitam as decisões.

A segunda questão traz uma reflexão sobre a própria vida do estudante. Foi perguntado o que os incentivavam a não desistir de estudar. Um disse que seria “A possibilidade de que o estudo me leve a uma carreira com satisfação e estabilidade financeira”. O outro manifestou que “Na verdade nada. Estou aqui porque se ficar em casa vou ter que dar um jeito de ajudar a sustentar a casa”. Por fim, o terceiro afirmou que seria “Saber que posso me superar e ser alguém na vida”. Segundo Cury (2003, p. 55) “Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração.”

É interessante ressaltar que educar é semear a aprendizagem é elevar o nível cultural dos estudantes. É nesse ínterim que foram feitas uma pergunta aos entrevistados sobre quais seriam os tipos de avaliação que os estudantes fazem na escola. O primeiro respondente disse que são as provas escritas, os seminários, atividades em casa, atividades em classe com consulta, provas orais, além das avaliações de postura adequada em sala de aula que os professores realizam. O segundo entrevistado disse que “Na verdade isso nunca ficou claro para mim, pois uma vez tirei oito na prova e fiquei com cinco de média. Fui questionar, mas a professora não foi clara e eu não quis ir atrás porque fiquei com medo da nota diminuir mais. Já o terceiro foi contundente em dizer “Eu sei que há uma prova escrita e que é a que vai para meu boletim escolar”. Segundo Tardif (2002) a profissão de um professor se constroi tendo quatro pilares como base, que são: os saberes da formação profissional,

os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais que são construídos no decorrer do seu cotidiano. Nesse contexto, esses saberes precisam ser utilizados de forma necessária para sanar as dificuldades ou responder os questionamentos dos estudantes.

Foi perguntado também sobre a finalidade da prova escrita no ensino médio e de imediato respondeu que é “Testar o entendimento do aluno sobre o assunto”. O estudante 2 respondeu “A meu ver nenhuma, porque eu faço as atividades todas e muitas vezes não vejo resultado disso, então não vejo motivo também para ter um dia só de prova”. O terceiro disse “Nem sei, porque o dia que tem prova escrita fico muito nervoso”. Moraes (2008) afirma que a prova está centrada no conteúdo e não nos objetivos. Para ele na escola:

Aplicam estas provas controlando o ambiente: não procedem a explicações, não realizam leituras, não permitem qualquer movimentação. Posteriormente, corrigem as provas atribuindo notas e devolvem as provas e “orientam” os alunos com rendimento insuficiente para “estudarem mais”. Na verdade, ao assim procederem, os professores restringem sua ação à realização de uma avaliação unicamente classificatória [...]. (MORAES, 2008, p. 51)

A avaliação apenas como classificatória limita um espaço de uma aprendizagem de qualidade. Assim, pudemos afirmar que a última questão e não menos importante pede-se aos estudantes sugestões para uma educação melhor ou de qualidade. Segundo o aluno 1 seria a *“Admissão de professores comprometidos, com boa didática; mais exercícios para exercitar o conteúdo e tipos de avaliações relevantes, que levem o aluno a mostrar seu entendimento, e não sua capacidade de decorar frases”*. O segundo disse que seria a *“Demissão de alguns professores e contratação de outros melhores”*. O terceiro disse que *“Sugeriria professores que nos respeitassem como gente e que não gritassem conosco”*. Na Revista Nova Escola (2011) é afirmado que os termômetros da qualidade, os indicadores de evasão e repetência continuam altos (...) E não se pode culpar o aluno por isso. A responsabilidade de ensinar bem é da escola, e o governo precisa ajudá-la.

5 | CONCLUSÕES

Este artigo respondeu os objetivos propostos. O primeiro deles que foi identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio verificou-se, que para um deles não há sentido, pois se os conteúdos são trabalhados o bimestre inteiro, porque limitá-los apenas em um dia de prova, já que em todos os dias, se poder ser avaliado.

O outro objetivo foi o de analisar se as avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante. Percebeu que sim, mas que as mesmas devem ser emancipatórias, cotidianas e não limitadas em apenas um ponto para ser avaliado.

O terceiro objetivo é verificar se os estudantes veem a avaliação como uma aliada da aprendizagem formativa e emancipatória, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no primeiro ano do ensino médio sobre a forma de avaliar do professor. Assim, percebeu-se, que os autores entrevistados responderam de forma preponderante e que todos, mesmos com limitações em algumas respostas foram contundentes em afirmar que sabem o que querem na educação.

Os principais resultados mostraram as concepções dos estudantes do ensino médio e o desenvolvimento de cada um em uma escola pública de primeiro ano da baixada santista. Tendo pontos bem divergentes entre as várias questões já citadas anteriormente

Seria importante salientar, que muito se tem buscado uma educação de qualidade e que essa por sua vez esteja voltada para os estudantes de forma a abranger a todos e possibilitar aos mesmos um ambiente emancipatório, coerente e que todos lutam pelos mesmos objetivos, criticidade e emancipação.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, Dez. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2018.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**: A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a pratica educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. de, et. al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4ª ed. São Paulo. Editora Atlas S. A. 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: Uma prática da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliação**: entrevista com Jussara Hoffman, 2008. Disponível em: <http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmam.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Avaliação da Aprendizagem**. 2000. Disponível em: avaliacao_entrev_jornal_do_brasil2000.pdf. Acesso em: 24 maio 2018.

MORAES, D. A. F. Avaliação formativa: ressignificando a prova no cotidiano escolar. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo/BRA: Cortez, 2008.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Apertar o passo**. Ed nº 239, p. 112-115, janeiro /fevereiro, 2011.

ROMANOWSKI, J.P. e WACHOWICZ, L.A. “**Avaliação Formativa no Ensino Superior: que resistências manifestam os professores e os alunos**”. IN: ANASTASIOU, L.G.C. e ALVES, L.P. (Orgs). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville,SC: UNIVILLE, 2003.

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

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Alexandre Montagna Rossini

Instituto Federal de São Paulo – Campus Sertãozinho

Amanda Ribeiro Vieira

Instituto Federal de São Paulo – Campus Sertãozinho

Juliana Cristina Perlotti Piunti

Instituto Federal de São Paulo – Campus Sertãozinho

Plinio Alexandre dos Santos Caetano

Instituto Federal de São Paulo – Campus Sertãozinho

RESUMO: O Instituto Federal de São Paulo (IFSP), por meio da Resolução nº 138, de 8 de dezembro de 2015, aprovou sua Política de Formação Continuada de Professores, a qual estabelece as diretrizes das ações e determina a criação de uma equipe em cada *campus* para realizar atividades permanentes de formação. Nesse contexto, constituiu-se a Equipe de Formação Continuada de Professores do *Campus Sertãozinho* do IFSP, através da Portaria SRT.0021/2015, de 27 de fevereiro de 2015. A partir de então, vêm sendo desenvolvidas atividades de formação continuada voltadas aos docentes deste *campus*. Assim, este trabalho tem por objetivo descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de

Professores do *Campus Sertãozinho* do IFSP. No início de 2017, esta Equipe considerou alguns pressupostos para desenvolver suas atividades: a) fundamentação científica das práticas de formação continuada: era preciso retomar leituras de trabalhos acadêmicos que centralizam o trabalho docente numa perspectiva crítica e que valorizam os saberes docentes; b) autonomia das equipes: dada a viabilidade das equipes locais desenvolverem práticas de formação questionou-se, quais as possibilidades de trabalho pedagógico na estrutura do próprio *campus*?; c) valorização e ressignificação dos saberes docentes: dada a heterogeneidade das trajetórias de formação e experiência profissional dos professores EBTT seria possível compartilhar os diferentes saberes dos professores do próprio *campus*? A partir desses pressupostos, foi delineada uma proposta em que os docentes do próprio *campus* fossem convidados a compartilhar práticas pedagógicas consideradas por eles exitosas. Este projeto foi denominado “Compartilhando Saberes”.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores, Educação profissional, Saberes experienciais.

ABSTRACT: The “Instituto Federal de São Paulo (IFSP), by the Resolution 138, of December 8, 2015, approved its Policy of Continuous

Training of Teachers, which establishes the directives of the actions and determines the creation of a team in each Campus, for performing permanent training activities. In this context, the Team for Continuous Training of Teachers in the Sertãozinho Campus of the IFSP, has been constituted by the Decree SRT 0021/2015, of February 27, 2015. Since then, have been developed activities of continuous training turned to the teachers at this Campus. So, the objective of this work is to describe the project “Sharing Knowledge” developed by the already mentioned Team. At the beginning of 2017, this Team considered some presuppositions in order to develop its activities. a) scientific basis of the continuous training practices: it was necessary to read again academic works that centralize the teacher’s work in a critical perspective and that value the teacher’s knowledge; b) teams autonomy: considering the viability of the local teams to develop training practices, it has been questioned what would be the possibilities of pedagogic work in the structure of the Campus itself; c) the increase in value and ressignificance of the teachers’ knowledge: considering the heterogeneity of the trajectories of training and professional experience of the EBTT teachers, would it be possible to share the different knowledge of the Campus teachers? Starting from these presuppositions, a proposition was outlined in which the teachers from the very Campus would be invited for sharing pedagogic practices considered a success by them. This Project was named “Sharing Knowledge”.

KEYWORDS: Continuous training of teachers, Professional education, Experiential knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). De acordo com esta Lei, os IFs devem garantir o mínimo de 50% de suas vagas para cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; como também um mínimo de 20% das vagas ofertadas para cursos de Licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. As demais vagas podem ser voltadas para cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; cursos superiores de tecnologias; bacharelados e cursos de pós-graduação (BRASIL, 2008).

No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), assim como nos demais IFs distribuídos pelo território nacional, devido à oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, o quadro docente é composto por professores com dois tipos de formação: licenciaturas para o ensino médio e graduação superior para as áreas técnicas.

As diferenças nas formações dos professores da Carreira de Magistério do Ensino

Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) refletem em suas posturas em sala de aula e em todo o ambiente escolar, mas também em suas metodologias de ensino e avaliações. Há que se destacar, de forma complementar, que tal pluralidade de formações também impacta nas políticas de formação continuada de professores, gerando, muitas vezes, dificuldades de se propor atividades pedagógicas formativas.

O IFSP, por meio da Resolução nº 138, de 8 de dezembro de 2015, aprovou sua Política de Formação Continuada de Professores, a qual estabelece as diretrizes das ações e determina a criação de uma equipe em cada *campus* para realizar atividades permanentes de formação.

Compete às Equipes de Formação Continuada dos *campi* do IFSP: I. articular-se com a Pró-Reitoria de Ensino, para planejamento e organização das ações; II. elaborar planos de trabalho que contemplem a organização e promoção das ações de formação continuada de professores; III. participar de encontros, reuniões e outros eventos programados para subsidiar as ações de formação continuada; IV. realizar estudos, pesquisas e discussões prévias, aprofundando os temas a serem desenvolvidos; V. elaborar e organizar materiais e dinâmicas para o desenvolvimento de temas e demandas junto aos professores; VI. realizar, com os professores do *campus*, encontros e/ou reuniões pedagógicas periódicas de formação continuada; VII. compartilhar e divulgar as ações de formação continuada desenvolvidas no *campus* com a Pró-Reitoria de Ensino e os outros *campi*; VIII. avaliar e redimensionar periodicamente o trabalho (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2015).

Nesse contexto, constituiu-se a Equipe de Formação Continuada de Professores do *Campus* Sertãozinho do IFSP, através da Portaria SRT.0021/2015, de 27 de fevereiro de 2015. A partir de então, vêm sendo desenvolvidas atividades de formação continuada voltadas aos docentes deste *campus*; dentre as quais se encontra o projeto “Compartilhando Saberes”. Assim, este trabalho tem por objetivo descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do *Campus* Sertãozinho do IFSP.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Saberes experienciais

Segundo Paiva (2012), os saberes docentes provêm de sua formação inicial e de seu exercício da prática docente no âmbito escolar. No entanto, é uma visão comum por parte do professor do ensino técnico que para ser professor da área técnica, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas sim como um profissional de outra área e que nela também leciona (OLIVEIRA, 2005).

As agências formadoras, por sua vez, também encontram dificuldades na

definição dos currículos para os cursos e programas de formação desse professor, considerando-se, sobretudo, a variada gama de disciplinas dos cursos técnicos, os diferentes setores da economia aos quais se referem e as características do aluno e do próprio quadro docente responsável pela formação desse futuro professor (OLIVEIRA, 2005).

Os dados de uma pesquisa desenvolvida por Gariglio e Burnier (2014) com professores da educação profissional apontam para a existência de três tipos de saberes que são centrais ao processo de constituição da cultura docente destes professores: os saberes laborais (advindos da pedagogia da fábrica); os conhecimentos dos conteúdos da disciplina (formação acadêmica inicial e continuada na área tecnológica); e os conhecimentos pedagógicos incorporados na experiência profissional na sala de aula, em espaço de formação em serviço ou em cursos de licenciatura.

Gariglio e Burnier (2014) relatam que na pesquisa foi possível verificar o caráter plural e heterogêneo do saber profissional dos professores da educação profissional. Esses saberes estão, de certa forma, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual de cada um dos docentes, da interação com outros atores educativos, da instituição escolar como meio organizado e dos diversos lugares de formação.

Este relato coincide com Pimenta (2002) que afirma que a identidade do professor é epistemológica e profissional, constituindo-se a partir da formação inicial e continuada, das experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes vivenciados em seu trabalho docente situado na escola enquanto uma instituição social e educativa. Nesse sentido, a prática e a construção da identidade docente inserem-se nas contradições histórico-sociais que a envolvem, na configuração social e pedagógica da escola.

Paiva (2012) compreende a docência como um processo contínuo, no qual o professor constrói a sua identidade profissional, e inicia-se na formação acadêmica quer seja na área específica de conhecimentos, quer seja como uma formação para o magistério. A formação contínua insere-se no processo formativo realizado no exercício da docência, uma vez que se verifica que a sua formação inicial e a contínua se articulam ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, através da mobilização e produção de saberes na experiência, constituindo-se um perfil identitário assumido pelo profissional como “professor”.

Na pesquisa de Gariglio e Burnier (2014), a percepção dos professores sobre o que seria a formação inicial e continuada para o exercício da docência na educação profissional mostrou-se fortemente vinculada às experiências formativas exteriores ao ofício de ensinar e distante do que seria propriamente a formação pedagógica. Diante da quase inexistência de experiências de formação inicial e continuada voltada ao magistério, os professores lançam mão de saberes advindos da sua própria personalidade, de pensamentos e práticas que trazem marcas dos contextos nos quais viveram anteriormente e vivem concomitantemente à sua inserção na educação

profissional.

Essas experiências fornecem aos docentes uma bagagem de conhecimentos, crenças e representações sobre a prática docente, que se constituem em certezas sobre o exercício do magistério e de sua própria capacidade de ensinar. Aliados ao domínio do conhecimento tecnológico, os saberes experienciais são para os professores da educação profissional a fonte mais importante para o exercício da docência. Esses saberes são incorporados na experiência direta de ensino na sala de aula e em espaços de formação e atuação profissional, paralelos à escola. Mesmo não provindo de instituições ou programas de formação ao magistério, nem sistematizados em doutrinas ou teorias, esses saberes experienciais constituem o eixo estruturante de sua cultura docente em ação (GARIGLIO; BURNIER, 2014).

Ainda de acordo com a pesquisa de Gariglio e Burnier (2014), os professores ressentem-se da falta de um *corpus* de conhecimentos que balizem suas escolhas dentro e fora da sala de aula, nas relações com os alunos, com os colegas, com outras instituições, com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral. Nesse contexto se fazem urgentes a discussão e a definição de uma política de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional, inexistente no país.

Paiva (2012) comenta que existe uma necessidade de ampliação da produção acadêmica sobre a formação inicial e continuada para a docência na educação profissional de nível técnico, especificamente, para o professor que atua nas instituições federais de ensino.

3 | PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA

Contribuiu para a definição e sustentação do formato do projeto “Compartilhando Saberes” a metodologia da pesquisa-ação participativa, justamente por propiciar uma investigação de algo prático e que visa uma mudança concreta dessa prática, por meio de uma espiral de ciclos autorreflexivos, nos quais se planeja uma mudança, aplica-se e observa-se seu desenvolvimento e as consequências dessa mudança, reflete-se para, na sequência, replanejar e seguir atuando e mudando.

Em termos mais específicos, a pesquisa-ação participativa tenta ajudar a orientar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas práticas que constituem suas realidades vividas. Em educação, a pesquisa-ação participativa pode ser utilizada como meio de desenvolvimento profissional, melhorando currículos ou solucionando problemas em uma variedade de situações de trabalho. (KEMMIS; WILKINSON, 2011, p. 40)

Kemmis e Wilkinson (2011) indicam as principais características desta metodologia: ser um processo social, que estuda as relações entre os domínios individuais e sociais, suas construções e reconstruções; é participativa, pois cada participante traz à reflexão como seu conhecimento determina suas ações e sua identidade profissional, permitindo uma pesquisa-ação sobre si mesmo, sobre sua

prática, e não sobre algo distante dele; ser emancipatória e crítica, por ajudar seus participantes a compreenderem suas limitações, as estruturas sociais – culturais, econômica e políticas – que prejudicam seu desenvolvimento, ao passo que, de forma intencional, contestam e tentam reconstituir maneiras irracionais e insatisfatórias de ação; ser recursiva, pois propõe uma investigação prática e um fazer para se investigar e mudar o modo como interagem com o mundo.

Busca melhor situar a prática nas circunstâncias materiais, sociais e históricas em que se encontram, e sem limitar-se a análises exclusivamente quantitativas ou qualitativas. Ao contrário, uma mudança de atuação proposta em um planejamento, por exemplo, uma nova sequência didática a ser aplicada em determinada turma de determinado curso, deve gerar reflexões acerca das consequências tanto quantitativas quanto qualitativas ao alunado, o que permitirá um replanejamento mais completo e consciente da nova ação.

Pode-se iniciar uma reflexão sobre um determinado projeto que se tenha desenvolvido, questionando-se: Como o projeto pode ser descrito como processo social? Emancipatório? Como pode ser descrito como prático e colaborativo? Como pode ser descrito como crítico ou recursivo?

4 | DESCRIÇÃO DO PROJETO “COMPARTILHANDO SABERES”

As tratativas de formulação da Política de Formação Continuada de Professores do IFSP foram iniciadas em 2014. Em novembro de 2014, começou-se a discussão sobre a composição das Equipes de Formação Continuada de Professores de cada *campus* do IFSP, bem como os princípios norteadores e o público alvo da política de formação continuada.

Durante os anos de 2015 e 2016, uma diretoria específica da Pró-Reitoria de Ensino fornecia diretrizes mínimas, temas, sugestões de referências bibliográficas e de atividades para as Equipes trabalharem com seus docentes, compreendendo, acertadamente, que a formação ocorre preponderantemente no próprio ambiente escolar.

A partir de 2017, com mudanças internas nas diretorias da Pró-Reitoria de Ensino, as Equipes não mais tiveram tal apoio e as propostas das atividades formativas passaram a ser descentralizadas. Diante deste cenário, no início de 2017, a Equipe de Formação Continuada de Professores do *Campus* Sertãozinho considerou alguns pressupostos para iniciar o desenvolvimento de propostas de atuação:

- Fundamentação científica das práticas de formação continuada: era preciso retomar leituras de trabalhos acadêmicos que centralizam o trabalho docente numa perspectiva crítica e que valorizam os saberes docentes.
- Autonomia das equipes: dada a viabilidade das equipes locais desenvolverem práticas de formação questionou-se, quais as possibilidades de traba-

lho pedagógico na estrutura do próprio *campus*?

- Valorização e resignificação dos saberes docentes: dada a heterogeneidade das trajetórias de formação e experiência profissional dos professores EBTT seria possível compartilhar os diferentes saberes dos professores do próprio *campus*.

A partir desses pressupostos, a Equipe de Formação Continuada de Professores do *Campus* Sertãozinho delineou uma proposta em que docentes do *campus* fossem convidados a compartilhar práticas pedagógicas consideradas por eles exitosas. Este projeto foi denominado “Compartilhando Saberes”, pautado na perspectiva dada por Tardif (2010) que centraliza a valorização dos saberes docentes na formação profissional.

O saber docente, nesta perspectiva fenomenológica construída por Tardif (2010), configura-se como um “saber plural, estratégico e desvalorizado”. No projeto “Compartilhando saberes” pretendeu-se enfatizar os saberes experienciais da prática docente. Segundo Tardif (2010, p.49):

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Assim, os encontros do projeto “Compartilhando Saberes” foram organizados a partir de uma premissa de compartilhamento de experiências exitosas realizadas por professores do *Campus* Sertãozinho do IFSP, neste sentido, a Equipe de Formação Continuada de Professores inicialmente propôs à comunidade acadêmica local que se manifestasse a respeito de suas práticas pedagógicas, a fim de que fosse possível a programação de ciclos quinzenais de apresentação dos relatos em forma de palestra e/ou minicursos.

Houve uma devolutiva bastante tímida da comunidade local com relação às experiências desenvolvidas *in loco*, sendo que ao todo 6 experiências foram relatadas, a saber, Sequência Didática no Ensino de Sociologia com a temática “Suicídio”; Planejamento e Desenvolvimento de Aulas de Educação Física no Ensino Médio integrado à Educação Profissional sob a premissa de democratização do acesso aos esportes; O Emprego da Lógica FUSY de arredondamento de notas; O emprego de *Pair Review* como estratégia de avaliação no Ensino Técnico; A realização de práticas inovadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada ao Ensino Técnico; e um relato de experiência externa ao IFSP (Educar é transformar na convivência, experiência da Escola Interativa, baseada na obra do chileno Humberto Maturana).

A Equipe de Formação Continuada de Professores local organizou um calendário com as datas dos encontros e, sempre antecipadamente a cada uma das palestras e/ou minicursos, divulgou através dos canais internos de comunicação aos docentes fomentando a participação. As atividades foram organizadas com duração máxima de 2 horas, compreendendo a apresentação e uma roda de discussão em seguida.

Os encontros ocorreram quinzenalmente, às terças-feiras das 16 horas às 18 horas. Os docentes que participaram do projeto puderam inserir em seus Planos Individuais de Trabalho Docente (PITs) uma hora semanal de Formação Pedagógica Continuada. Também foram convidados a participar dos encontros os servidores técnico-administrativos e os estudantes dos cursos de licenciatura e do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica (ProfEPT) do *campus*.

O projeto em questão, pautou-se numa tentativa de construir espaços nos quais fosse possível a “objetivação parcial dos saberes experienciais” (TARDIF, 2010, p. 52). A Equipe de Formação Continuada de Professores do *Campus* Sertãozinho evidenciou que:

É através das relações com pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2010, p.52).

Para fins ilustrativos, será feito um breve relato de uma das atividades que foram apresentadas no projeto “Compartilhando Saberes”, a saber, Sequência Didática no Ensino de Sociologia com a temática “Suicídio”. A professora responsável pela disciplina explicou que foi proposta a uma turma do Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFSP - *Campus* Sertãozinho uma sequência didática a partir do clássico livro de Émile Durkheim, “O Suicídio”.

Com uma aula de 45 minutos por semana, a professora utilizou 4 aulas para a sequência que envolveu: a) contextualização do tema com apresentação de dados atuais sobre o suicídio entre jovens no mundo, b) aula expositiva sobre categorias fundamentais no pensamento de Durkheim, c) orientações para pesquisas individuais sobre o tema “suicídio entre jovens no Brasil” e d) apresentação dos textos dos estudantes que articularam as pesquisas individuais com o conceito de fato social proposto por Durkheim na análise de fenômenos sociológicos.

A sequência didática relatada foi considerada exitosa após a avaliação dos textos dos estudantes que, em geral, segundo a professora demonstraram articulação entre o tema atual e o conceito durkheimiano de fato social. De acordo com a docente, foi possível a maioria dos alunos se apropriarem de uma perspectiva científica e crítica de um fenômeno social histórico e universal, como o suicídio.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações da Equipe de Formação Continuada de Professores do *Campus Sertãozinho* do IFSP, desenvolvidas desde 2015, vêm, de modo geral, contribuindo de forma para o desenvolvimento das ações educacionais nos diversos níveis de ensino desenvolvidos pela instituição. Neste contexto, o projeto “Compartilhando Saberes” se apresentou como uma experiência ímpar para a democratização dos espaços coletivos de formação continuada e, por conseguinte, para proporcionar diálogos coletivos a respeito das experiências exitosas praticadas *in loco* pelos educadores.

No que diz respeito à atividade desenvolvida com a temática de apresentação de Sequência Didática no Ensino de Sociologia com a temática “Suicídio”, observou-se que o desenvolvimento desta com relação aos participantes se viabilizou como um processo social, permitindo a demonstração de que a transposição dos conceitos acadêmicos pode sim envolver temas contextualizados e próximos da realidade dos educandos; outrossim, há que se destacar também o aspecto sociopolítico cultural da questão abordada, referente ao suicídio, permitindo, de forma complementar, uma prática docente recursiva na qual os educandos puderam promover uma investigação prática do contexto social no qual se encontraram envolvidos.

Já com relação à atividade de Planejamento e Desenvolvimento de Aulas de Educação Física no Ensino Médio integrado à Educação Profissional sob a premissa de democratização do acesso aos esportes, identificou-se que a estratégia utilizada pelos educadores foi participativa, proporcionando condições para que os educandos refletissem e colaborassem mutuamente na construção das ações e desenvolvimento de saberes mais bem elaborados sobre os diversos esportes trabalhados ao longo do itinerário formativo; sendo, também, emancipatória e crítica a prática pedagógica realizada, uma vez que, intencionalmente, puderam contestar a prática exclusiva de determinados esportes em detrimento de outros e, conscientemente, buscar não apenas o conhecimento de esportes mais populares, mas também de esportes praticados por grupos indígenas, por exemplo.

Ademais, dentre os variados propósitos do “Compartilhando Saberes”, não se destaca apenas a criação de condições para a prática pedagógica reflexiva por parte dos professores, mas também o fomento à pesquisa e extensão para o aperfeiçoamento de sua atuação em sala de aula; em especial, no caso dos professores desta instituição, os quais são pertencentes à carreira do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), bastante diferente da carreira docente de universidades públicas ou privadas, uma vez que lidam com níveis de ensino por demais diversos e com propósitos formativos tão diferenciados entre si.

Portanto, reafirma-se aqui que este projeto de formação continuada se inseriu num contexto de carreiras docentes (EBTT) as quais, ainda, estão asseguradas por regulamentações institucionais que garantem condições de trabalho mínimas para a formação continuada no próprio espaço escolar. Há um comprometimento ético e político

com a perspectiva do trabalho docente que antecede a *práxis* da formação continuada. Ou seja, os saberes docentes da experiência só ganham sentido e significado num contexto em que o trabalho do professor é institucionalmente valorizado. É impossível deslocar a discussão dos saberes profissionais da discussão sobre as condições da educação pública, gratuita de qualidade socialmente referenciada.

De forma complementar, como premissa para os trabalhos no “Compartilhando Saberes”, foi fundamental não perder de vista que tal tipo de formação continuada, que pensa a autonomia docente, os saberes da experiência numa perspectiva da sociologia das profissões, só pode ser realizada por existirem antes as condições objetivas de trabalho configuradas pela Instituição na qual se trabalha. Ou seja, em condições de trabalho nas quais, por exemplo, há tempo valorizado (inclusive em termos de salário) para estudo, formação de grupos coletivos de discussão. Um discurso que valoriza os saberes da experiência num contexto em que não há condições objetivas de trabalho é uma falácia. Numa conjuntura de políticas educacionais que tendem cada vez mais a flertar com as estratégias neoliberais, responsabilizar os sujeitos pela própria formação pode ser uma estratégia que esvazia de sentidos as Instituições de formação inicial e políticas de carreira e salarial. Ora, nada mais “eficiente” do que lançar para a esfera individual e das subjetividades as responsabilidades pelo trabalho docente.

Considera-se pertinente, no contexto das atividades desenvolvidas, uma leitura da provocação de Saviani (2009, p. 153):

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

O “Compartilhando Saberes”, deste modo, se caracterizou por um projeto a partir do qual foi possível a obtenção de uma maior eficiência dos investimentos financeiros da instituição, considerando que, em espaços temporais periódicos, permitiu a popularização dentro do contexto acadêmico de práticas pedagógicas, como também a reflexão e criticidade sobre os pontos exitosos destas atividades e, em especial a partir dos diálogos, a possibilidade de práticas que atendam às demandas de aprendizagens dos educandos da instituição. Para momentos futuros, a Equipe de Formação Continuada de Professores do *campus* buscará proporcionar condições para a realização de novos projetos semelhantes, sempre visando à formação permanente de professores da carreira EBTT.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 28 maio 2018.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.154 p.934-959 out./dez. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Resolução Nº 138, de 8 de dezembro de 2015**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://jnd.ifsp.edu.br/portal/images/resolucao_formacao.pdf>. Acesso em 28 maio 2018.

KEMMIS, Stephen; **A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática**. In: PEREIRA, Julio E. D.; ZEICHNER, Kenneth. M. (Orgs). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.39-59.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João B. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005. p. 15-37.

PAIVA, C. M. F. A Identidade Docente na Educação Profissional: como se forma o professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 14-25

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO

Isabel Morales Benito

Universitat Internacional de Catalunya

(Barcelona, Spain)

imorales@uic.es

La presencia de las Humanidades Médicas (en adelante, HM) como una disciplina con carácter propio es hoy algo indiscutible. Se trata de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Prueba de ello son la paulatina aparición de *Journals* específicos de la materia, la creación de numerosas asociaciones que promueven la reflexión, los debates y el intercambio de ideas en torno a su implementación y desarrollo, y la exponencial crecida de publicaciones sobre el tema (1).

No obstante, en la literatura sobre las HM aparecen dos cuestiones que se repiten y que resultan inquietantes. El primer asunto es la definición y descripción de las HM. Se trata de un debate que está abierto y que es sujeto de numerosas aportaciones y propuestas. La segunda cuestión es la pregunta sobre su efectividad y la búsqueda de evidencias de

que su impacto es positivo en la formación del estudiante. Ambas cuestiones pueden sintetizarse bajo un único enunciado: la necesidad de justificación de las HM ante la comunidad científica y la comunidad educativa. Resulta, ciertamente, sorprendente porque no sucede lo mismo con otras disciplinas. Es impensable que esto pudiera ocurrir con la biología, la anatomía o la fisiología, saberes sobre las que hay un fuerte consenso sobre su estatuto epistemológico, y más aún sobre su conveniencia y utilidad.

Apunta Diego Gracia que “éste es el primer problema de las Humanidades médicas, que tienen que comenzar justificando su propio objeto” (2). Este artículo tiene como objetivo abordar las dos cuestiones mencionadas. En el primer apartado se ofrece una sintética descripción de las HM, haciendo referencia a la historia de su nacimiento y al contexto en el que aparecen. El segundo apartado trata sobre el porqué se implantan las HM en la educación médica y a través de qué materias se lleva a cabo. El tercer y cuarto apartados abordan la cuestión sobre su utilidad: en primer lugar, haciendo referencia a los fines que persigue esta enseñanza y, en segundo lugar, aludiendo al debate sobre la medición de su impacto y de su efectividad.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR HUMANIDADES MÉDICAS?

El *Health Humanities Consortium* define las Humanidades de la Salud [Health Humanities] como “el estudio de la intersección de la salud y de disciplinas humanísticas (como la filosofía, la religión, la literatura), las artes plásticas, así como la investigación en ciencias sociales que permiten conocer la condición humana (como la historia, la antropología, la sociología y los estudios culturales)”, y añade que utiliza métodos como la “reflexión, la contextualización, la lectura textual profunda y el pensamiento crítico lento para examinar la condición humana, la experiencia del paciente, la experiencia del sanador y para renovar al profesional de la salud” (3).

Como deja claro la institución, se trata de un área interdisciplinar en la que convergen diferentes disciplinas, con sus respectivos métodos, pero que ponen su foco de atención en el paciente y en la atención y cuidado de la salud. Eric Cassell, uno de los médicos más influyentes en el desarrollo de las HM, señala que el objeto del saber de los doctores no es la enfermedad, sino los enfermos (4), es decir, personas reales para las cuales la enfermedad supone una transformación existencial (5) y con las cuales se establece un vínculo relacional. Esta idea resulta nuclear para comprender la esencia de las HM: es la persona, y en particular la persona en un estado de dependencia y vulnerabilidad, la que debe ser el centro. En este sentido, las aportaciones que pueden hacer las distintas áreas del saber son muy valiosas, pues todas tienen algo que decir sobre la condición humana y sobre la realidad de la enfermedad, del dolor, de la muerte, y sobre la necesidad del cuidado. Así, por ejemplo, los puntos de vista de la fenomenología –que toma nota y analiza las experiencias en tanto que vividas–, de las narrativas, de la sociología, o de la historia tienen algo que decir sobre el enfermo considerado en su particularidad individual, social y cultural.

Existe todavía otra poderosa razón para comprender la existencia de las HM que se halla ligada con su desarrollo histórico, y es que, en este nuestro siglo, más que en otro momento, emerge con urgencia la necesidad de educar la mirada del médico y elevarla más allá de lo científico. Esta tarea no existía en el pasado, cuando la medicina todavía no era “científica”, y la figura del médico era la del amigo respetable y cercano a la familia, cuyo saber venía avalado por su experiencia y por su pericia. A lo largo de la primera mitad del siglo XX, los avances científicos fueron incidiendo en la práctica médica hasta eclosionar en los años 50, periodo en el cual el método de los ensayos clínicos promulgado por Sir Austin Bradford Hill se asentó y constituyó el nuevo pilar de la medicina, basada ahora en el rigor estadístico y en las pruebas de eficacia y seguridad (6,7).

Este fenómeno comportó un avance para la detección y tratamiento de las enfermedades. No obstante, tuvo como contrapartida un distanciamiento entre el paciente y el médico, en la medida en que éste podía acostumbrarse –y aún más, a presentarse como la medida del éxito– a ver el cuerpo como un objeto de ciencia, sujeto de experimentos y valioso numéricamente, como parte de ensayos clínicos o incluso

del éxito de los mismos. A este progreso científico habría que añadirle el desarrollo de la tecnología durante la segunda mitad del siglo XX. Sin obviar los evidentes avances que la técnica ha traído consigo, cabe señalar los peligros que entraña, sobre todo los referidos a la pérdida de sentido relacional del acto médico, en los que acciones como el mirar o el tocar son tan relevantes para el cuidado del paciente como lo es el buen diagnóstico.

Esta evolución de la medicina tuvo como reacción el surgimiento de distintas críticas, que denunciaban una posible deshumanización del acto médico. Ello dio lugar a la creación, primero en Estados Unidos, después en Reino Unido, y después en otros países, de numerosas comisiones, centros, iniciativas y fundaciones que desarrollaron informes y empezaron a promover la enseñanza y la aplicación de las HM (8,9). Durante las décadas de los 60 y 70 vieron la luz, por ejemplo, instituciones como la *Society for Health and Human Values*, el *Institute on Human Values*, el *Hasting Center* o el *Kennedy Institute* (6), vinculados a figuras de renombre como Edmund Pellegrino (10) o el ya mencionado Eric Cassell. Los fines de dichas iniciativas fueron, en esencia, advertir que el modelo científico no prepara suficientemente a los profesionales para atender al paciente desde su integralidad y promover fórmulas educativas y científicas para el cuidado humano del enfermo.

Durante estas mismas décadas, los cambios referidos a la relación del médico y el paciente y al propio estatuto de la medicina se vivieron también desde otra perspectiva: la del abandono del paternalismo médico y el comienzo de la promoción de la autonomía del paciente. En este punto la aportación de Beauchamp y de Childress y el desarrollo de la bioética de los principios resultó fundamental (11). Afirma Cassell categóricamente que, antes de los años 50, los pacientes no eran persona (5). Testificar, ciertamente, que el paciente es una persona puede parecer algo tan evidente que resulte extraña la necesidad de constatarlo. Sin embargo, si esta idea se ha afirmado con tanta rotundidad se debe a que no siempre ha sido así. Durante muchos siglos, el paciente fue un sujeto pasivo de la actuación del médico, quien, guiado por la benevolencia y la beneficencia, realizaba las acciones que fueran necesarias según su juicio para mejorar su salud o tener un buen morir. Sucede que hoy el paciente no solamente está mucho mejor informado, sino que también se admite que es dueño de su vida y, por eso, de su salud, y puede reclamar su derecho de ser informado, dar su consentimiento o negarse, por ejemplo, a recibir un tratamiento, si así lo desea.

Ambos fenómenos, el de la denuncia del cientificismo y el del reclamo de la autonomía del paciente, convergen en el mismo punto: la necesidad y la importancia de una medicina más humana, entendida no solamente como un acto técnico y científico sino eminentemente relacional, de *persona a persona*. Nacen así las HM, con la voluntad de promover las “capacidades de comprensión, compasión, cuidado, afrontamiento del dolor y de la muerte y actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y aceptación de las personas” (6).

LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES MÉDICAS

No hay duda de que la formación científica que se ha implementado en los currículos de ciencias de salud otorga una capacitación muy alta a los futuros profesionales. En este sentido, puede decirse que los responsables educativos han sabido implementar con excelencia los citados avances en bioquímica, farmacología o fisiología, por ejemplo, y conjugarlos con las tareas pedagógicas, adaptándose a las nuevas realidades y formando los expertos que nuestro tiempo demanda y permite.

No obstante, cabe preguntarse si la educación médica ha dado ya todo lo que podía dar de sí y, aún más, si realmente cubre las necesidades a las que está llamada a satisfacer. Esta pregunta no se dirige, como puede suponerse, al margen natural de mejora del que disponen todas las actividades humanas, entre las cuales se encuentra la docencia, sino más bien a una orientación de base. Podemos plantearnos si ha cambiado la esencia de la medicina, y si el graduado que sale hoy al mundo laboral está preparado para afrontar la realidad de la atención sanitaria. O podemos también preguntarnos si realmente una mejor formación científico-técnica hace mejores a nuestros médicos, enfermos, odontólogos o fisioterapeutas.

Una respuesta prudente vería ciertamente un avance, pero apuntaría a que este es parcial. La razón se encuentra en que la esencia del acto médico no ha cambiado en absoluto: lo que lo hace específico es que se trata de un encuentro entre dos personas, por lo que el profesional no puede ver solamente en el paciente una parte de su totalidad, ni reducirlo a su dimensión biológica, ni tratarlo como un asunto técnico. Tiene que haber algo más, algo que no es tan fácil de medir cuantitativamente. Al terapeuta de hoy, efecto, no se le pide solamente que sea un excelente conocedor de la fisiología humana y un experto en las técnicas de diagnóstico y de tratamiento, sino también un buen comunicador, una persona empática, respetuosa, capaz de juicio y de respeto. Se trata de capacidades –y aquí entran de lleno las HM– que pueden ser adquiridas, y que no puede esperarse que dependan del talento innato del alumno ni confiar a que llegará a desarrollarlas con la experiencia. Por el contrario, estas deben formar parte de los objetivos y de la actividad formativa de los estudiantes. Tal es lo que pretenden las HM.

Lograr un buen encaje de estas disciplinas en los currículos, que hoy están dominados por asignaturas y métodos científico-experimentales, supondría entrar en una tercera etapa de la medicina. A las dos anteriormente mencionadas –aquella de la antigüedad, en la que la medicina es poco científica, pero sí es humana, y la del siglo presente, en la que sí es científica, pero corre el riesgo de deshumanizarse– le seguiría un tercer periodo, inclusivo por naturaleza. Las HM sugieren que el desarrollo científico-tecnológico no se ha producido a un ritmo paralelo al del desarrollo humano y advierten de que, en el peor de los casos, si no se aborda el peligro es probable que este imparable progreso suponga un abandono del elemento personal de la medicina.

En 1959, Charles Percy Snow lanzó la hipótesis de la existencia de dos culturas

enfrentadas entre sí, la de las ciencias y las de las humanidades –en particular, la de las letras– (12)“event-place”:"Cambridge", "author": [{"family": "Snow", "given": "Charles Pierce"}], "issued": {"date-parts": [{"1959"}]}, "schema": "https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json"} . La teoría propuesta, así como la inclinación de Snow en favor de las ciencias, generaron un fuerte debate, pero pusieron en evidencia la existencia de dos modos totalmente distintos de concebir el mundo. En el ámbito de la educación, esta confrontación entre el llamado “mundo de las ciencias” y el “mundo de las letras” se hace totalmente evidente. A partir de esta dualidad, son distintos los autores que proponen un tercer paradigma y que ven en las HM una cristalización perfecta del mismo. “La medicina científica y las humanidades –afirma Simon– son compañeras ideales en una cultura, la cultura de la salud” (13). Desde una perspectiva no tan focalizada en la asistencia, sino en la base epistémica, Kottow sugiere, por su parte, una categoría, que sirva de alternativa a la dicotomía entre los *asuntos fácticos* (matters of fact) y los *asuntos de importancia* (matters of concern) propuestos por Whitehead y Latour. Esta tercera categoría serían los *asuntos de preocupación fáctica* (matters of factual concern), en los cuales se incorporan las disciplinas de las HM que, partiendo de hechos, promueven la reflexión y el pensamiento crítico, así como la adquisición de conocimientos mediante la experiencia u otras expresiones, como la literatura (7).

Pero, ¿es realmente posible unir las humanidades y la biomedicina? Las HM se están introduciendo en los programas, pero no son pocas las dificultades con las que se encuentran. Su presencia en los programas docentes se incluye en el marco de lo que se ha llamado “asignaturas blandas”, por contraste con las disciplinas duras, que forman el núcleo duro del currículo médico (2,7) y se habla de la debilidad de la posición de las materias interdisciplinarias (14)we defend a conception of Medical Humanities as a humanistic problem-based approach to medicine aiming at influencing its nature and practice. In particular, we discuss three main conceptual issues regarding the overall nature of this discipline: (i. La situación es paradójica porque muchas veces son los propios responsables de las titulaciones, e incluso algunos médicos que colaboran en sus tareas docentes, quienes más reclaman su implementación. Estas personas se encuentran con el problema de que la predominancia de las materias bio-científicas y los métodos memorísticos se encuentran muy asentados, y constituyen la base de un sistema de aprendizaje y selección de personal de gran envergadura. Lo cierto es que para los estudiantes de ciencias de la salud, las HM resultan un cuerpo extraño en su formación. Normalmente, presentan sus sospechas en lo que se refiere a su utilidad, conveniencia y a los sistemas de evaluación. Una vez finalizadas las asignaturas, algunos expresan su asombro y agradecen haber recibido esta formación en la al principio no confiaban, pero aun así predomina el pensamiento de que este tipo de materias les roban tiempo para estudiar “lo que realmente importa”, y existe un bajo nivel de tolerancia si estas materias suponen una carga de trabajo.

Las HM, en efecto, son plurales, y proceden en su mayoría de áreas de

conocimiento no científicas. Establecer una clasificación homogénea es uno de los objetivos más comunes en la literatura. Las HM comprenden, por ejemplo, materias de Historia, como Historia de la ciencia, Historia de la medicina, Historia de la salud y de la enfermedad, Contextos y modelos culturales de la salud; también de Filosofía, como filosofía de la ciencia y del método científico, Antropología filosófica, Antropología social y cultural, Fenomenología y medicina, Análisis filosóficos y culturales del cuerpo; también Ética, como Fundamentos éticos de la acción humana, Bioética fundamental y modelos de bioética, Bioética aplicada y bioética clínica, Bioética y legislación; también Lengua, literatura y comunicación, como Documentación y terminología médica, Técnicas de comunicación verbal y no verbal, Literatura y medicina, Narrativas de la enfermedad, Hermenéutica; o también Arte, incluyendo artes visuales, pictóricas, escénicas, etc. (6,7,15).

Asimismo, las HM emplean metodologías diversas, y pueden realizarse muy distintas actividades como métodos del caso; debates, análisis de textos y de relatos; creación de entornos ficticios y método del role-playing; análisis fílmico y de obras artísticas, pictóricas, dramáticas, musicales; creación de obras de arte; técnicas de expresión lingüística y corporal; talleres de inteligencia emocional y empatía; comunicación de noticias difíciles; actitudes del terapeuta ante el dolor, la enfermedad crónica, enfermos terminales, la muerte; o talleres de trabajo en equipo y liderazgo.

En todos estos métodos, el papel del profesor u orientador debe ser fundamental pues, más allá de la actividad misma, se debe facilitar que ésta sirva para la reflexión e incorporación de competencias y habilidades críticas, comunicativas y relacionales, en aras de hacer al estudiante un profesional capaz de percatarse y atender la humanidad y sensibilidad de los pacientes que trata. La actividad no puede ser, por tanto, un mero entretenimiento o un quedarse en lo anecdótico, sino que tiene que servir como instrumento para la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades.

¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS?

Como se ha visto, las HM son plurales y heterogéneas en su contenido, método y objetivos, aunque todas persiguen el fin común de humanizar las ciencias de la salud. A propósito del uso de las artes plásticas en medicina, Haidet y su equipo apuntan que se trata de un tipo de enseñanza idiosincrática, que depende de los intereses y del entusiasmo de cada profesor, y ven en la ausencia de un marco unitario una debilidad para el alcance de los resultados en la educación médica (16). La diversidad de las HM abre, así un doble debate: el primero, en torno a su utilidad, y el segundo, en torno a la medición y la comprobación de que tiene unos resultados positivos. Abordemos en este apartado la primera cuestión.

Son muchas las aportaciones que las HM hacen a la formación del estudiante. Sim et al., por ejemplo, demuestran cómo el uso de narrativas y su aplicación en el consentimiento informado mejoran en los residentes en psiquiatría y los investigadores

clínicos el compromiso, la apreciación de la ética de la investigación biomédica. Los autores apuntan que es necesario implementar este tipo de didácticas porque los antiguos métodos pedagógicos, basados en la memorización pasiva de información, constituyen un aprendizaje no conectado con el paciente (17).

La citada investigación pone de manifiesto dos aspectos que resultan fundamentales para el futuro profesional: por un lado, una de las connotaciones esenciales de la medicina (y la actividad sanitaria en general) es la de ser una acción eminentemente relacional, que conecta a sujetos que se hallan en diferentes condiciones. Esta característica es tan importante como la de ser competente en las dimensiones científica y técnica. Y, por otro lado, debe existir un factor motivacional y de compromiso importante, pues lo que está en juego es el bien de las personas. La medicina no es una acción técnica, ni tiene como objeto la manipulación de objetos, la investigación sobre realidades anónimas o abstractas, o la reflexión sobre ideas, sino es la toma de contacto entre una persona que necesita ayuda y otra persona que es capaz de dársela. Cuando los estudiantes cubren su expediente con materias exclusivamente científicas o clínicas, es posible que habilidades y actitudes que facilitan la comunicación efectiva y humana con las personas –entre otras muchas competencias importantes– queden desatendidas. Asimismo, una formación demasiado centrada en cuestiones específicas puede hacer perder de vista la globalidad

Para Pellegrino, las humanidades pueden contribuir en el médico específicamente en tres aspectos: liberar la mente, liberar la imaginación y enriquecer la experiencia del ser humano (10). En la revisión bibliográfica que llevan a cabo Dennhardt et al., los investigadores analizan las funciones epistémicas de las Humanidades Médicas y establecen tres categorías en las que pueden clasificarse y valorarse su utilidad: a) las artes como experiencia y el dominio de habilidades (tales como habilidades observacionales, de diagnóstico visual, destrezas metacognitivas, técnicas de comunicación, de lenguaje corporal, etc.); b) las artes como diálogo y el dominio de habilidades relacionales, de interacción y de toma de perspectiva y c) las artes como expresión y transformación para el crecimiento personal y el activismo (18).

En las muchas publicaciones que analizan Wershof Schwartz y su equipo, los autores también detectan el impacto positivo que las humanidades tienen en la educación médica. Refieren, sobre todo, a las dimensiones de la empatía, el profesionalismo y el cuidado de sí mismo, destacando las conexiones entre el humanismo (e incluso la espiritualidad) con la sensibilidad cultural, la capacidad para adaptarse a los diferentes tipos de poblaciones y la ética. Resultan interesantes los datos relativos al cuidado de sí mismo, que entienden como la posesión de herramientas para hacer frente a los peligros de la profesión, como el sentimiento de aislamiento, el agotamiento, la presión excesiva o la depresión. Las HM, explican, ayudan a los estudiantes y residentes a ser más resilientes y a gestionar mejor sus emociones (19).

Las HM, apunta Gracia, “pueden y deben enseñar al médico varias cosas fundamentales” (2): la primera, a razonar y a pensar. Materias como la lógica ayudan,

sin duda, a algo tan transversal y tan importante en la profesión como lo es la elección racional. La segunda, explica, es el conocimiento de la realidad y, en concreto, del ser humano. Para el autor, este conocimiento no puede depender de la intuición o del criterio personal. Existe un acervo de conocimientos tan extenso como antiguo que, lejos de suponer un adoctrinamiento, puede ayudar al estudiante a reflexionar y a pensar sobre la naturaleza del ser humano. La tercera aportación de las HM es la estética. Se une, así, el campo de la belleza y de lo valioso a los de la verdad y la lógica y a los del ser humano y la persona. El cuarto campo de crecimiento es el de la ética. Se trata de un saber ineludible y que tiene una enorme repercusión, tanto en la toma de decisiones importantes como en las del día a día. Este saber ético se encuentra conectado la filosofía moral, con la deontología profesional y con el derecho, y se expresa especialmente –aunque no se reduce a ella– en la bioética.

Como puede verse, la enseñanza de las HM está orientada, fundamentalmente, a la adquisición de habilidades, competencias y actitudes que hagan del profesional sanitario una persona capaz ofrecer sus servicios con una especial calidad humana, a la par que sea una persona responsable, con criterio, con amplitud de miras y con flexibilidad para adaptarse a los diferentes contextos. Este hecho convierte a las HM en asignaturas prominentemente instrumentales. Es decir, lo importante sobre ellas no son sólo los contenidos, sino las capacidades que se ponen en marcha y que se adquieren mientras estos contenidos y actividades se van desarrollando. Este aspecto puede hacer caer a las humanidades en una visión instrumentalista. No obstante, no hay nada más lejos de la realidad. Que el uso de las HM tenga como resultado el desarrollo de numerosas habilidades no las despoja del valor que tienen en sí mismas, por el contrario, lo incrementa. Hay ciertos conocimientos cuya función es eminentemente práctica. Pero hay también otros cuya riqueza se halla en sí mismos, entre los cuales se encuentran, por ejemplo, la filosofía, la literatura o incluso la historia. Todos ellos nos ayudan a comprendernos mejor a nosotros mismos y a forjar nuestra identidad, pero este resultado es fruto del amor por el saber mismo, y no una búsqueda directa e inmediata de resultados. En el mundo clásico, el cénit de este tipo de conocimientos era la contemplación, el amor del saber por el saber, libre de toda atadura y de toda servidumbre. En la actualidad, este tipo de saberes se encuentran constantemente cuestionados, y el debate sobre la utilidad de los saberes humanísticos es amplio (20,21). De ahí que, en la educación médica, tan llena de contenidos y tan forjada en su estructura y metodología, las dudas que plantea sean aún mayores.

EL DEBATE SOBRE LA MEDICIÓN DEL IMPACTO DE LAS HUMANIDADES MÉDICAS

La inclusión de nuevos contenidos en los currículos docentes debe estar debidamente justificada. En este sentido, la pregunta sobre la utilidad y pertinencia de los estudios de HM es oportuna. Desde distintos ámbitos se destacan la necesidad de su integración y las virtudes que tiene en el estudiante, sobre todo en lo relativo

a sus competencias, pero esto no es suficiente, porque el tipo de justificación que se les pide a las HM es de tipo cuantitativo. Son muchos los autores que reclaman evidencias computables sobre la efectividad de esta docencia, y es este aspecto en torno a la medición del impacto lo que abre un considerable debate. El desacuerdo se halla, *grosso modo*, entre aquellos que, ante la ausencia de evidencias empíricas, se muestran sospechosos con respecto a las HM, y entre aquellos que reivindican la existencia de conocimientos valiosos que trascienden los límites de lo experimental.

En la revisión bibliográfica que llevan a cabo Ousager y Johannessen, los autores concluyen que la evidencia del impacto de la integración de las HM en el estudiante de medicina es escasa. De 245 artículos seleccionados –indican– 224 elogian los efectos positivos de las HM sin dar evidencias sustanciales, y solamente 9 presentan resultados sobre su impacto obtenidos a través de diversas herramientas (22). Esta cifra supone el 3,7%, lo que permite concluir que el grado de fiabilidad del impacto de las humanidades en la educación médica es muy bajo. Estos datos tan llamativos sobre la ausencia de datos empíricos que demuestren el éxito de las HM abren la puerta a tres posibilidades: a) que se necesiten más estudios cuantitativos para medir su impacto; b) que su impacto no pueda retrotraerse a criterios cuantitativos y c) que las HM no tengan ningún impacto significativo, conclusión, no obstante, que sería algo precitada.

Wershof Schwartz et al. se sitúan en la primera opción: señalan efectos positivos que tienen las HM pero reconocen la dificultad que existe a la hora de medir y cuantificar este impacto. Se trata de resultados subjetivos, por lo que apelan a un mayor esfuerzo por diseñar estudios cuantitativos que midan el impacto y ratifiquen los beneficios mostrados (19). Haidet et al. realizan un análisis de 49 artículos e identifican distintos resultados positivos en la enseñanza de las artes. Su objetivo no es solamente mostrar ciertos beneficios, sino crear un modelo conceptual que oriente el diseño de estas actividades y –más importante todavía– que sirva para la medición de los resultados (16).

Distinta es la opinión de Lake y su equipo, quienes determinan que la efectividad de la artes no puede ser medida con criterios que juzgan la competencia técnica o el impacto a corto plazo. Si la enseñanza de las artes tiene algún resultado, este está relacionado con un enriquecimiento y un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida, con la apertura de miras en torno a la propia profesión y a la búsqueda de nuevas formas para explorar el conocimiento y las actuaciones (23). Sánchez Martín se muestra también muy crítico con aquellos que piensan que si algo no se puede medir significa que no tiene valor. ¿Cómo medir cuantitativamente o económicamente, por ejemplo, la calamidad, la afección o el respeto? Ciencias humanas y sociales, por un lado, y ciencias experimentales, por otro, deben respetarse mutuamente. Aplicar los métodos de las segundas a las primeras supondría una agresión contra su integridad y legitimidad, y desvirtuaría a las mismas. Así pues, debemos permanecer escépticos ante el uso de evaluaciones cuantitativas para medir el éxito de todas las disciplinas y

actividades docentes, sin distinción alguna (24).

Para estos autores, según parece, el problema en torno a la medición del impacto no es un asunto accesorio fácil de resolver, sino que es intrínseco a las propias HM. En otras palabras: si no tenemos evidencias cuantitativas de su éxito no se debe a que no hayamos encontrado un modelo idóneo para medirlo, sino a que ellas mismas no se dejan medir, porque sus resultados son, en su mayoría intangibles. A ello se debe añadir que estos resultados se presentan a largo plazo, y se cuenta con que se desarrollarán a lo largo de la vida profesional del estudiante. Estas herramientas necesitan de la suma de muchas experiencias para poder desarrollarse, pero es necesario poner una base, aunque en ese momento no se observe un cambio inmediato. En suma, las HM persiguen resultados, pero estos no son sinónimos de efectividad, que es lo que la medición cuantitativa puede alcanzar, de modo que deberíamos renunciar de antemano a buscar evidencias de este tipo –o, por lo menos, a hacer depender absolutamente esta docencia de estos métodos– y apostar por una mirada más amplia de la educación médica.

Otro problema que presenta la medición del impacto de las HM es que atentaría contra su pluralidad. La diversidad que las caracteriza –y que es intrínseca a ellas– implica no sólo una amplia gama de materias, sino también una variedad de métodos, actividades y sistemas de evaluación, difícilmente reductibles a un único sistema de valoración. Indica Borsay que “sería un error ser excesivamente normativo en relación a los tipos de proyecto y de programas” (9). Pretender encorsetarlas en unos modelos únicos, con el afán de dominarlas, sería un contrasentido, porque pervertirían precisamente aquello para lo que han nacido y por lo que son valiosas, esto es, para contrarrestar el cientificismo y la tecnificación de una profesión que tiene como destinatarios sujetos humanos. Esta pretensión, en efecto, es la tentación del técnico, que necesita el control de todas las variables. Sin embargo, ni el ser humano, ni el conocimiento ni la práctica clínica son así.

Como puede verse, el debate sobre el impacto de las HM descubre un debate de fondo que va más allá de la valoración sobre si impartir ciertas asignaturas o no. La incursión y la defensa de las HM están relacionadas, al fin, con un cambio de paradigma no sólo educacional sino cultural, que abandona progresivamente el positivismo y la búsqueda de resultados a corto plazo y abraza otras formas de conocimiento, de convivencia y de proyección de la vida humana. Las iniciativas colaborativas, la especial sensibilidad con los colectivos minoritarios y vulnerables, o los modelos de relación horizontal, en sustitución de los piramidales, como modo de entender el liderazgo, son algunos ejemplos de estos cambios. Las metodologías de investigación predominantes post-positivistas, tales como revisiones sistemáticas, meta-análisis o ensayos controlados aleatorios pueden hacer visibles algunas funciones de la enseñanza de las HM, pero hacen invisibles otras. Estos sistemas pretenden medir los resultados de la manera más objetiva posible, abstrayendo la individualidad del estudiante y persiguiendo la estandarización del aprendizaje. Las

HM, no obstante, muchas veces no están centradas en el resultado, sino en el proceso, y éste es inseparable de la historia del individuo. Y estos aspectos difícilmente podrán ser recogidos en un proceso de evaluación impersonal (18).

Esta insistencia en la búsqueda de evidencias y el rechazo de muchos autores a sustraerse a dichas metodologías mueve a asignar a las HM una función “curativa”. Dicha apreciación resulta muy interesante porque se vincula directamente con la distinción entre las dos culturas de Snow mencionada más arriba. Al respecto, preguntándose sobre la posición de las humanidades con respecto a la medicina, Dennhardt et al. plantean tres posiciones: la intrínseca, la aditiva y la curativa (18). Con respecto a la primera posición, distintos son los autores que han visto las humanidades como parte “intrínseca” de la medicina, aludiendo a historia de este saber y a la relación con el paciente (4). En este planteamiento resulta esencial comprender cuál es la naturaleza de la medicina, y se afirma que no es solamente ciencia, sino también técnica y arte (25–27). La segunda posición, la “aditiva”, vería en las HM una suerte de conocimientos y habilidades que complementan el saber científico. Las humanidades no estarían en el corazón de la disciplina sino que se serían un recurso complementario. Esta podría ser la situación actual de las HM.

La tercera situación, la “curativa”, haría perder el estado de neutralidad de los saberes e implicaría una cierta crítica al cientificismo y al pragmatismo imperante, así como la denuncia de la presencia de lagunas importantes en la formación médica. Esta posición situaría a los partidarios de la primera –ciertamente, no tienen por qué ser excluyentes– en una actitud ingenua, bañada de cierto romanticismo, y pondría especial énfasis en el señalamiento de las características del mundo contemporáneo. Como indica Pellegrino, enseñar humanidades en medicina tiene un cierto matiz remediador (10). La reparación sería, entonces, uno de los objetivos de las HM.

El debate sobre la medición del impacto parece, al fin, encerrar la paradoja interna sobre la evolución de la medicina. La posibilidad del inicio de una tercera etapa a la que se ha aludido al inicio, que siga a una primera en la que la medicina era humana, pero poco científica, y una segunda, en la que la medicina es muy científica, y tal vez poco humana, es, posiblemente, lo que planteen de fondo las HM. El debate sobre los que pretenden medir su impacto y los que se niegan a hacerlo se presenta de modo paralelo a la confrontación entre el modelo convencional de la medicina, basada solamente en la evidencia, y un nuevo modelo que pretende otras formas de aprendizaje, de relación y de juicio.

Para cerrar la cuestión sobre el debate de la medición del impacto de las HM resulta interesante considerar la aportación de Biesta, quien, mostrándose crítico con el dominio de la práctica basada en la evidencia, apunta que lo que resultará efectivo dependerá de lo que consideremos educativamente deseable (28). Así pues, ¿qué esperamos de los futuros médicos? ¿Que sean perfectos técnicos? ¿Que sean capaces de memorizar un saber enciclopédico? ¿Que sean rápidos y eficaces? De todo ello se ocupa la educación médica actual, y lo consigue con éxito. Pero, una vez

alcanzadas estas cotas de eficiencia, tal vez falta algún elemento en la ecuación, y es que sean cercanos, es decir, personas que atienden a personas. Lo que une, al fin y al cabo, a las ciencias y a las humanidades es la realidad del paciente, que puede verse y estudiarse desde muchos lados.

El deseo de una tercera etapa en medicina estaría caracterizado por ser una actividad a la vez muy científica y muy humana, en la que los terapeutas fuesen capaces de aunar el juicio técnico con el juicio humano. La presencia de la tecnología no supondría un riesgo, sino que más bien sería la oportunidad de que, siendo capaces de llegar donde antes no podíamos, el estudiante y el profesional pudieran reconquistar aquellos espacios que los antiguos ya tenían ganados. Se trata de un espacio para el aprendizaje de todas aquellas cosas que las máquinas jamás podrán alcanzar. Las humanidades volverían a una posición intrínseca con respecto a la medicina, porque ésta estaría basada en el cuidado de lo humano; no serían conocimientos antagónicos sino que sería un único saber, que admitiría diferentes puntos de vista.

Sabemos, y la historia del siglo XX así lo demuestra, que el progreso tecnológico no es sinónimo del progreso para el hombre. La inclusión de las HM en los currículos docentes supondría un paso hacia adelante, en el que la interdisciplinariedad y el uso ecológico de la tecnología serían el futuro de una medicina centrada en las personas. Pero ello sólo ocurrirá si estas disciplinas entran en los programas sin que se las cuestione. “La medicina basada en la evidencia –afirma Sánchez Martín– tiene que incluir lo que ofrecen ojos, oídos, narices, sentimientos, intuición experimentada y profundo conocimiento humano y cultural potenciado por las artes y las humanidades” (24). Solamente si la medicina científica confía en las humanidades, éstas podrán dar de sí todo lo que pueden. He aquí el reto de la educación médica y de todos los implicados en ella.

REFERÊNCIAS

Morales I. Las Humanidades Médicas: Descripción y sentido de su inclusión en los programas docentes. En: Formulación de los nuevos espacios docentes. Madrid: Tecnos; 2017. p. 307-19.

Gracia Guillén D. Contribución de las humanidades médicas a la formación del médico. *Humanitas Humanidades Médicas*. 2006;1:1-32.

Health Humanities Consortium [Internet]. Disponible en: <https://healthhumanitiesconsortium.com/about/>

Cassell EJ. *The Place of the Humanities in Medicine*. New York: The Hasting Center Publications; 1984.

Cassell EJ. *La persona como sujeto de la medicina*. Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas; 2009. (Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas).

Sánchez-González MÁ. El humanismo y la enseñanza de las humanidades médicas. *Educación médica*. 2017;18 (3):212-8.

- Kottow MH. Humanidades Médicas: ¿Decorativas o Substantivas? El Caso de Literatura y Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 2014;38 (3):293-8.
- Bates V, Bleakley A, editores. *Health and the Arts: Approaches to the Medical Humanities*. London, New York: Routledge; 2014.
- Borsay A. Humanidades médicas: orígenes y destinos. *Ars Medica Revista de Humanidades*. 2007;1:138-48.
- Pellegrino E. The humanities in medical education: entering the post-evangelical era. *Theoretical medicine*. 1984;5 (3):253-66.
- Beauchamp TL, Childress JF. *Principles of Biomedical Ethics*. 3.^a ed. New York, Oxford: Oxford University Press; 1989.
- Snow CP. *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge: Cambridge University Press; 1959.
- Simon HB. Medicine and the Humanities: Joining Two Cultures. *The American Journal of Medicine*. 2012;125(11):1144-5.
- Chiapperino L, Boniolo G. Rethinking medical humanities. *J Med Humanit*. diciembre de 2014;35(4):377-87.
- Gallian D, Hernández-Clemente JC, Lázaro J, editores. *Clasificación de las Humanidades Médicas*. *Revista Internacional de Humanidades Médicas*. 2013;2:1:I-III.
- Haidet P, Jarecke J, Adams NE, Stuckey HL, Green MJ, Shapiro D, et al. A guiding framework to maximise the power of the arts in medical education: a systematic review and metanalysis. *Medical Education*. 2016;50(3):320-31.
- Sim K, Sum MY, Navedo D. Use of narratives to enhance learning of research ethics in residents and researchers. *BMC Medical Education*. 2015;15:41.
- Dennhardt S, Apramian T, Lingard L, Torabi N, Arntfield S. Rethinking research in the medical humanities: a scoping review and narrative synthesis of quantitative outcome studies. *Medical Education*. 2016;50(3):285-99.
- Wershof Schwartz A, Abramson JS, Wojnowich I, Accordini R, Ronan EJ, Rifkin MR. Evaluating the impact of the humanities in medical education. *Mt Sinai J Med*. 2009;76(4):372-80.
- Nussbaum M. *Not for profit*. Princeton: Princeton University Press; 2013.
- Ordine N. *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado; 2013.
- Ousager J, Johannessen H. Humanities in undergraduate medical education: A literature review. *Academic Medicine*. 2010;85(6):988-98.
- Lake J, Jackson L, Hardman C. A fresh perspective on medical education: the lens of the arts. *Medical Education*. 2015;49:759-72.
- Sánchez-Martín MM. Humanidades médicas: integrar arte y ciencia en Medicina. *Revista Española de Cirugía Osteoarticular*. 2014;260 (49):187-96.
- Gadamer HG. *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa; 2011.

Wieland W. The Concept of the Art of Medicine. En: Delkeskamp-Hayes C, Cutter MAG, editores. Science, Technology, and the Art of Medicine. Dordrecht: Springer; 1993. p. 103-23. (Philosophy and Medicine).

Láin-Enralgo P. La curación por la palabra en la antigüedad clásica. Barcelona: Anthropos; 2005.

Biesta G. Why «What Works» Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. Educational Theory. 2007;57:1:1-22.

APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)

Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol

Instituto Federal de São Paulo, São João da Boa
Vista - SP

Lucas Labigalini Fuini

Instituto Federal de São Paulo, São João da Boa
Vista - SP

Elias Mendes Oliveira

Instituto Federal de São Paulo, São João da Boa
Vista - SP

RESUMO: O objetivo deste trabalho reside em relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015. De forma mais específica, pretende-se detalhar os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. A OBG é um evento que acontece em conjunto com a Olimpíada Brasileira de Ciências da Terra (OBCT) e tem por objetivo principal despertar nos jovens estudantes o interesse pela Geografia e pelas Ciências da Terra, estimulando-os a pesquisar e questionar a curiosidade científica. Esse relato vai tratar da participação do IFSP-SBV nas duas primeiras fases (já que somente as equipes com resultado equivalente à medalha de ouro iriam para a terceira fase) da competição. A preparação para

os alunos foi por meio de oficinas de orientação e explanação sobre conteúdos da prova, organização de equipes e acompanhamento para a realização das provas online. Por ser a primeira participação no formato de provas por equipe, os resultados obtidos foram bastante satisfatórios: sete equipes alcançaram medalhas de prata e bronze no estado de São Paulo, sendo que a melhor delas obteve o 10º. lugar geral em um total de 276 equipes inscritas. A Olimpíada Brasileira de Geografia nos permitiu aprofundar alguns temas fundamentais sobre o conhecimento geográfico (físico e humano), inovando nos aspectos científicos, pedagógicos e didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Olimpíada Brasileira de Geografia, Estratégias de Ensino-Aprendizagem, Instituto Federal de São Paulo.

ABSTRACT: The objective of this study is to report the experience of participation of the Federal Institute of São Paulo (IFSP), São João da Boa Vista, in the 3rd. Brazilian Geography Olympiad (OBG), held since 2015. More specifically, it is intended to detail the aspects related to teaching-learning strategies mobilized for the participation of students in the 2017 edition. OBG is an event that happens together with the Brazilian Earth Sciences Olympiad (OBCT) and its main objective is to awaken

in the young students the interest in Geography and Earth Sciences, stimulating them to research and question scientific curiosity. This report will address IFSP-SBV participation in the first two phases (since only teams with a gold medal result would go into the third stage) of the competition. The preparation for the students was through workshops of orientation and explanation on contents of the test, organization of teams and accompaniment to the accomplishment of the online tests. As the first participation in the team format, the results were very satisfactory: seven teams achieved silver and bronze medals in the state of São Paulo, the best of which was the 10th. general place in a total of 276 registered teams. The Brazilian Geography Olympiad allowed us to deepen some fundamental themes about geographic knowledge (physical and human), innovating in scientific, pedagogical and didactic aspects.

KEYWORDS: Brazilian Olympiad of Geography, Strategies of Teaching-Learning, Federal Institute of São Paulo.

1 | INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste artigo é tecer um relato de experiência sobre a participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista (SBV), na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), evento este realizado desde 2015. De forma mais específica, pretende-se detalhar os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. A OBG é um evento que acontece em conjunto com a Olimpíada Brasileira de Ciências da Terra (OBCT) e tem por objetivo principal despertar nos jovens estudantes o interesse pela Geografia e pelas Ciências da Terra, estimulando-os a pesquisar e questionar a curiosidade científica.

Os referenciais teóricos aqui adotados se baseiam na concepção de pedagogia ativa, mencionada por Chakur (1995) a luz da teoria piagetiana. Nesse formato, possivelmente análogo às olimpíadas científicas, ao invés de priorizar conteúdos prontos e sua atomização, considera-se a livre organização feita pelo aluno e recorre à problematização que dá lugar à descoberta e à criação (ou reinvenção), salientando relações que favorecem a compreensão dos conteúdos e sua generalização. Outro aporte relevante é a consideração sobre olimpíadas científicas como ambientes de colaboração e competição que permitem alcançar objetivos intelectuais, afetivos e sociais. Adicionalmente, objetiva-se também aproximar naturalmente estudantes de uma área do conhecimento, relacionando-a com seu cotidiano; possibilitando a descoberta de novos talentos e criação de vínculos entre os alunos e a escola, enriquecendo valores afetivos como autoconfiança e a autoestima do aluno. Além disso, é um tipo de competição (no caso da OBG) que incentiva o trabalho em grupo e estratégias cooperativas de aprendizagem, manifestando-se como alternativa na busca pela qualidade da educação (SANTOS, et. al, 2015; QUADROS, et.al, 2013; NASCIMENTO, et. al, 2007).

A Olimpíada Brasileira de Geografia, organizada por instituições renomadas como Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de Brasília (UnB), se desdobra em uma Etapa Competitiva (composta de duas fases *online* e uma presencial) e a Etapa Cooperativa (Pesquisa Local) aberta a todos os estudantes (<http://obgeografia.org/>). Em 2017, a organização e adesão ocorreu no formato de equipes de três alunos e um professor-coordenador de uma mesma escola. A primeira e a segunda fases foram provas objetivas a serem realizadas por equipe no qual é permitida a consulta de material. Cada prova apresentava 50 questões. Da terceira fase participam uma equipe de cada estado. Essas equipes são selecionadas com base nas duas primeiras fases e sua classificação. As equipes com os melhores desempenhos nas fases estaduais receberam certificados equivalentes a medalhas de ouro, prata e bronze. No ano de 2017, o IFSP-SBV contou com dois professores na coordenação do projeto e envolvimento de um total de 30 alunos de todas as séries do Ensino médio integrado ao técnico (do 1º. ao 4º. Ano), formando um total de 10 equipes.

Esse artigo discorre sobre a participação do IFSP-SBV nas duas primeiras fases (já que somente as equipes com resultado equivalente à medalha de ouro passam para a terceira fase) da competição, em 2017, no qual o processo de preparação dos alunos ocorreu por meio de oficinas de orientação e explanação sobre conteúdos da prova, organização de equipes e acompanhamento para a realização das provas *online*. Por ser a primeira participação no formato de provas por equipe, os resultados obtidos foram bastante satisfatórios: dentre as dez equipes participantes, sete alcançaram medalhas de prata e bronze na classificação do estado de São Paulo, sendo que a melhor delas obteve o 10º, de um conjunto de 276 equipes inscritas. A Olimpíada Brasileira de Geografia nos permitiu aprofundar alguns temas fundamentais sobre o conhecimento geográfico (físico e humano), inovando nos aspectos científicos, pedagógicos e didáticos.

2 | OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS E A OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA

O termo olímpico remete tradicionalmente à disputa e competição no campo esportivo, cuja origem se deu na Grécia por volta de 2.500 a.C., tendo sua versão moderna ocorrida pela primeira vez na cidade de Atenas em 1896. As olimpíadas científicas, apesar de envolver competições e fases/etapas, testa habilidades intelectuais e não físicas. As primeiras competições escolares organizadas ocorreram no final do século XIX (ainda que registros de competições de conhecimento remetam ao século XVII), na Europa. A primeira competição denominada de Olimpíada de Matemática, envolvendo alunos do nível secundário, teria ocorrido na Hungria em 1894. A primeira olimpíada de alcance internacional foi realizada na Romênia, em 1959, sendo realizada até os dias atuais (ALVES, 2010, apud, CAMPAGNOLO, 2011).

No Brasil, as primeiras competições do gênero ocorrem em 1967, com a Olimpíada de Matemática do Estado de São Paulo, com duas edições e, dando lugar à Olimpíada Paulista de Matemática (OPM) que ocorre desde 1977. A primeira edição da Olimpíada Brasileira de Matemática ocorreu em 1979. As Olimpíadas Brasileiras de Astronomia e Física vieram ano depois, respectivamente em 1998 e 1999 (CAMPAGNOLO, 2011).

A tradição em torno de competições e olimpíadas escolares no Brasil e no mundo foi construída em torno das ciências exatas e da matemática. Quebrando esse paradigma e afirmando a possibilidade de se organizar a aprendizagem de conteúdos através de atividades similares destinadas a outras áreas do saber, passaram a ser mais comuns concursos e competições em áreas como Redação/Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia. A Olimpíada Nacional de História do Brasil, por exemplo, já se encontra em sua 10^a. Edição (<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>).

Na Geografia, por exemplo, uma competição antecedente à OBG foi o Desafio “Viagem do Conhecimento” da revista *National Geographic Brasil* que foi realizado até 2013, com cinco edições consecutivas, organizado em etapa local, regional e nacional. As provas continham questões de conhecimento geral e específicas das áreas de Geografia humana e física. Segundo dados da organização, a edição de 2012 teria contado com a participação de 290 mil estudantes, representando 3.500 escolas públicas e particulares, aproximadamente (<https://www.youtube.com/watch?v=9nMIWyw2OrE>).

Modelo similar foi seguido pela competição Olimpíada Brasileira de Geografia, cuja primeira edição ocorreu em 2015, e obteve a participação de 25.719 alunos, envolvendo 853 escolas. Nessa primeira edição as provas eram enviadas ao professor coordenador que as imprimia e remetia, após respondidas, à organização. Já, em sua segunda edição, o evento contou com a participação de 35.893 alunos, abrangendo 1184 escolas. Nessa fase, as provas das etapas iniciais passaram a ser disponibilizadas online, com período de abertura e fechamento do sistema. A terceira fase, realizada em 2017, contou com a participação de 5.931 alunos agrupados em 1977 equipes distribuídas por 25 estados da federação. Essa aparente diminuição de inscritos pode ter ocorrido por alguns fatores constatados: cobrança de taxa de inscrição; demora na divulgação de datas de inscrição e regulamento, exigência de inscrições em equipes identificadas por nome. Importante salientar que cada escola poderia inscrever mais de uma equipe.

No ano de 2017 algumas novidades foram identificadas: a participação se deu em duas etapas *online* e uma etapa presencial; a organização para inscrição e realização foi em equipes de 3 alunos; cada equipe deveria arcar com um custo de R\$ 30,00 de inscrição; a III Olimpíada Brasileira de Geografia esteve vinculada à I Olimpíada Brasileira de Ciências da Terra (OBCT), etapa classificatória para a International Geography Olympiad (iGeo) 2018, que realizar-se-á na cidade de Québec (Canadá) entre os dias 31 de julho a 06 de agosto de 2018 (<http://obgeografia.org/iii-obg-2017-3/>).

A prova, em suas duas fases iniciais, apresentou 45 questões em cada prova, em um total de 90 questões. As questões eram todas objetivas e de múltipla escolha e foram elaboradas por assessores indicados das instituições organizadoras (Unifal, Unicamp e UnB). Sobre a comissão organizadora, o *site* do evento informa que se trata de ação voluntária de docentes e estudantes de instituições de ensino superior e que visa promover a aproximação do conhecimento escolar com o conhecimento científico.

O perfil das questões das provas da 1ª. e 2ª. fases (figuras 1 e 2) pode ser assim caracterizado: na 1ª. fase (*online*), a maior parte das questões versou sobre o temário amplo da Geografia humana, seguido pela subárea de Geografia física. Geografia humana e física totalizaram quase 80% do conteúdo das questões, sendo que a subárea de Cartografia aparece com 17% dos conteúdos. Na segunda fase esse padrão não se alterou muito, com 73% das questões oriundos das divisões temáticas mais tradicionais do conhecimento geográfico (Física e Humana). A mudança de uma fase para outra ocorreu com o significativo aumento das questões da área de “Meio Ambiente” (Questões ambientais, eixo transversal e interdisciplinar), que saiu do patamar de 4% e vai para 13%, incidindo mais que conteúdos de Cartografia. Aparecem questões também de difícil identificação com essas classificações, como uma identificada com o conteúdo “identidade cultural indígena”.

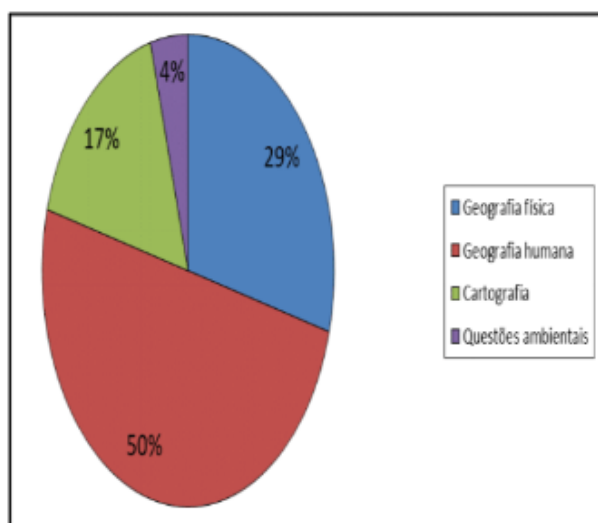


Figura 1. Gráfico com proporção da participação das áreas de conhecimento da Geografia nas provas da 1ª. fase da III OBG

Fonte: <http://obgeografia.org/>. Elaboração própria.

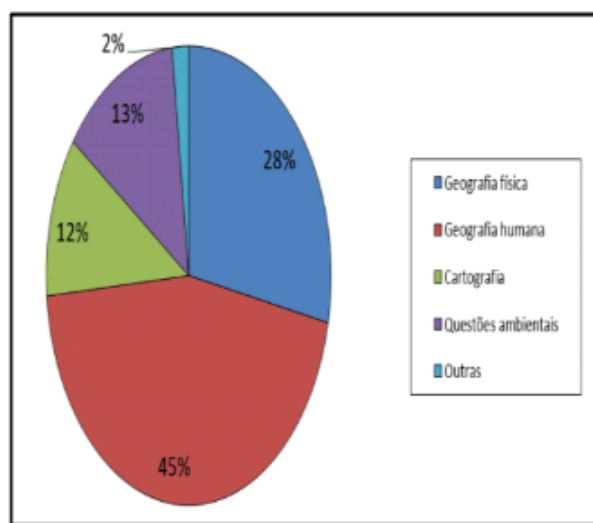


Figura 2. Gráfico com proporção da participação das áreas de conhecimento da Geografia nas provas da 2ª. fase da III OBG

Fonte: <http://obgeografia.org/>. Elaboração própria.

Em um corte mais vertical, identificamos as temáticas com incidência dentro das subáreas da Geografia (Figura 3). Na área de Geografia física, destacam-se conteúdos de Geologia (como tectonismo e vulcanismo), tendo grande aumento da 1ª. para a 2ª. Fase, e de Climatologia (condições atmosféricas, anomalias climáticas). Na área de Geografia humana, destacam-se as subáreas de Geografia urbana, Geopolítica e Geografia regional e da energia/recursos minerais. A área de Cartografia foi mais

regular, destacando os conteúdos de Escala e Fuso horário. A área de Meio ambiente, por ser mais transversal, dificulta um tratamento temático mais incisivo, mas apresentou questões variadas em conteúdo (ex.: áreas de preservação, impactos ambientais, preservação de mananciais). Nesse quesito, é possível que uma mesma questão possa estar inserida em mais de uma área quanto tem um enfoque multidisciplinar.

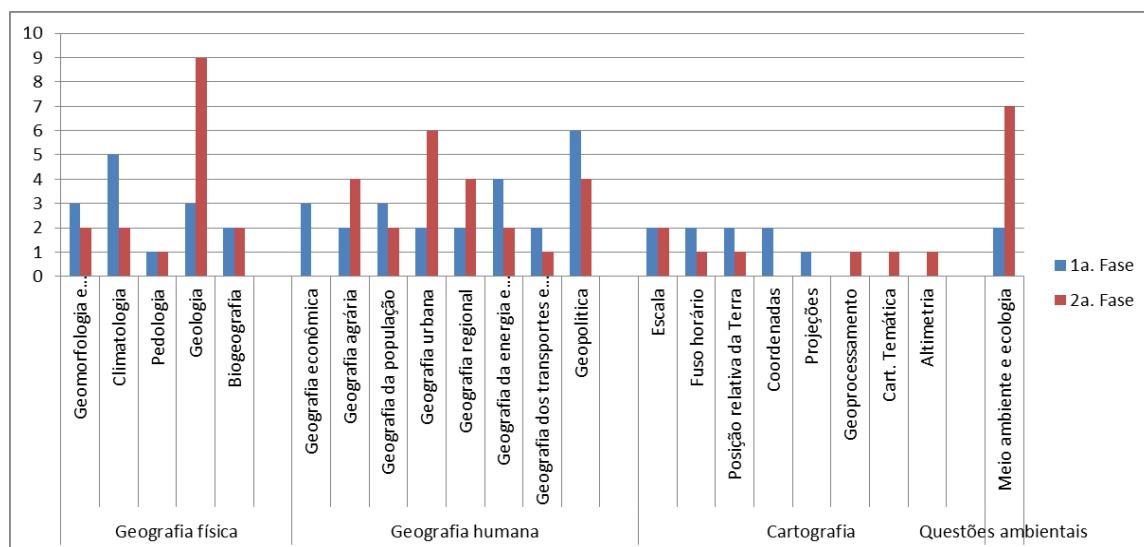


Figura 3. Gráfico com participação das subáreas do conhecimento geográfica nas provas da III OBG

Fonte: <http://obgeografia.org/>. Elaboração própria.

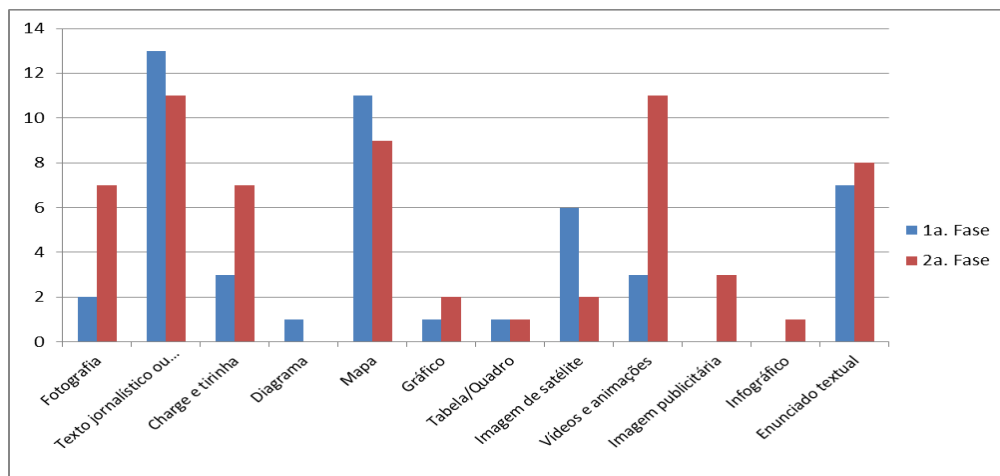


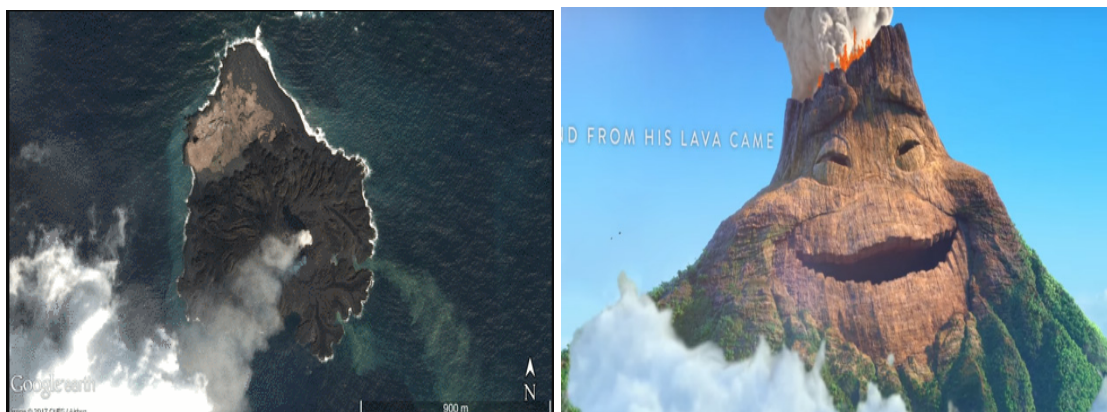
Figura 4. Tipo de recurso didático utilizado nas questões da III OBG

Fonte: <http://obgeografia.org/>. Elaboração própria.

Dentre os recursos didáticos mais utilizados para apresentar o conteúdo das questões, destacaram-se os trechos de textos jornalísticos e científicos, os mapas, enunciados textuais diretos e imagens fotográficas. Em geral, as provas optaram pela diversificação no uso de recursos textuais e imagéticos, apresentando-se bastante atrativas visualmente aos alunos. Isso permite desenvolver as potencialidades dos educandos em bases distintas da pedagogia tradicional, garantindo operatividade em um ambiente propícia à de ativação e exercício de estruturas cognitivas total ou

parcialmente elaboradas (CHAKUR, 1995).

Outro aspecto inovador foi o modelo de questão interativa. Em três questões da primeira fase e onze questões da segunda fase *online* as questões traziam vídeos e animações sugeridos para análise. Desse modo, cerca de 16,7% das questões da 1ª. e 2ª. fase exigiam interação e mobilização dos estudantes para sua resposta, pesquisando e interpretando o material de pesquisa sugerido. Tal recurso impeliu os alunos à interação com o material e à discussão de seu conteúdo à luz da questão proposta e das alternativas sugeridas, implicando também na uso de tecnologias multimídia como instrumento de motivação para reflexão.



Figuras 4 e 5. Imagens extraídas de vídeo (Lava, animação do estúdio Pixar) e animação utilizados como recursos didático na questão 23 da 2ª. Fase da III OBG que trata de tectonismo e vulcanismo.

Fonte: <http://obgeografia.org/>.

Na edição de 2017, foram inscritos representantes de 25 estados (Figura 2), sendo que a maior concentração de equipes inscritas ocorreu nas regiões Centro-Sul e Nordeste. Isso denota o que Santos e Silveira (2001) definem como o peso da Região concentrada (Sudeste, Sul e Centro-oeste) nos direcionamento dos fluxos e das redes no país devido à concentração de sistemas de engenharia, objetos técnicos e serviços especializados nessa região, com destaque para a infraestrutura de ciência, tecnologia e educação.

3 | A PARTICIPAÇÃO DO IFSP NA OBG

3.1 Estratégias De Engajamento E Aprendizagem

A participação dos alunos do campus de São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) decorreu da tradição de continuidade da escola em participar dessa competição (já que seria o 3º. ano consecutivo) e do interesse despertado pelos docentes e alunos em anos anteriores e durante o ano de 2017 pelo estilo de competição e interesse por conteúdos geográficos.

De 2015 a 2017 a adesão de alunos foi crescente. Em 2015, quatro alunos estiveram

envolvidos com a competição. Em 2016, foram 18 alunos participantes. E, em 2017, trinta alunos, divididos em dez equipes. Em um período de 2 anos, o interesse pela competição apresentou um crescimento significativo. Cada ano apresentou um formato de organização e comissão organizadora diferentes, ainda que algumas instituições como Unicamp e Unifal tenham participado da organização em todos os anos. O apoio em todas as edições foi do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nos dois primeiros anos também estiveram participando da comissão organizadora Colégio particulares, como o Elite Pré-vestibular e o Sistema Ortogonal de ensino.

O que se manteve, em todas as edições, foi a premiação dos primeiros colocados com medalhas de ouro, prata e bronze e o tratamento da OBG como etapa classificatória e primeira para participação na International Geography Olympiad iGeo (<http://www.geoolympiad.org/>) e na International Earth Science Olympiad –IESO (<http://www.iesoinfo.org/>). No entanto, a fórmula de premiação foi sendo alterada durante os anos. Em 2015, os 5% primeiros, 10% segundos e 20% terceiros dos estudantes inscritos receberiam, respectivamente, medalhas de ouro, prata e bronze. Em 2015 a competição ocorreu em duas etapas: a primeira fase, nas escolas, determinando-se um tempo de liberação para impressão e envio de respostas pelo professor coordenador através dos cartões-resposta entregues pelos alunos; e a segunda fase, a etapa cooperativa, a congregação dos classificados na primeira fase em atividades a ser promovidas em local específico.

Em 2016, a competição manteve três etapas (sendo as duas primeiras, chamadas de competitivas, e a terceira, a cooperativa), não entanto, não estabeleceu ranqueamento por medalhas. A primeira foi uma prova disponibilizada na *internet*, individual e sem consulta, sendo que os dez primeiros por escola se classificavam para a segunda fase, também com prova online, individual e com supervisão do professor coordenador. A última fase foi realizada com equipes de três alunos e um professor tutor em local definido pela organização (geralmente o campus de uma das instituições envolvidas na organização).

A edição de 2017 manteve o formato de três fases, mas o caráter cooperativo permeou o competitivo em todas as etapas, pois, desde o início a realização de provas tinha que ser feita em equipes de 3 alunos e, a supervisão dos professores coordenadores foi possível em todas as etapas. No entanto, a última etapa não se pautou em atividade prática de resolução de problemas, mas sim foi aplicada outra prova de conhecimentos específicos. A atividade prática foi chamada de Plano de ação e cada escola interessada em participar gravava um vídeo relatando as etapas cumpridas na proposta de ação sugerida (tema: Geossítios).

Na edição de 2017, a primeira ação foi a **sensibilização** dos alunos para participação foi feita em sala de aula durante todo o mês de junho. Após explicado o regulamento, os estudantes faziam voluntariamente suas inscrições com um dos coordenadores. Por ser uma instituição com ensino médio integrado ao técnico com

duração de 4 anos, a amplitude de divulgação e de participação possível acaba sendo ampliada. No início do mês de julho foi enviado projeto do evento “III OBG” para o edital de Projetos universais do campus e conseguiu-se junto ao IFSP um subsídio que foi suficiente para custear as inscrições.

A segunda etapa foi a **preparação**, sendo oferecidas duas aulas para orientação sobre o estilo da prova, formato de questões e conteúdos mais cobrados. Ocorreram também horários de atendimento dos professores coordenadores para sanar dúvidas dos alunos, apresentar as equipes e fazer os alunos se entrosarem.

A terceira etapa foi a da **aplicação** da prova. A organização disponibilizou três dias para envio das respostas por equipe, sendo que cada qual tinha um nome e senha própria de identificação. As provas foram aplicadas durante o mês de agosto, tendo um intervalo de uma semana entre uma aplicação e outra. Foram reservados laboratórios de informática do IFSP e cada equipe agendava um horário específico, conforme sua disponibilidade, para cumprimento da prova. Os professores coordenadores se revezaram na supervisão dos trabalhos.

A partir da análise dos relatos dos participantes na OBG, podemos concluir que a atividade apresentou sentido e aprimoramento do processo de aprendizagem para os alunos - como será mostrado em seguida - permitindo que aplicassem os conhecimentos desenvolvidos na disciplina de Geografia.

Uma característica importante atribuída à III OBG e destacada pelos participantes foi a participação por equipes, ao invés do formato tradicional, individual das provas. Cada equipe composta de três integrantes, no qual, os professores agruparam os alunos de diferentes períodos do ensino médio integrado em cada uma dos times. Essa abordagem foi pensada nos efeitos positivos para a aprendizagem, como por exemplo a integração do grupo de alunos interessados em determinada área, incentivo à prática colaborativa, melhorar o comportamento do aluno perante resultados positivos e negativos. Tal abordagem foi relatada como positiva entre os participantes.

A experiência para mim foi muito boa, pois, os grupos foram sorteados e isso acabou fazendo com que nós conhecêssemos novas pessoas e conseqüentemente aprendêssemos a trabalhar junto com elas. A prova também foi interessante por abordar diferentes temas dentro da geografia e também por ela ter sido no computador e podendo fazê-la em diferentes momentos” (Natainá, 3 ano integrado em informática).

Uma das melhores experiências escolares que participei foi quando pude realizar a olimpíada de geografia no meu terceiro ano. No início da competição fiquei meio apreensível pois era uma experiência nova, e não conhecia direito os integrantes do meu grupo, em exceção a Sofia que era da minha sala, e por conta dessa falta de convívio não sabia como iria se nosso dialogo durante a prova, podendo assim interferir negativamente no seu resultado. Quando chegou o primeiro dia de prova fui apresentado aos meus colegas integrantes do grupo, e nesse dia já foi possível reconhecer como seria bom trabalhar com eles. No mesmo dia já conseguimos ter uma ótima interação e repasse de conhecimentos, pois possuíamos entre nós um aluno do

quarto ano de eletrônica, que conseqüentemente possuía um maior conhecimento sobre geografia. Graças a essa experiência consegui conhecer muitas pessoas, não somente do meu grupo mas também dos demais, além de adquirir um conhecimento de geografia em geral” (Gabriel Henrique, 3 ano integrado em eletrônica).

Assim, em uma competição de ensino, como a III OBG, utilizada como parte de uma estratégia didática voltada a apresentar conteúdos novos e interessantes aos alunos, bem como promover a integração entre os mesmos, através do objetivo da premiação da olimpíada, fica evidente os efeitos positivos tanto para a aprendizagem como para promover uma socialização entre os alunos.

Outra características atribuída à maioria das olimpíadas é o fato de que elas se baseiam na vontade do aluno de vencer desafios para motivá-los a estudar. Segundo, Campagnolo (2011) a base do processo educacional é a mesma para quase todas as olimpíadas, atribuindo à maioria das olimpíadas o fato de que elas se fundamentam na “vontade do aluno de vencer desafios para motivá-los a estudar” (CAMPAGNOLO, 2011, p. 14). Assim, as provas se estruturam em vários desafios, alguns de solução simples, outros de solução complexa que objetivam, através do desafio e da busca pelo resultado, estimular os estudantes para um estudo mais atencioso da área para a qual a olimpíada é voltada. Essas características também ficaram evidente nos relatos dos participantes.

Considero que foi importante principalmente para mim que era o último ano, então serviu como um preparatório para o Enem, e também o fator de ter montado equipes com pessoas de anos diferentes, serviu como um balanço para ver como estava meus conhecimentos sobre os assuntos contidos na prova” (Gabriele, 4 ano integrado em informática).

Primeiro, só de ter participado e feito a prova, já é um ponto positivo, pois com isso você ganha experiência de como que é o estilo de uma prova como essa, dos tipos de questões que caem, e do jeito que elas são. As questões que caem é um ótimo jeito para usar o raciocínio e lembrar dos conhecimentos que você já possui sobre geografia. Tem também o fato de que nos era permitido usar materiais de consulta para realizar a prova, como por exemplo a internet” (Bruno, 1 ano integrado em eletrônica).

Conseqüentemente, a partir dos relatos expostos acima, é possível identificar que a realização da III OBG certamente gerou efeitos educacionais muito positivos e importantes, tanto em relação a maior integração entre os alunos de diferentes períodos, como em motivação de enfrentar novos desafios.

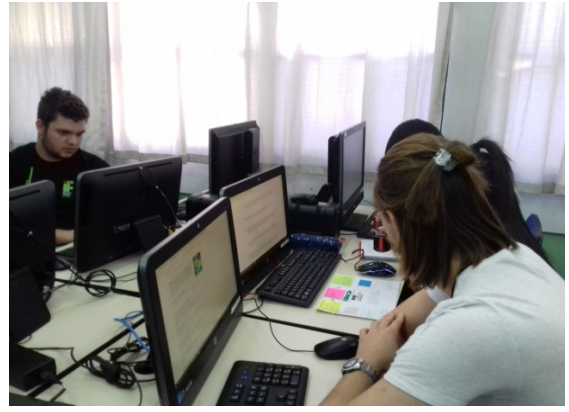


Figura 7 e 8 Equipes de alunos do IFSP-SBV analisando e resolvendo questões de forma cooperativa da III OBG, 1ª. Fase no Laboratório de Informática.

Fonte: acervo próprio.



Figura 9 e 10. Alunos resolvendo questões da prova e equipe de alunos concluindo prova da 2ª Fase da III OBG no Laboratório de Informática.

Fonte: acervo próprio.

A última etapa foi a de **divulgação dos resultados**, enviados pela comissão organizadora, e **classificação das equipes** participantes. Na edição 2017 o IFSP-SBV obteve resultados expressivos, chegando próximo da medalha de ouro que classificaria a equipe para a última fase. No Estado de São Paulo, com um total de 276 equipes inscritas, tivemos 7 equipes recebendo medalhas, sendo 3 com medalha de bronze e 4 com medalha de prata. Uma de nossas equipes inscritas, por problemas de agenda e transporte, desistiu de participar da competição já na primeira fase.

3.2 Resultados

Foram inscritos alunos de todos os períodos dos cursos técnicos integrados em Informática (vespertino) e Eletrônica (matutino), de turmas do 1º., 2º., 3º. e 4º. Anos, sendo 7 alunos oriundos dos 4º. anos, 12 alunos dos 3º anos, 4 alunos do 2º.ano e 7 do 1º. anos. Do total de inscritos pelo IFSP-SBV, 13 eram homens e 7 mulheres. O objetivo dos coordenadores foi o de mesclar alunos de diferentes salas nas equipes, propiciando a troca de conhecimentos e cooperação na realização das atividades. As fotos anteriormente expostas evidenciam o ambiente de concentração, mas, ao mesmo

tempo, de entusiasmo, alegria e motivação de realizarem as provas e responderem às questões em formato cooperativo. Essa situação fez muitos dos alunos participantes ficarem instigados a pesquisar informações e buscar soluções para questões de alto nível de complexidade, levando a geração de um conhecimento através da conquista da autonomia (CHAKUR, 1995).

Com relação aos resultados obtidos na III OBG, a melhor colocação ficou com a equipe Federal Energia (nº. de inscrição 2128), com a 10ª. Colocação geral no estado de São Paulo. Era possível que em algumas posições estivessem posicionadas mais de uma equipe devido ao empate na nota das fases anteriores. As outras posições e medalhas recebidas foram as seguintes: Federal Energia (13ª. colocação, Prata), Federal Positivo (15ª. Colocação, Prata), Federal Máximo (16ª. Colocação, Bronze), Federal Potência (17ª. Colocação, Bronze), Federal Força (23ª. Colocação, Bronze) e Federal Ápice (24ª. Colocação, Bronze).

4 | CONCLUSÕES

O envolvimento de estudantes em Olimpíadas científicas tem crescido no Brasil e quase todas as áreas do conhecimento passam a organizar desafios e competições de conhecimento para o nível do ensino médio. A Geografia realiza suas Olimpíadas desde 2009, com o desafio “Viagem do Conhecimento” e, desde 2015, com a Olimpíada Brasileira de Geografia.

É importante considerar que essas competições estudantis apresentam dois vieses: o primeiro, como oportunidade de gerar aprendizagens significativas e levar professores e estudantes a experiências didáticas inovadoras, aplicando o conhecimento obtido em sala de aula e aproximando o conhecimento escolar do conhecimento e das práticas científica, gerando uma mudança de patamar qualitativo da educação. A sociabilidade pode levar à cooperação, e essa à autonomia do educando (CHAKUR, 1995). No entanto, tais eventos, se não organizados e planejados adequadamente, podem levar à competição desenfreada e a práticas individualistas, formatando a educação à uma visão mercantil e neoliberal em que os mais adaptados e bem-sucedidos sobrevivem e os demais fracassam (CAMPAGNOLO, 2011).

A OBG, realizada desde 2015, tem proposta alternar atividades competitivas e cooperativas desde seu início. Em sua última edição, todas as etapas foram realizadas com resolução de provas com questões de múltipla escolha. No entanto, o formato de organização para as provas em equipes propiciou a geração de cooperação em contextos competitivos, promovendo a socialização de conhecimentos por meio da prática do diálogo constante. A participação do IFSP-SBV desde o início desse projeto e a constante adesão e obtenção de resultados significativos demonstram que esse tipo de ação pedagógica, se bem organizadas, executadas e com adequado planejamento didático, promove aprendizagens significativas e estabelece um novo formato para

estudantes compreenderem conteúdos escolares e geográficos diversos de maneira lúdica, processual e ativa já que atingir a resposta correta envolve um ação planejada de pesquisa e ação, operando processos mentais e desafios concretos. Nesse sentido, projeta-se para o futuro, o aprimoramento do formato de participação na OBG com ações a ser desenvolvidas durante o ano, como sensibilização e planejamento, e a posteriori a reflexão sobre os resultados advindos com atividade desse gênero.

REFERÊNCIAS

CAMPAGNOLO, Júlio C. N. **O caráter incentivador das Olimpíadas de conhecimento: uma análise sobre a visão dos alunos da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica sobre a Olimpíada. Monografia** (TCC), Licenciatura em Física, UEL, Londrina/PR, 2011, 70p.

CHAKUR, Cilene R.de S. L. Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, USP, FFCLRP, p. 37-52, fev./ago 1995.

NASCIMENTO, Márcio G. do N.; PALHANO, Danilo; OEIRAS, Janne Y. Y. Competições escolares: uma alternativa na busca pela qualidade em educação. In: **Anais do XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**, São Paulo: Mackenzie, 2007.

OBG. **Olimpíadas Brasileiras de Geografia**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://obgeografia.org/>. Acesso em: 15/04/2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio e suas tecnologias**. Brasília, 2000, p.109.

SANTOS, Eduardo F. da S.; PEDROSA, Vanessa M. D.; GUEDES, João F. da; MIRANDA, Márcia V. C. Olimpíadas científicas como ferramenta de difusão do conhecimento e aprendizagem aos alunos do município de Areia/PB. In: **Anais do II Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, Natal/RN, 2016. Disponível em: <http://conedu.com.br/2016/index.php>. Acesso em: 25/03/2018.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. RJ: Record, 2001.

METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Sabrina Sacoman Campos Alves

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília
sabrina.unesp@bol.com.br

Elton Lopes da Silva

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília
elton@crstorei.com.br

RESUMO: O presente trabalho relata uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. O processo de formação continuada já ocorre no colégio há alguns anos e a cada semestre são propostos novos temas e metodologias diferentes em cada setor. O curso de formação continuada aqui relatado teve como tema central, no contexto das práticas pedagógicas, os “Conceitos lógico-matemáticos”, abordando, mais especificamente, as noções de Conservação, Classificação, Sieriação e Número. A temática foi sugerida devido à percepção da coordenação pedagógica e dos professores de que a matemática, na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, necessitava de um olhar mais específico, para que o processo de ensino e aprendizagem fosse efetivo. A fundamentação teórica do referido curso baseou-se, principalmente, na Epistemologia

Genética, desenvolvida pelo epistemólogo e psicólogo suíço Jean Piaget; abordando diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, em especial, aqueles relacionados ao aspecto cognitivo. Participaram, efetivamente, deste curso vinte e três professores, que atuam com crianças de dois a seis anos de idade. Buscou-se que a formação levasse os professores, de fato, à construção do conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências voltadas às relações sociais. Portanto, a proposta metodológica do curso apoiou-se em uma perspectiva ativa, em que os professores, divididos em grupos, puderam eleger um conceito a ser estudado, realizar pesquisas, leituras, atividades e reflexões sobre o mesmo, e preparar formas diferentes de apresentação e socialização dos conhecimentos construídos. A proposta do curso, sistematizada pela coordenação pedagógica e direção do colégio, de forma geral, foi bem aceita pelos professores e despertou muito interesse entre eles. Especialmente, pelo fato de que, comumente, os cursos de formação continuada são mais constituídos de aulas expositivas dialogadas e, neste caso, envolveu de forma ativa a todos. Também por tratar de conteúdo diretamente ligado à prática docente, os professores estiveram motivados. Notou-se o envolvimento e o protagonismo dos professores durante todo o processo, evidenciados pelas ações

e intervenções em cada encontro realizado, o que resultou em uma aprendizagem efetiva, que refletiu no trabalho pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Educação Infantil. Metodologia Ativa.

1 | INTRODUÇÃO

Como pensar uma formação continuada em que os professores se sintam motivados, atuem ativamente durante o processo e consigam socializar os saberes construídos e aplicá-los na prática pedagógica real?

Motivados por essa pergunta é que, como educadores e pesquisadores, nos propusemos a analisar mais detalhadamente uma experiência de formação continuada que buscou abordar estas perguntas.

Nosso objetivo, neste trabalho, portanto, é apresentar e analisar uma experiência de um curso de formação continuada com professores de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, que utilizou uma metodologia mais ativa para trabalhar conteúdos e práticas relacionadas aos conceitos lógico-matemáticos.

A educação trata-se de uma área que está sempre em movimento, pois, a cada dia, surgem novas exigências e novas possibilidades de conhecimento e de ação. Por isso, os profissionais que atuam nessa área, apesar de sua formação inicial, precisam buscar, constantemente, sua atualização e renovação, em relação à teoria e à prática.

Nesse sentido, o professor constrói e reconstrói, constantemente, a sua identidade profissional, e isto não se faz sozinho, mas na relação com o outro. De acordo com Gomes (2013), o sujeito é único, mas constrói sua identidade numa coletividade, e está sempre em movimento neste processo.

Cabe, também, às instituições de ensino a proposta e viabilização da formação continuada de seus profissionais, para que mais do que iniciativas isoladas, aconteça a constituição de uma equipe que, valorizada, possa colocar em prática a proposta pedagógica desta instituição e garantir que o processo de ensino e aprendizagem se concretize da melhor forma para todos.

Acreditamos que a construção do conhecimento é fruto da interação entre sujeito e objeto, ou seja, só é possível quando o sujeito, diante de um desequilíbrio, atua efetivamente sobre o objeto do conhecimento, sendo capaz de compreendê-lo, atribuir significado e empregá-lo em diferentes situações. O processo de construção do conhecimento, como ressalta Piaget (1977) exige a ação do sujeito e a tomada de consciência desta ação, que leva à conceituação.

E, se é assim que acreditamos que a criança e o adolescente aprendem, é assim também que, enquanto adultos e profissionais, aprendemos. Portanto, negamos a possibilidade de uma formação continuada de professores de forma passiva, baseada na transmissão de conteúdos e na submissão, e evidenciamos a importância de uma proposta ativa de formação, pautada na ação e reflexão por parte do sujeito, assim

como no trabalho em grupo.

Em Piaget (2005) encontramos reflexões importantes sobre a essencialidade de uma educação de qualidade, ou seja, de uma educação que proporcione ao educando situações reais de aprendizagem, prezando pela busca do conhecimento e por interações significativas. Por isso, a formação de professores deve também levá-los a essa busca e essas interações, fazendo com que o discurso e a prática sejam coerentes. Não podemos levar o aluno à atividade de investigação e interação quando permanecemos centrados, acreditando e vivenciando uma educação passiva e silenciada.

Notamos que os conteúdos relacionados às práticas pedagógicas, além de necessários na formação continuada, por embasarem o trabalho do professor de forma direta e irem ao encontro das suas maiores dificuldades, são os que mais despertam interesse pela possibilidade de serem dinâmicos. É fundamental que, no estudo das práticas pedagógicas, consideremos a teoria e a prática como aspectos indissociáveis de um mesmo processo, visto que cada um destes aspectos dá suporte para que o outro se fortaleça. É comum que no intuito de aprofundar-se em um destes aspectos o outro seja excluído, o que reforça nos professores uma crença indevida de que a teoria nada tem de comum com a prática.

Nesse sentido, para trabalhar a prática pedagógica com os professores desse curso buscou-se eleger um conteúdo específico que possibilitasse a reflexão das ações pedagógicas possíveis de serem aplicadas àquele conteúdo, dentro da proposta pedagógica do colégio, bem como o aprofundamento deste conteúdo para o professor. As práticas estudadas para o trabalho com este conteúdo específico poderiam ser generalizadas, em seus princípios, aos outros conteúdos. Também, nesta perspectiva seria possível recorrer às teorias que fundamentam as práticas pedagógicas e que tratam do desenvolvimento da criança, para que as ações pudessem ser refletidas de forma crítica e intencional.

Acreditamos que as experiências e saberes dos professores devem ser valorizados e considerados dentro do processo de formação e o professor deve envolver-se com a sua própria formação, fazendo-a investigativa, o que favorecerá o fortalecimento da profissão docente.

2 | DESENVOLVIMENTO DO CURSO

O colégio, onde ocorreu o curso de formação continuada que relatamos aqui, possui um processo de formação continuada de professores já há alguns anos, e realizou nos anos de 2015 e 2016 uma verticalização, partindo do olhar dos professores, de todas as disciplinas que são desenvolvidas. Nesse processo de verticalização, evidenciou-se para a gestão do colégio e também para os professores a necessidade de um olhar mais direcionado e efetivo para a matemática, em todos os ciclos.

A partir disso, a coordenação pedagógica da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, juntamente com a direção do colégio, sistematizou uma proposta de

formação continuada que abarcasse o tema “Conceitos lógico-matemáticos”, no contexto das práticas pedagógicas, e que se viabilizasse por meio de uma metodologia ativa, em que os professores pudessem planejar, agir e refletir sobre o conteúdo, o método e os resultados da sua própria formação.

Como educadores, sabemos o quão importante é que o sujeito, ao longo do seu desenvolvimento, seja capaz de realizar operações lógico-matemáticas. Afinal, elas estão presentes em diversas áreas da nossa vida, como a resolução de problemas, correlação entre elementos, realização de sequências, dentre outras.

Piaget destaca algumas noções lógico-matemáticas possíveis de serem construídas pelas crianças desde muito pequenas. Evidenciamos, neste trabalho, as noções de Conservação, Classificação, Seriação e Número, que foram utilizadas durante o curso. A sugestão de literatura contava com diversas obras, fundamentadas na teoria de Piaget, dentre as quais CAMARGO DE ASSIS (2007), KAMI (1999), MANTOVANI DE ASSIS (2013), PIAGET (1970), dentre outras. Mas, os professores também realizaram pesquisas que levantaram outras obras e outros autores que abordavam a temática, assim como sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas.

Foi realizada uma introdução, de forma dialogada, conduzida pela coordenação, em um encontro de uma hora e meia, abordando o tema das práticas pedagógicas na perspectiva das escolhas pedagógicas e epistemológicas que o professor realiza e introduzindo o tema das estruturas lógico-matemáticas, ressaltando a importância dessas estruturas para todas as futuras aprendizagens. Foi apresentada a ideia da formação baseada em uma metodologia ativa, em que cada um pudesse se comprometer com a pesquisa, o trabalho em grupo e a socialização dos saberes construídos. Os professores, então, puderam falar sobre sua percepção sobre este trabalho e lançar ideias.

O grupo que participou, efetivamente, do curso é formado por vinte e três professores, que se dividiram em três subgrupos de sete ou oito integrantes. Essa divisão proporcionou uma boa possibilidade de trocas e de trabalho em equipe, permitindo a construção de conhecimento e o exercício das habilidades sociais e emocionais. A divisão dos grupos foi realizada a partir de um único critério: que os professores que atuam nas mesmas séries se dividissem, formando, assim, três grupos heterogêneos.

Após a divisão, cada grupo escolheu um ou mais conceitos para ser estudado: Grupo 1: Noção de Objeto Permanente e Conservação; Grupo 2: Classificação e Seriação; Grupo 3: Construção da Noção de Número. Como já mencionado, os grupos receberam uma indicação de literatura e puderam buscar outras leituras que auxiliassem na construção de uma reflexão sobre princípios que norteariam a prática e sobre possibilidades de ações/práticas para o trabalho com aquele conteúdo.

O objetivo geral era que os professores pudessem aprofundar seus conhecimentos sobre os conceitos para, então, refletir e propor práticas pedagógicas ativas que pudessem ser trabalhadas utilizando tais conceitos.

Foi ressaltada a importância sobre que, ao pensar uma ou mais propostas de prática, na medida do possível, se optasse por experiências que não fossem frequentes em sua rotina ou pelo aprofundamento de uma prática já existente.

Foram realizados três encontros, de aproximadamente uma hora e meia, para estudo em grupo, pesquisas, reflexões, levantamento de hipóteses, avaliações, entre outras atividades. Mas, os professores relataram que também se reuniram em outros momentos, pois as discussões renderam muitas dúvidas e possibilidades de estudo.

Os subgrupos 1 e 2 realizaram, além das pesquisas, estudos e reflexões, provas operatórias com crianças de faixas etárias diferentes, para avaliar as proposições destacadas por Piaget sobre os estádios do desenvolvimento. O subgrupo 2 realizou tais provas com materiais diversificados, construídos pelos próprios professores, com materiais reciclados e de forma muito criativa, visando a utilização desses materiais, posteriormente, em sala de aula. O subgrupo 3, ampliou a proposta, trazendo jogos matemáticos para serem vivenciados pelo grupo de professores, desencadeando uma reflexão a partir de uma experiência.

O momento de socialização dos saberes construídos pelo grupo foi de um encontro com duração de uma hora e meia para cada grupo, podendo utilizar-se de recursos diversos. Foram apresentadas as características principais do conteúdo estudado, possibilitando o aprofundamento do grupo de professores naquele conteúdo, e apresentando, principalmente, a ou as práticas que selecionaram para se trabalhar com aquele conteúdo, especificando o porquê das escolhas, como foi relacionar um determinado conteúdo com uma prática específica, as dificuldades encontradas, etc.

Dentro de cada momento de socialização dos saberes foi previsto tempo para que o grupo de professores pudesse realizar intervenções, questionamentos e reflexões. E, assim aconteceu, pois o grupo estava interessado tanto no conceito em si, como em discutir as práticas apresentadas, em especial, lançando ideias que pudessem aprimorar. A coordenação pedagógica realizava intervenções apenas se necessário. Por exemplo, houve um debate mais extenso na apresentação do Grupo 2, pois houve uma confusão entre os conceitos de classificação e seriação. Então, a coordenação propôs uma vivência prática no momento, utilizando os próprios professores, permeada de questionamentos, para que eles levantassem hipóteses e pudessem chegar a uma conclusão conjunta.

Como a escola conta com uma profissional que trabalha com Atendimento Escolar Especializado (AEE), ela foi convidada para realizar um encontro, de uma hora e meia em que foram discutidos aspectos relacionados à inclusão, e à flexibilização e adaptação das atividades. Os professores aproveitaram o momento para fazer questionamentos a respeito dos materiais produzidos.

Também foi realizado um encontro, de uma hora e meia, ao final do processo, em que foi proposta uma “roda de conversa”, mediada pela psicóloga do setor, abordando as questões psicológicas que perpassam o ser professor e as escolhas que vão sendo feitas diariamente, bem como as experiências vividas nesta proposta de formação. Os

professores puderam, assim, expressar sua opinião sobre as vivências e avaliar todo o processo.

As avaliações foram, no geral, positivas, destacando a satisfação e a qualidade alcançada nessa formação em que o grupo trabalhou ativamente. Foi interessante o olhar dos professores para a questão do trabalho em grupo, pois, eles optaram por dividir tarefas, relataram a importância que foi dada para as experiências uns dos outros, e destacaram a dificuldade de se chegar a conclusões comuns, por meio do diálogo e ouvindo a opinião de todos. Um ponto negativo elencado foi o pouco tempo, pois a proposta possibilitava mais estudos e reflexões, que não foram realizadas pelo pouco tempo.

Abaixo, sistematizamos as atividades relacionadas em um quadro:

Encontros (Duração de 01h30)	Atividades realizadas
1º Encontro	Introdução, apresentação da proposta, divisão de grupos de trabalhos e eleição dos temas;
2º, 3º e 4º Encontro	Estudo em grupo (pesquisas, leituras, reflexões, registros, etc.)
5º Encontro	Socialização dos saberes – Subgrupo 1: “Objeto Permanente e Conservação”
6º Encontro	Socialização dos saberes – Subgrupo 2: “Classificação e Seriação”
7º Encontro	Socialização dos saberes – Subgrupo 3: “A construção da noção de número”
8º Encontro	Noções matemáticas e a Inclusão
9º Encontro	Roda de Conversa - Avaliação

O cronograma proposto foi cumprido, porém, algumas adequações precisaram ser realizadas, pois, em alguns encontros, em especial dois encontros destinados a estudos, foi necessário utilizar alguns minutos para recados.

3 | CONCLUSÕES

Durante todo o processo de formação notou-se que os professores mantiveram o interesse pela temática e pela metodologia utilizada. Tanto na oralidade como nos registros, produzidos durante a formação ou nos relatórios semanais que são feitos junto ao planejamento de aulas, eles relatavam sua percepção de que o conteúdo estudado era extremamente importante para sua atuação e que até então não tinham tanta segurança para trabalhar-lo, apesar de ter tido contato com ele na faculdade; também relatavam como estavam sentindo-se valorizados e capazes com a metodologia utilizada, e como ela permitia que a aprendizagem fosse significativa para eles. Além dos relatos, a coordenação pedagógica, que acompanhou o processo de perto, percebeu tudo isso nas ações e intervenções, questionamentos e posicionamentos, dos professores durante os encontros.

A questão levantada pelos professores sobre o tempo limitado para o desenvolvimento de uma proposta tão rica em possibilidades é muito importante. Ressaltamos que a questão do tempo é uma variável muito presente na educação, que possui uma amplitude de demandas e conteúdo. Isto nos leva a refletir sobre a essencialidade de se pensar novas formas, espaços e tempos para a formação continuada de professores. O que está diretamente ligado à valorização profissional e qualidade da educação.

Também vale ressaltar que, durante e após a vivência do curso, percebeu-se um avanço positivo significativo em relação ao trabalho com os conceitos lógico-matemáticos em todas as séries. Nos planejamentos de aulas, realizados semanalmente, evidenciou-se um crescimento quantitativo e qualitativo de propostas que envolviam esse conteúdo. A metodologia utilizada pelos professores também passaram a considerar mais a atividade do aluno. A efetivação dessas propostas também foi acompanhada pela coordenação pedagógica nas observações em sala de aula.

A realização deste trabalho nos possibilitou uma reflexão aprofundada sobre a formação continuada de professores e reforçou a nossa convicção de que a metodologia ativa é um caminho positivo para se pensar esta formação. Considerando que a formação, desde a educação básica até a universitária, da maior parte dos professores é majoritariamente tradicional, pautada na transmissão e no autoritarismo, faz-se essencial que esses profissionais possam vivenciar novas possibilidades de aprendizagem e possam, então, olhar para a educação de uma forma mais democrática e ativa.

Sabemos das limitações desta experiência, mas, sem buscar esgotamentos de possibilidades, acreditamos que ela abre espaço para discussões e reflexões importantes na perspectiva da formação de professores.

REFERÊNCIAS

CAMARGO DE ASSIS, M. L. F. L. **A influência do curso de extensão PROEPRE**: Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas para Educação Infantil na formação de professores. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: 2007.

GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
KAMII, C. **A criança e o número**. SP: Papirus, 1999.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (Org.) **Educação Matemática**: uma contribuição para a formação continuada de professores. Campinas, SP: Book Editora, 2013.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. RJ: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 17a ed. RJ: José Olympio, 2005.

_____. **A tomada de consciência**. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO

Tatiana Noronha de Souza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Economia, Administração e Educação.

Jaboticabal – São Paulo

Maristela Angotti

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Didática

Araraquara – São Paulo

RESUMO: Tendo em vista a expansão da aquisição de Sistemas Privados de Ensino – SPE por municípios brasileiros o presente trabalho apresenta parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. Para o presente texto, objetiva apresentar uma reflexão, a partir de alguns estudos, que problematiza o uso dos SPE para a autonomia docente para a construção de um Projeto Político Pedagógico para a infância. A partir da análise bibliográfica e de estudos recentes verificou-se que o uso de tais materiais: (1) impedem a comunidade escolar de discutir uma Proposta Pedagógica que contemple as características institucionais e locais, para a construção dos objetivos e práticas na educação infantil; (2) alijam os professores e professoras

do planejamento das atividades, assim como da decisão sobre os objetivos pedagógicos; (3) terceirizam a formação continuada de professores, que passa a ser realizada pelas empresas, e se limitam às orientações para uso do material; (4) municípios justificam a escola do material em função de uma suposta qualidade do ensino, assim como uma suposta eficiência apresentada pelas escolas privadas, a garantia de uma homogeneidade na rede, e o despreparo dos professores. Esse quadro nos fornece elementos para pensar sobre como a formação inicial e continuada pode contribuir para o exercício crítico da atividade docente, o desenvolvimento do compromisso profissional e a formação do intelectual docente.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; autonomia docente; educação pré-escolar

ABSTRACT: Due the expansion of the acquisition Private Educational Systems - SPE in municipalities this text presents part of a search in progress, aiming to examine the knowledge of preschool teachers about the pedagogical proposal to early childhood education, at the context of use of Private Private Educational Systems - SPE. For the present text, aims at presenting a reflection, from some studies, that questions the use of SPE to collaborate with teaching autonomy for building a Political Pedagogical Project-PPP

for childhood. Literature review and Recent studies have found that the use of Such materials: (1) prevent the school community to discuss a PPP that contemplate as Institutional and local features paragraph Construction of Objectives and Practices in Early Childhood Education; (2) jettison OS Teachers and professors of the Planning Activities, As the decision About the pedagogical objectives; (3) outsource Continuing Teacher Training, that becomes a being carried out by companies, and limited guidance; (4) municipalities justifies the choice of pedagogical material in Function of an alleged material Teaching Quality As Well As An alleged Efficiency displayed For Private Schools, a guarantee of a homogeneous network and unpreparedness of Teachers. This framework provides us elements to think about how Formation, initial and continued, contribute for a critical exercise of the teaching activity, the professional development and training commitment of an intellectual teaching.

KEYWORDS: early childhood education; teaching autonomy; pre-school education

1 | INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) marcou um novo momento da educação infantil brasileira, ao transferi-la da responsabilidade da área da assistência social, para o campo educacional. No seu Artigo 30, ao estabelecer as competências dos Municípios, dispõe, no inciso VI, que deverá “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996), reforçou dispositivos constitucionais, e incluiu como uma das incumbências da União, atuar em um regime de colaboração junto aos Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no estabelecimento de competências e diretrizes para a educação infantil, que deverão nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de maneira a assegurar formação básica comum (Artigo 9º, inciso IV). O Artigo 26º acrescenta que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio deverão ter uma base nacional comum, e que cada estabelecimento escolar deverá complementá-la, por uma parte diversificada, em função das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Com relação à base nacional comum, o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica fixaram em 2009 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que reúnem princípios e fundamentos orientadores das políticas públicas para elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas ou curriculares. O currículo é projetado a partir das especificidades do atendimento pedagógico às crianças menores de seis anos, e assim é concebido como um conjunto de práticas que devem articular-se às experiências e saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento

integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Artigo 3º).

Neste sentido, também as propostas pedagógicas recebem contornos teóricos de adequação reconhecendo em contexto a necessidade de se considerar a criança como centro do planejamento curricular, conforme o Artigo 4º das DCNEIs. A criança vista como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas relações cotidianas, que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009). A criança ativa e atuante em seu processo formativo e de construção identitária.

Quanto a considerar a criança como centro da organização curricular, isso significa compreendê-la como sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações e práticas cotidianas, estabelecidas em diferentes ambientes, com adultos e crianças de diferentes idades, grupos e contextos culturais nos quais se insere (OLIVEIRA, 2010). Existem elementos de uma história e de um grupo social, que se materializam nas diferentes formas de dormir e brincar, nas entonações de voz, na forma de manipular objetos, modos de falar, entre outros, que inserem as crianças em uma cultura. Contudo, essa incorporação de elementos da cultura não é passiva, pois a criança a realiza de forma singular, ao atribuir diferentes sentidos às experiências, por meio das diferentes linguagens, buscando compreender o mundo, e a si mesma (OLIVEIRA, 2010).

Com relação à proposta pedagógica Paniagua e Palácios (2007) defendem trata-se de um projeto amplo que deve incorporar os valores da comunidade escolar, e escolher meios organizativos para atingir os objetivos pretendidos, linhas metodológicas, formas de avaliação, e maneiras de se relacionar com as famílias. Refere-se a um processo de negociação contínua, na busca de consensos, que preveja o acompanhamento da execução da proposta, a fim de verificar se os acordos assumidos estão sendo implementados.

É fato o entendimento e percepção necessária do processo de negociação na estruturação da proposta pedagógica, pois estamos sob a condição legal de instituímos a gestão democrática, que nos permite assegurar um pacto social para pensarmos e implementarmos a formação infantil que seja desejada e que defina o ideal de sociedade acalentado coletivamente.

Tendo em vista de toda uma legislação que esclarece a necessidade de uma proposta pedagógica que incorpore os valores da comunidade escolar, entendemos que a autonomia docente é fundamental no diagnóstico e avaliação constante do contexto, para implementação da do currículo para a infância. Neste caso compartilhamos com Contreras que o trabalho docente não se realiza por meio de estratégias e ações estritamente técnicas, que levem ao alcance dos objetivos educativos, desarticulados dos alunos e de sua existência como sujeitos. Trata-se de “uma ocupação socialmente encomendada” e de responsabilidade pública, que inclui o compromisso de transformar a situação vigente, na busca da superação de contradições (2002, p. 78).

Para essa construção e execução da proposta pedagógica, em cada unidade escolar, os sistemas municipais de ensino devem buscar a qualificação de seu quadro técnico, de forma a responder as exigências legais. Contudo, desde o final da década de 1990, observa-se um aumento do número de municípios que se desresponsabilizam por organizar uma equipe técnica, que inclua supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos capazes de construir propostas pedagógicas voltadas para a educação infantil. Uma das alternativas encontradas por esses municípios está na aquisição de Sistemas Privados de Ensino, conhecidos por fornecer um *pacote* articulado a uma formação continuada de professores, voltada para o uso do material apostilado da empresa. No caso da educação infantil, incluem reuniões presenciais ou via chats, para oferecer aporte na execução das atividades, formação contínua de professores e gestores (NASCIMENTO, 2012).

Diante deste quadro é fato que se encontra comprometida a condição de implementação da gestão democrática e ameaçada à autonomia docente. Diante deste fato, o presente trabalho tem como objetivo apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino - SPE. Objetiva, ainda apresentar uma reflexão, a partir de alguns estudos, que problematiza o uso dos SPE para a autonomia docente para a construção de um Projeto Político Pedagógico para a infância.

2 | METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa aqui referenciado trata-se de um estudo de caso em desenvolvimento em município do interior de São Paulo, que possui em torno de 80 mil habitantes. No momento está sendo realizada uma análise das apostilas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, serão aplicados questionários junto às professoras que atuam em 17 pré-escolas da cidade.

Com relação ao uso de Sistemas privados de ensino foi realizado um levantamento amplo no Portal de Periódicos Capes/MEC no qual utilizou-se as seguintes palavras-chave: *educação infantil e sistemas privados de ensino, educação infantil e apostilas, pré-escola e sistemas privados de ensino, pré-escola e apostilas*. Não utilizamos a palavra-chave *formação de professores*, para não excluir outras pesquisas com os SPE; de qualquer modo, os termos escolhidos foram capazes de levantar trabalhos realizados no campo da formação. Exceto o cruzamento educação infantil e apostilas, cuja pesquisa identificou dois resumos que serão apresentados a seguir (ADRIÃO, 2013; ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO, 2013), os demais cruzamentos não apresentaram resultados sobre o uso desse material na educação infantil.

Um segundo levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o cruzamento das mesmas palavras, apresentou um resultado para

o cruzamento de educação infantil e sistemas privados de ensino e vinte e quatro trabalhos resultantes dos termos educação infantil e apostilas. Com relação ao cruzamento entre as palavras-chave *pré-escola* e *sistemas privados de ensino*, foi encontrado um resultado, e quanto a *pré-escola* e *apostilas*, foram encontrados 24 resultados. Entretanto, esses trabalhos não investigavam o uso dos Sistemas Privados de Ensino em pré-escolas. Em uma busca realizada por meio do Google Acadêmico, utilizando as mesmas palavras-chave, foram localizados 25 trabalhos, sendo que 15 referiam-se à temática deste estudo. Dentre os 15 trabalhos, oito se tratavam de apresentações em congressos, e sete eram artigos. Tendo em vista a semelhança das publicações, para o presente texto selecionados aqueles que melhor ilustram a situação atual de uso dos SPE, juntamente com as reflexões sobre as implicações a autonomia e formação docente.

3 | DESENVOLVIMENTO

O estudo de Adrião (2013) identificou em 1998 o primeiro contrato para aquisição desse tipo de produto e, em 2010, 310 municípios paulistas já haviam contratado esse tipo de serviço. Trata-se de um crescimento preocupante, visto que segue uma tendência de privatização da educação, já observada em outros países (BALL, 2004; DALE, 1994, ROBERTSON; VERGER 2012).

Na busca de resposta sobre esse aumento da aquisição desses serviços, Nascimento (2012) realizou uma pesquisa visando verificar quais municípios utilizavam sistemas privados de ensino, e quais os motivos da escolha. A pesquisa foi realizada entre setembro de 2008 a janeiro de 2009, por meio de correio eletrônico, junto a 644 municípios paulistas. Foram respondidos 147 questionários, dentre os quais 29 indicavam o uso dos Sistemas Privados de Ensino. Com relação aos motivos pelo uso desses SPE, alegaram: uma suposta qualidade do ensino, vinculada à *grife* do material, assim como uma suposta eficiência apresentada pelas escolas privadas, a garantia de uma homogeneidade na rede, e o despreparo dos professores.

Em outro estudo, Adrião, Damaso e Galzerano (2013) analisaram o perfil de professores que utilizavam a chamada cesta de serviços e produtos dessas empresas. Foram utilizados 314 questionários, aplicados por pesquisadores, em 14 municípios de até dez mil habitantes. Com relação ao tempo de exercício e formação que atuavam há mais de 18 anos, 83% cursaram Pedagogia, e 63% fizeram pós-graduação. Daqueles que estão no início da carreira, entre 4 a 7 anos, 75% cursaram Pedagogia, 64 fizeram pós-graduação. Do universo pesquisado, 80% cursaram a educação superior em instituições privadas, e apenas 9% foram graduados em universidades públicas. A maioria 78%, na modalidade presencial.

Com relação à importância dada ao uso de material apostilado na pré-escola, 64% valoriza esse tipo de recurso, independentemente do tempo de magistério. Os

professores (69%) também alegaram que optariam por continuar utilizando esse material, mesmo havendo oportunidade de escolha. Já 24% disseram que, diante da oportunidade de escolha, não continuariam a utilizá-lo. Uma possível resposta para esses dados é o fato da pré-escola ser vista como espaço de preparação para o ensino fundamental, e por isso precisa adquirir características parecidas com esse nível de ensino (ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO, 2013). Acreditamos que outras variáveis também entrem em jogo a escolha dos SPE, tais como: demanda dos pais pela alfabetização e escolarização dos filhos, e a má formação inicial e continuada de professoras, que ignoram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como a importância do brincar para a criança, e entendem que o material seja adequado à faixa etária.

Outro dado importante refere-se ao fato de que, mesmo tendo 69% dos professores a favor do uso do material, eles reconhecem que o material exige atividades complementares. Segundo a maioria dos respondentes, as apostilas são utilizadas por até 3 horas semanais e, 30% deles alegam utilizar diariamente. Adrião, Damaso e Galzerano (2013) questionam o alto gasto público com esse tipo de material, tendo em vista que, no caso dessa pesquisa, assumem uma condição secundária nas práticas educativas, pois são utilizados em poucos momentos da rotina.

Corrêa e Adrião (2014) realizaram uma análise do material apostilado privado utilizado em duas pré-escolas paulistas. Essa análise teve como objetivo compreender a concepção de Educação Infantil subjacente ao material, por meio das atividades propostas. Foram encontradas atividades de treino de pontilhado, memorização do alfabeto, algumas vezes disfarçado por meio de brincadeiras, distante de qualquer atividade que busque o significado social da construção da língua. Trata-se de um material fragmentado por disciplina, organizando o material por capítulos e seções, nomeadas de maneira diferente, que levaram à conclusão de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não estão sendo respeitadas.

As três pesquisas citadas demonstram uma grande preocupação com a retirada da autonomia da comunidade na construção da Proposta Pedagógica institucional, e da autonomia do professor no planejamento do trabalho junto às crianças. Percebe-se que, gradualmente, os municípios se desresponsabilizam do papel de organizar um sistema de educação que tenha autonomia para planejar a educação da sua cidade, assim como deixa de se preocupar com a formação continuada de seus professores. Nessa formação defendemos a necessidade mobilização dos saberes profissionais para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores, além das situações de ensino/aprendizagem.

As instituições de Educação Infantil constituem-se em espaços privilegiados para a formação de professores, no sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. No entanto, para que as instituições passem a ser reconhecidas, oficialmente, como espaço de formação profissional é necessária uma definição de investimentos numa política de formação de professores, que estabeleça

ações de médio e longo prazo, que inclui superar a certificação e reconhecer a especificidade do desenvolvimento profissional dos educadores infantis (ANGOTTI, 2007).

Um aspecto preocupante refere-se à desvalorização do professor, que se encontra subjacente a esta escolha de adoção dos SPE; o professor é alijado da elaboração do planejamento de suas aulas, e torna-se somente um executor de atividades prescritas pelo material (CORRÊA; ADRIÃO, 2014). Essa lógica se assemelha com a concepção tecnicista de ensino, na qual professores são relegados a uma posição secundária, limitados à “(...) condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.” (SAVIANI, 2001). Há também outro problema, apontado anteriormente, relacionado a algumas dessas empresas, que vendem, no pacote, a formação continuada de professores para uso do material. Neste caso, o município se desobriga de oferecer uma formação que promova autonomia do docente sobre o planejamento escolar, e a escolha dos meios para atingir os objetivos educacionais, a propriedade sobre o fazer.

Para Marcondes e Moraes (2013, p. 455) a aquisição de SPE apresenta algumas crenças que podem ser problematizadas, dentre elas destacamos a de que “o professor não é capaz de elaborar o seu próprio material didático-pedagógico e estruturar uma aula”.

Parte-se do pressuposto que é necessário que técnicos externos à escola desenvolvam as atividades de selecionar, organizar e planejar atividades de desenvolvimento das aulas e avaliação para os alunos de diferentes séries. Há, portanto, a idéia subjacente que o professor da rede necessita ter em mãos um material para que possa se apoiar ou mesmo direcionar seu trabalho didático. Há, então, uma profunda dicotomia entre os processos de concepção e execução. Poderíamos então colocar a seguinte questão: até que ponto um material elaborado por especialistas ou firmas, fora do contexto da sala de aula, poderá nortear a implementação a ser feita pelos professores da rede? (MARCONDES; MORAES, 2013, p. 455).

Desse modo, se os técnicos externos passam a selecionar e organizar as atividades isso implica na perda de parte do controle sobre as decisões educativas, facilita a ação de monitoramento do Estado e dentro de uma lógica empresarial, que altera profundamente as práticas de ensino e a identidade docente. Contreras (2012) assevera que esses materiais estabelecem cada passo a ser tomado em sala de aula, fazendo com que a função docente se reduza ao cumprimento de prescrições determinadas, e que o docente acaba por perder a visão de conjunto do seu trabalho. Sobre a autonomia docente, Moreira (2012) afirma que a ênfase no controle do desempenho e produtividade impedem a autonomia do professor “O desenvolvimento de práticas curriculares que reflitam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, ao invés de na cultura da performatividade” (MOREIRA,

2012, p.28). O grande problema é que estamos num contexto de proletarização dos professores, deterioração das condições de trabalho, perda do reconhecimento social e da capacidade para decidir sobre os caminhos do seu trabalho (MARCONDES; MORAIS, 2013) e isso cria grande dificuldade para o fortalecimento do profissionalismo docente.

Essa autonomia docente implica também em uma autonomia da escola sobre a construção do seu Projeto Político-Pedagógico, neste caso, João Barroso (1996, apud MARCONDES; MORAIS, 2013) ao pensar na escola estabelece diferenças entre a autonomia decretada, e autonomia construída. Na autonomia decretada há uma transferência de poderes (descentralização), que reconhece a escola como lugar central da gestão da escola, em parceria com a comunidade local. No caso da autonomia construída, entende-se como ações interdependentes da comunidade educativa, que buscam estabelecer uma forma de estruturar seu trabalho em função dos objetivos que eles mesmos estabeleceram. Essa autonomia construída nos parece aproximar daquilo que é estabelecido pela legislação educacional brasileira, e vai na direção oposta da lógica de aquisição dos SPE.

Ao considerarmos a legislação, defendemos que essa prática de aquisição de sistemas privados de ensino fere o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao apresentar os princípios que devem reger as normas da gestão democrática, tais no inciso I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico-PP da escola. A construção da Proposta Pedagógica implica num processo decisório coletivo, com relação aos conteúdos e meios para organizar o ensino, por parte da comunidade escolar. Ao adotar um SPE a escola (ou município) abre mão das decisões sobre o projeto pedagógico, e os professores *assumem* os fundamentos políticos e filosóficos propostos pelo material da empresa. Neste caso entendemos que *assumir* significa abrir mão da atividade intelectual de organização e planejamento curriculares, características do fazer docente para, confortavelmente, perseguir objetivos educativos estabelecidos pela editora do material. Destaca-se, ainda, que não há escolha direta do material, em função de ser uma compra por meio de licitação.

4 | CONCLUSÕES

Ao adotar tais Sistemas Privados de Ensino os municípios terceirizam a formação continuada de professores, se isentam de discutir coletivamente um Projeto Político-Pedagógico, que respeite e considere as características da comunidade escolar e instituição, o ritmo das crianças, e os campos de experiência. Além disso, desobriga a comunidade escolar de discutir coletivamente um Projeto Político-Pedagógico-PPP que incorpore as orientações nacionais, e o conhecimento historicamente acumulado pelo campo. Por outro lado, a partir de nosso contato com instituições de educação infantil, observamos que não há uma reação por parte da equipe educativa, que

reivindique o direito constitucional do exercício da gestão democrática, e da autonomia para a construção do PPP. Essa situação nos fornece elementos para pensar sobre como a formação, inicial e continuada, contribuem para o exercício crítico da atividade docente, o desenvolvimento do compromisso profissional e para a formação do intelectual docente.

Observa-se também que, ao escolher um Sistema Privado de Ensino ocorre a retirada da criança do centro da organização curricular, assim como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Considerá-la como centro significa apropriá-la de seu espaço, de seu tempo, de suas ações, de suas escolhas..., significa fazê-la partícipe do processo formativo, significa a partilha das práticas pedagógicas entre adultos e crianças. Quando tratamos da formação específica para os profissionais da Educação Infantil, destacamos a necessidade da explicitação clara de suas atribuições para com as crianças, particularmente em relação àquelas com idade entre zero a três anos (OLIVEIRA, 2010). Isso se refere à concepção de infância, criança, educação e desenvolvimento infantil, necessárias ao profissional que esteja preparado para colocar em prática as concepções construídas no campo da Educação Infantil, que respeite a especificidade da criança, a integração do cuidar e educar, com intuito de romper práticas tradicionais que dicotimizam a teoria da prática (KISHIMOTO, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, no seu Artigo 12, inciso I, estabelece que caberá aos estabelecimentos de ensino, elaborar e executar sua Proposta Pedagógica respeitando normas do seu sistema público de ensino. Com relação aos docentes, estes possuem a incumbência de participar da construção da proposta pedagógica, segundo o artigo 12, inciso I, da mesma lei (BRASIL, 1996). Neste caso, os sistemas privados de ensino já trazem, na sua elaboração, uma concepção de criança, de Educação Infantil e de objetivos educacionais para a faixa etária, estabelecidos sem diálogo com a comunidade. As atividades são preparadas de modo a orientar os passos do professor junto à turma de crianças, com pouco ou nenhum espaço para modificações, tendo em vista que as reuniões de semanais de trabalho pedagógico coletivo servem de controle da execução do trabalho.

A construção de um projeto pedagógico exige uma profunda reflexão da comunidade escolar, sobre as finalidades da escola, assim como a clareza do seu papel e a definição de caminhos e ações a serem realizadas por todos os envolvidos com o processo educativo. Ele precisa atender as diferenças existentes entre seus diversos atores, é, portanto, fruto de um processo participativo, de reflexão e investigação, em especial do corpo docente. Veiga (2004) defende a importância de um projeto pedagógico de qualidade nascer da própria realidade, ser exequível, prever as condições de desenvolvimento e avaliação, favorecer a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola, ser construído continuamente, além de promover e respeitar, sobretudo a construção do processo identitário da criança.

É necessário ampliar o número de pesquisas que investiguem as implicações

do uso desses materiais, a fim de contribuir para o debate da execução das políticas educacionais, no âmbito dos Municípios, tanto no campo do investimento público, quanto sobre a formação e autonomia docente, na construção e execução do Projeto Político-Pedagógico. Além disso, faz-se igualmente importante analisar a formação da pessoa na qual habita o profissional, assim como o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes, para entender os motivos de uma possível acomodação, e por não reivindicarem pela sua autonomia.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, DAMASO E GALZERANO. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. *Revista Científica e-curriculum*. v. 11, n. 2, 2013.
- ANGOTTI, M. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de educação infantil. Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, nº 15, o. 69-91, 2007.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.h. Acesso em: 04/05/2015.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n 9394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos Professores*. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo/BR: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0870-X.
- CORREA, B; ADRIÃO, T. *O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos*. RBP AE, v30, p. 379-396, 2014.
- DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, sociedade & culturas*, Porto, n.2. p.109-139, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. In: *Revista Teias*, v.12, n.27, p.27-46, jan./abril., 2012.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, 2012.
- OLIVEIRA, Z. M. R. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *Artigos do Portal do Ministério da Educação*. 2010. Disponível em: webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2RRVrhMXAsIJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_

docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D6674%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&br.
Acesso em: 03/05/2015.

PANIAGUA, G; PALACIOS, J. *Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmet, 2007.

ROBERTSON, S; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n.121, p.1133-1156, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Robinson Neres de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP, FC, Bauru-SP

José Roberto Boettger Giardinetto

UNESP, FC, Bauru-SP

RESUMO: Trata-se de inovação metodológica no campo do Ensino da Matemática, especificamente, no ensino do Desenho Geométrico. Origina-se de pesquisa de Mestrado cujo título é “Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos”. O resultado da pesquisa gerou um produto educacional voltado para professores do ensino fundamental, especificamente na área da Matemática com conteúdo da Geometria. Esse material tem por função ser aplicado aos professores nas reuniões de atividades técnico-pedagógicas no sentido de garantir a formação continuada por meio de processos e técnicas inovadoras no campo do Ensino da Matemática. A Sequência Didática piloto, foi inicialmente desenvolvida e aplicada numa sala de 6º ano de uma escola municipal do interior paulista com aproximadamente 25 alunos com idades entre 11 e 13 anos. As atividades foram inspiradas em construções geométricas de livros didáticos de referência em Desenho Geométrico e, envolveram o uso dos instrumentos do Desenho Geométrico. A Sequência Didática evidenciou

o relevante papel do Desenho Geométrico, gerando uma aprendizagem em Geometria mais relevante e consistente perante as atividades de construções geométricas. Através da aplicação da Sequência Didática em cursos de formação continuada, revitaliza-se o Desenho Geométrico como importante recurso para a satisfatória aprendizagem de tópicos da Geometria, pois torna o Desenho Geométrico significativo para os estudantes e melhora o processo de ensino desse eixo da Matemática. A Sequência Didática compõe-se de atividades estruturadas voltadas à apropriação dos conceitos geométricos por meio de construções, sendo: perpendicularidade; retas paralelas; divisão de segmentos retilíneos; triângulos; ângulos; quadriláteros e polígonos regulares (pentágono e hexágono).

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Ensino de Matemática, Desenho Geométrico.

ABSTRACT: This is methodological innovation in the field of Mathematics Teaching, specifically, in the teaching of Geometric Drawing. It originates from Master’s research whose title is “Contribution of Geometric Design in the appropriation of geometric concepts”. The result of the research generated an educational product aimed at primary school teachers, specifically in the area of Mathematics with Geometry content. This material has the function

to be applied to the teachers in the meetings of technical-pedagogical activities in order to guarantee the continuous formation through processes and innovative techniques in the field of Mathematics Teaching. The Pilot didactic sequence was initially developed and applied in a 6th grade room of a municipal school in the interior of São Paulo with approximately 25 students aged 11 to 13 years. The activities were inspired by geometric constructions of textbooks of reference in Geometric Drawing and, they involved the use of the instruments of the Geometric Drawing. The Didactic Sequence evidenced the relevant role of the Geometric Drawing, generating a learning in Geometry more relevant and consistent before the activities of geometric constructions. Through the application of the Didactic Sequence in continuing education courses, Geometric Design is revitalized as an important resource for the satisfactory learning of Geometry topics, as it makes the Geometric Drawing meaningful for students and improves the teaching process of this Mathematics axis. The Didactic Sequence is composed of structured activities geared towards the appropriation of geometric concepts through constructions, being: perpendicularity; parallel lines; division of rectilinear segments; triangles; angles; quadrilaterals and regular polygons (pentagon and hexagon).

KEYWORDS: Continuing Education, Mathematics Teaching, Geometric Drawing.

1 | INTRODUÇÃO

O percurso histórico da Geometria enquanto disciplina mostra-nos que ela foi progressivamente se desvalorizando em decorrência de diversas leis de ensino e movimentos educacionais aplicados aos sistemas de ensino brasileiro.

Diante desse quadro, pouco se fez quanto a possíveis ações de formação docente continuada como capacitações, cursos, entre outros para melhorar a prática docente quanto a esse eixo da Matemática. O ensino de Geometria, quando ocorre, tem sido muito expositivo e conceitual, pois são trabalhadas atividades voltadas apenas à assimilação de conceitos. Este trabalho propõe a aplicação do Desenho Geométrico para a apropriação dos conceitos geométricos, tornando a aprendizagem da Geometria significativa e contextualizada, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento intelectual dos alunos e para a melhoria da própria Matemática.

O ensino de Desenho Geométrico, em suas especificidades, apresenta elementos relevantes para contribuir com a aprendizagem da Geometria, resgatar e valorizar este ensino é o intuito deste trabalho.

Cumprido, entretanto, observar que, assim como ocorreu com a Geometria, o Desenho Geométrico também sofreu progressiva desvalorização chegando até a sua extinção dos currículos escolares.

Atualmente, o Desenho Geométrico não pertence à grade curricular, nem na parte comum e nem na diversificada, do currículo escolar brasileiro. Nenhum documento oficial faz abordagem a este ensino, salvo o PCN de Matemática (BRASIL, 1998c) que traz algumas indicações quanto às construções no eixo de Geometria.

Verificamos que, ao se retirar o Desenho Geométrico dos currículos escolares, houve uma lacuna que dificulta o processo de ensino aprendizagem dos estudantes quanto aos saberes geométricos.

Não se tem, também, professores capacitados para o trabalho com o Desenho Geométrico, assim como ocorre em Geometria, havendo, com isso, perda na formação intelectual dos alunos.

Diante disso, ressaltamos que o Desenho Geométrico não pode ser esquecido e nem tampouco deixado de ser trabalhado no ambiente escolar, pois é um elemento primordial para o desenvolvimento do pensamento intelectual. O que propomos neste trabalho é a sua utilização como recurso para a aprendizagem de conceitos geométricos. O Desenho Geométrico é, como sugere Carvalho (2008, p. 08), “a própria Geometria aplicada”, ou seja, é o entendimento da teoria, do desenvolvimento do raciocínio geométrico, com o auxílio das construções geométricas, utilizando-se para isso os instrumentos necessários a prática do Desenho Geométrico.

Este trabalho buscou identificar a deficiência no ensino decorrente do fim do Desenho Geométrico como instrumento que auxilia o ensino da Geometria, defendendo o seu retorno nas atividades escolares. Para isso desenvolveu-se um produto educacional voltado para professores da área de Matemática do ensino fundamental com conteúdo de geometria.

2 | A ESPECIFICIDADE DO DESENHO GEOMÉTRICO NA ÁREA DE CONHECIMENTO DA MATEMÁTICA

Autores como Putnoki (1991a, p. 08) e Varhidy (2010, p. 04) consideram que “é na geometria grega que nasce o Desenho Geométrico”. Os gregos sempre se destacaram quanto às questões educacionais, principalmente referentes à Matemática, sendo que muitos filósofos e personalidades gregas contribuíram com muitas descobertas, inovando e objetivando essa área do saber. Com isso, eles desenvolveram uma linha de raciocínio na Matemática mais lógica, pautada em sequências direcionadas para se chegar as conclusões, por isso, “foram os gregos que deram um molde dedutivo à matemática” (PUTNOKI, 1991a, p. 08).

E quanto ao Desenho Geométrico, verificou-se que

Na realidade, não havia entre os gregos uma diferenciação entre Desenho Geométrico e Geometria. O primeiro aparecia simplesmente na forma de problemas de construções geométricas, após a exposição de um teórico dos textos de Geometria (PUTNOKI, 1991a, p. 08).

Assim, o Desenho Geométrico resolve problemas, graficamente, da Geometria, possibilitando melhor aprendizado desta, como também, da própria Matemática, pois “o Desenho é a geometria gráfica” (MARMO e MARMO, 1994, p.12).

Diante disso, há uma reciprocidade entre a Geometria e o Desenho Geométrico, este contribui para a aprendizagem de conceitos geométricos, enquanto aquela colabora com a base teórica para resolução de situações-problema.

A utilização do Desenho Geométrico em Matemática torna a aprendizagem geométrica mais compreensiva, pois, quando os alunos têm de representar um objeto geométrico por meio de um desenho, buscam uma relação entre a representação do objeto e suas propriedades e organizam o conjunto do desenho de uma maneira compatível com a imagem mental global que têm do objeto (BRASIL, 1998c, p. 125).

Assim, quando se constrói uma figura ou se realiza alguma construção geométrica, desenvolve-se o conceito de suas propriedades através de suas características experienciais, não sendo somente uma cópia mecânica.

Essas construções envolvem conceitos e requerem reflexões, analogias, demonstrações, entre outros aspectos, capazes de desenvolver o pensamento abstrato e geométrico por procedimentos lógicos e sequenciais, servindo muito para a formação acadêmica e para a melhoria do processo de ensino.

Diante disso, o Desenho Geométrico proporciona uma melhor compreensão dos conceitos geométricos, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e com a formação plena deles, pois se trata de um “instrumento artístico, científico e tecnológico, e assim, de desenvolvimento pelo próprio homem” (RAYMUNDO, 2010, p. 110).

Embasando-se nisso, o ensino do Desenho Geométrico torna-se fundamental para estimular a criatividade, a organização, a criticidade, a reflexão, a argumentação, o levantamento de hipóteses e a capacidade de conclusão.

O Desenho Geométrico, também, tem muita importância para os cursos superiores em que as construções geométricas servem de base para a aquisição de conhecimentos mais elaborados. Muitos desses cursos são da área de exatas como a Engenharia, a Agrimensura e a Arquitetura. Em seus respectivos currículos, verifica-se haver a disciplina de Desenho Geométrico, tornando o Desenho Geométrico fundamental para a permanência nesses cursos.

Mas, na medida em que na Educação Básica, o Desenho Geométrico foi retirado do currículo, os alunos que ingressam nesses cursos universitários não têm nenhuma noção de Desenho Geométrico.

Conseqüentemente, as bases do Desenho Geométrico e da própria Geometria, são abordadas nas disciplinas dos cursos universitários, fazendo que com tais cursos busquem recuperar a lacuna dessa não formação na Educação Básica alternativas para sanar essas dificuldades.

Ao resolver um problema em Desenho Geométrico, o aluno é desafiado a fazer a leitura e a interpretação, analisar os conhecimentos que já possui para resolvê-lo, partir de premissas, levantar dados e hipóteses, e construir graficamente a sua resolução para obter as conclusões necessárias.

A solução gráfica é geométrica quando se utiliza de instrumentos como a régua

e o compasso (GIONGO, 1984).

O Desenho Geométrico apresenta características concretas nas quais auxilia na abstração de conceitos geométricos, desenvolvendo capacidades e habilidades necessárias ao processo de aprendizagem. Assim sendo, torna-se um fator relevante para a aprendizagem de tais conceitos.

Numa prática pedagógica em que o Desenho Geométrico se faz presente, o aluno torna-se protagonista do seu conhecimento, pois participa com afinco de todo o processo de construção do conhecimento, ou seja, da apropriação dos conceitos, já que “o processo de observação passiva não garante a apreensão das propriedades do (seu) objeto” (NACARATO e PASSOS, 2003, p. 44).

O Desenho Geométrico, como um recurso da aprendizagem, permite ao aluno uma compreensão mais elaborada para o entendimento dos conteúdos através de suas representações. Segundo Nacarato e Passos (2003, p. 83), “na escola, essa capacidade poderá ser explorada com a análise de aspectos visuais de uma figura geométrica, de modo que se torne possível desenhá-las”. Portanto, para a utilização do Desenho Geométrico nas aulas deve-se ter uma prática pedagógica que seja condizente com tal proposta, que tenha consciência de sua relevância e conhecimento de seus fundamentos, senão se tornará um entrave o processo de ensino e não contribuirá com a formação dos alunos, pois “o uso de desenho possui um duplo papel no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, podendo constituir-se em facilitador ou em dificultador desse processo” (NACARATO e PASSOS, 2003, p. 81).

Importante observar que a defesa do retorno do Desenho Geométrico no currículo da Educação Básica impõe a necessidade de respostas a certas resistências quanto à validade do Desenho Geométrico na formação escolar diante do avanço da Informática e do desenvolvimento da Matemática em que se verifica uma ênfase à algebrização, algebrização já condenada por Malba Tahan (1967).

A algebrização da Matemática também é um ponto que dificulta a aplicação do Desenho Geométrico, como também, com o seu surgimento e enraizamento nos ensinamentos de Matemática, contribuiu, de certa forma, para a exclusão deste dos conteúdos escolares e dos currículos oficiais, dificultando o seu retorno.

Neste sentido, segundo Rabello (2005, p. 51):

Embora hoje os tempos sejam outros, é praticamente impensável a hipótese de o MEC fazer voltar o desenho ao elenco das disciplinas obrigatórias do ensino básico. Primeiro, seria preciso reformular as licenciaturas de modo a reinserir disciplinas de desenho nos currículos, pois é grande a deficiência de professores na área. Em segundo lugar, os algebristas que comandam as principais instituições de pesquisas matemáticas e os especialistas que conduzem esse tipo de processo desconhecem ou simplesmente negam a importância do desenho como forma de representação gráfica de fenômenos matemáticos. Grande parte deles defende a tese de que o computador pode resolver esse detalhe.

Analisando os argumentos de Rabello (2005), quanto à reformulação das

licenciaturas, verificou-se conforme apontado acima que os cursos universitários apresentam disciplinas de Desenho, Desenho Técnico na formação de seus estudantes.

Quanto à referência aos algebristas, defensores da importância do Desenho Geométrico apontam sua necessidade de apropriação para o entendimento da própria Álgebra. De fato, segundo Varhidy (2010, p. 82) “o Desenho Geométrico é a própria Geometria aplicada, a resolução gráfica de problemas matemáticos, um meio de resolver inclusive equações algébricas”, portanto, o Desenho Geométrico colabora com a Álgebra, sendo relevante até para este eixo da Matemática. O mesmo entendimento é visto em Marmo (1974a) ao dizer que o Desenho Geométrico é útil e essencial para resolver problemas algébricos. Nisso, há uma ligação entre a Geometria e a Álgebra nessa linguagem gráfica do Desenho Geométrico (COSTA, 2013), mas não na tendência de algebrizá-la, ou seja, tornar a Álgebra superior.

Essa algebrização também é um ponto que dificulta a aplicação do Desenho Geométrico, como também, com o seu surgimento e enraizamento nos ensinamentos de Matemática, contribuiu, de certa forma, para a exclusão deste dos conteúdos escolares e dos currículos oficiais, dificultando o seu retorno.

E quanto ao abandono do ensino das construções geométricas nas aulas de Matemática, sabe-se que, para muitos professores, falta o conteúdo e a metodologia para que possam ensinar, entretanto, Perez (1995) e Lorenzato (1995) dizem que quem não aprendeu, não teve em seu currículo acadêmico, não saberá ensinar. E a ausência do Desenho Geométrico nos currículos

Implica em falências no desenvolvimento cognitivo, que naturalmente já envolvem os campos da Arte, Técnica e da Ciência, como capacidade observativa, criatividade, habilidade motora e visual, dentre outras, e, conseqüentemente, em atraso no investimento em cultura e formação técnico-científica (TRINCHÃO, 2008, p. 19).

O ensino da Álgebra quando descarta as construções geométricas, apresenta-se em meros cálculos literais, não levando em conta a importância da construção, e aplicação dos conceitos geométricos (tema para o próximo trabalho).

Além do problema do “algebrismo”, comentou-se aqui também, outro problema que corrobora, com a não utilização das construções geométricas, com os instrumentos necessários nas aulas de Matemática, a saber, determinados recursos tecnológicos, com diversos programas de construção (softwares).

Não se está proibindo o seu uso, o que se evidencia é que antes de utilizar essa tecnologia o aluno deveria saber resolver as situações de aprendizagem com seus próprios recursos cognitivos, compreendendo todo o processo, e sabendo identificar e entender as etapas de resolução.

Em Geometria, nas construções geométricas, o computador pode ser um aliado ou não à aprendizagem, dependendo da abordagem de que se utiliza. Nesse contexto, o professor, como mediador, torna-se peça fundamental desse processo de

aprendizagem.

Não se pode reduzir a aprendizagem, simplificando-a, o aluno deve participar de todo o processo, refletindo nas compreensões dos conteúdos.

Retomando a reflexão sobre o papel relevante do Desenho Geométrico no ensino da Geometria, verifica-se que é através do Desenho Geométrico, em suas construções gráficas, há o desenvolvimento do raciocínio lógico pelo rigor e precisão com que é exigido na organização e na resolução, contribuindo também com o pensamento divergente na busca de soluções para as situações que lhe são impostas.

A escassez de material didático, também, é outro entrave quanto ao uso do Desenho Geométrico nas aulas de Matemática no eixo de Geometria. Eles, praticamente não existem, e as poucas publicações que ainda estão nos meios educacionais priorizam a construção pela construção sem relacioná-la com os conceitos da Geometria, deixando de ser um excelente recurso para a aquisição dos conceitos geométricos.

Assim, as abordagens de Desenho Geométrico nos livros didáticos são apresentadas de maneira insuficientemente e descontextualizada, não havendo relação com a Geometria e nem com outras áreas do conhecimento, além do despreparo dos professores ao lidar com esses conteúdos.

Sabe-se que os professores de Matemática também não estão preparados para trabalhar com os saberes geométricos, pois não tiveram uma formação inicial sólida, sendo que, muitas vezes, nem tiveram nas suas grades curriculares Geometria ou outra disciplina que abordasse os conceitos geométricos.

Com isso, tendem a colaborar com a algebrização do ensino, substituindo a aplicabilidade e a dinâmica das construções geométricas pelos cálculos.

Assim, o ensino do Desenho Geométrico torna-se insignificante para os alunos, pois não contribuem para a sua formação e nem para o seu aprendizado, pois essas atividades exigem memorização e reprodução. E a aplicação da técnica nas construções geométricas, sem a devida justificação, ou contextualização, não traz aprendizado significativo para os alunos quanto aos conhecimentos geométricos (ZUIN, 2001).

Tem-se um ensino de Desenho Geométrico, quando ocorrem as construções geométricas, através de construções complexas, esquecendo-se da conexão com a Matemática e com as outras áreas do conhecimento.

3 | A APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS DA GEOMETRIA COM A CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO GEOMÉTRICO POR MEIO DE SUAS CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS

Para muitos autores, as construções geométricas oriunda do Desenho geométrico são imprescindíveis para a apropriação dos conceitos geométricos. Wagner (2009, p. 03) afirma que “não há nada melhor para aprender Geometria do que praticar as construções geométricas”. Martins (2014, p. 20) afirma que “à medida que os alunos

percebem a Geometria por meio das Construções Geométricas, adquirem autonomia e propõem sugestões de atividades”.

Com isso, o Desenho Geométrico torna-se um excelente recurso para a aprendizagem da Geometria, melhorando o seu ensino e trazendo resultados positivos.

Com as construções geométricas, o conhecimento matemático não se reduz apenas as resoluções algébricas, mas é compreendido e construído em diversos contextos. Opondo-se à resolução algébrica, Putnoki (1991a, p. 61), afirma que “vemos que, na resolução gráfica, a figura fornece resposta. Ela deixa de ser uma ilustração e se torna a própria resolução”.

Também, não se configura na reprodução de fórmulas e aplicação de conceitos em atividades mecânicas e repetitivas, as quais tornam a Geometria desinteressante e descontextualizada. As fórmulas até possuem, no ensino, uma significação específica, mas como aborda Cury (2001, p. 05), “o conhecimento de uma fórmula apenas pela fórmula também não é adequado”, portanto, as fórmulas devem ser entendidas e utilizadas conscientemente, no ensino.

Assim, o raciocínio geométrico é muito mais que decorar fórmulas, mas construir um raciocínio que vise à abstração de conceitos através da investigação e manipulação. A Geometria fundamenta-se em postulados e teoremas, sendo que

A partir dos postulados, podemos demonstrar qualquer outra propriedade geométrica, que então recebe o nome de teorema. Postulado: propriedade aceita sem demonstração. Teorema: propriedade estabelecida por demonstração (PUTNOKI, 1991a, p. 12).

Então, a Geometria através das construções geométricas possibilita um caráter mais concreto e condizente com a realidade dos alunos, sendo assim, contextualizada, tornando os teoremas mais significativos para os alunos.

Diante disso, consideram-se as construções geométricas, ou seja, o Desenho Geométrico relevante para a apropriação dos conceitos geométricos, bem como na formação do pensamento abstrato dos estudantes, pois “as abstrações não são como um obstáculo para o conhecimento, mas constituem uma condição sem a qual não é possível conhecer” (SÃO PAULO, 2010, p. 33).

4 | SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

A sequência didática aplicada se fundamentou em Zabala (1998) e nas atividades de construções geométricas de Carvalho (2008) e de Rezende e Queiroz (2000) para contribuir com a aprendizagem da Geometria.

A sequência didática piloto, foi inicialmente desenvolvida e aplicada numa sala de 6º ano de uma escola municipal do interior paulista com aproximadamente 25 alunos com idades variando entre 11 e 13 anos. As atividades foram inspiradas em

construções geométricas de livros didáticos de referência em Desenho Geométrico e, envolveram o uso dos instrumentos do Desenho Geométrico como o compasso, a régua, os esquadros e o transferidor para melhor compreensão da aprendizagem geométrica.

Esse material tem por função ser aplicado aos professores nas reuniões de atividades técnico-pedagógicas no sentido de garantir a formação continuada por meio de processos e técnicas inovadoras no campo do Ensino da Matemática.

Nesse sentido, selecionamos conceitos da Geometria em que, com a intervenção conceitual do Desenho Geométrico, são melhores compreendidos. O que se fez na prática foi a construção do conceito via procedimentos do Desenho Geométrico que propicia sua ampla apropriação. Nesse aspecto, o método do Lugar Geométrico (LG) torna-se essencial para melhor entendimento e praticidade das construções geométricas contempladas em diversas atividades propostas.

Segundo Rezende e Queiroz (2000, p. 189)

Uma figura recebe o nome de lugar geométrico dos pontos que possuem uma propriedade P quando:

Todos os seus pontos satisfazem a propriedade P;

Somente os pontos dessa figura satisfazem a propriedade P, isto é, se um ponto A possui uma propriedade P, então pertence à figura.

Sendo assim, a mediatriz, a bissetriz, as retas paralelas e a circunferência são alguns dos principais lugares geométricos que auxiliam nas construções geométricas, bem como o seu entendimento.

No entanto, não são as construções das figuras em si que determinam as aprendizagens e o desenvolvimento do raciocínio, mas as relações estabelecidas entre os elementos nas construções.

Nessa ótica, Prado Jr (1952, p. 210) ressalta que “o seu raciocínio ou reflexão não deriva, portanto, da construção, mas o contrário a determina. A construção reproduz e exprime um raciocínio ou reflexão já realizada, ou seja, não é através dela que essa reflexão se desenvolve”.

Sendo assim, percebemos que já há um conhecimento prévio acerca do que será construído, envolvendo elementos essenciais para a obtenção de novos conhecimentos.

Elementos como retas, pontos, planos, ângulos são ou tornam-se conhecimentos prévios para a aquisição de outros, mediante as relações que se estabelecem entre si, e é nisso que se dá o “relacionamento conceptual da Geometria” (PRADO JR, 1952, p. 210) como, por exemplo, ao traçar uma reta perpendicular envolvemos conhecimentos anteriores como retas, arcos de um círculo, ângulos, entre outros

Optamos em tomar exemplos de conceitos abordados no livro didático do 6º ano de Andrini e Zampirolo (2002) fazendo um paralelo com tais conceitos desenvolvidos

nas obras de Desenho Geométrico de Carvalho (2008) e Rezende e Queiroz (2000) em que a relação entre a construção e seus elementos constitui uma aprendizagem significativa. Assim, os conceitos abordados na Sequência Didática piloto foram: Retas Perpendiculares e Paralelas; Ângulo reto (90°); Triângulos; Paralelogramos; Trapézios e Circunferências. Esclarecemos que o conjunto da sequência didática é composta de 4 atividades sobre “perpendicularidade”; 2 atividades sobre “retas paralelas”; 1 atividade sobre “divisão de segmentos retilíneos”; 3 atividades sobre “Triângulos”; 10 atividades sobre “Ângulos”; 4 atividades sobre “Quadriláteros” e, finalmente, 2 atividades sobre “Polígonos Regulares”.

As atividades estão disponíveis em: <http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/>.

5 | CONCLUSÕES

Diante dos expostos anteriormente, verificamos que na figura do livro didático, os conceitos de retas perpendiculares e paralelas, ângulo reto, triângulos, paralelogramos, trapézios e circunferência já se apresentam construídos. Nisso, também, o aluno apropria esses conceitos apenas pelo reconhecimento visual, pois a apropriação conceitual se dá pela caracterização de sua forma visual, não fornecendo elementos quanto às suas características que as determinam e as diferenciam.

Com o Desenho Geométrico, verificamos que estes conceitos são desenvolvidos através de relações estabelecidas com a sua construção e com o conhecimento geométrico. Portanto, percebemos haver uma deficiência do livro didático, nos conteúdos de Geometria, pois não explora a capacidade da construção geométrica pelo aluno, ficando na definição do conceito, apresentando um conhecimento já pronto.

A Sequência Didática piloto aplicada, produto educacional da Dissertação de Mestrado, é mais um recurso destinado aos docentes de Matemática para se trabalhar com o eixo da Geometria para que haja apropriação dos conceitos geométricos pelos educandos, fazendo-se uso do Desenho Geométrico.

Pelas atividades desenvolvidas, percebemos uma melhoria relevante do processo de aprendizagem dos alunos em Geometria, nas quais as construções geométricas dão suporte para o entendimento de seus conceitos.

Assim, o Desenho Geométrico, torna-se um aliado de grande valia para o professor, quando utilizado conscientemente e intencionalmente, contribuindo com a formação intelectual dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ANDRINI, Álvaro; ZAMPIROLO, Maria José C. de V. **Novo praticando matemática**. 6º ano (5ª série). São Paulo: Editora do Brasil, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais –terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

CARVALHO, Benjamin de A. **Desenho geométrico.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2008.

COSTA, Evandro Alexandre da Silva. **Analisando algumas potencialidades pedagógicas da história da matemática no ensino e aprendizagem da disciplina desenho geométrico por meio da teoria fundamentada.** (242 fls); Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Matemática. Ouro Preto, MG: Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

CURY, H. N. A formação dos formadores de professores de matemática: quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer. In:_____. (Org.) **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada.** Porto Alegre: EDI PUCRS, 2001, p. 11-28.

GIONGO, Affonso Rocha. **Curso de desenho geométrico.** São Paulo: Nobel, 1984.

LORENZATO, Sérgio. Por que não ensinar geometria? **A Educação Matemática em Revista**, ano III, n. 14, 1º semestre, Blumenau: SBEM, 1995.

MARMO, Carlos. **Curso de desenho.** Construções fundamentais. v. 1. São Paulo: Moderna, 1974a.

MARMO, Carlos; MARMO, N. **Desenho geométrico.** Rio de Janeiro, RJ: Scipione, 1994.

MARTINS, Roberto Rivelino Albuquerque. **Construções geométricas significativas na educação básica.** Curitiba: Appris, 2014.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. **A geometria nas séries iniciais: uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores.** São Carlos: EdUFSCar, 2003.

OLIVEIRA, Robinson Neres de. **Contribuição do desenho geométrico na apropriação de conceitos geométricos.** Bauru: Programa de Pós-Graduação em docência para a educação básica, 2018 (Dissertação, Mestrado Profissional).

PEREZ, Geraldo. A realidade sobre o ensino de geometria no 1º e 2º graus no Estado de São Paulo. **Educação Matemática em Revista.** SBEM, n. 4, São Paulo, 1995.

PRADO JUNIOR, Caio. **Dialética do conhecimento.** Tomo I. São Paulo: Editora Brasiliense Limitada, 1952.

PUTNOKI, José Carlos (Jota). **Elementos de geometria e desenho geométrico.** v. 1. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991a.

QUEIROZ, J. C. S. A geometria e o desenho geométrico nas escolas do Brasil do século XX. **Encontro Nacional de Educação Matemática, Cultura e Diversidade,** Salvador- BA, 2010.

RABELLO, Paulo Sérgio Brunner. Ensino de geometria descritiva no Brasil. Opinião. nov. de 2005. **CIÊNCIA HOJE.** p. 49-51, vol. 37, n. 221.

RAYMUNDO, M. F. S. M. **Construção de conceitos geométricos: investigando a importância do ensino do desenho geométrico nos anos finais do ensino fundamental.** (120 fls.). Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Vassouras, RJ: Universidade Severino Sombra, 2010.

REZENDE, Elaine Quelho Frota; QUEIROZ, Maria Lúcia Bontorim de. **Geometria euclidiana plana e construções geométricas.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo, SP: Imprensa Oficial,

2000.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Currículo do estado de São Paulo: matemática e suas tecnologias.** São Paulo: SEE, 2010.

TAHAN, Malba. O algebrista e o algebrismo. In: **Antologia da matemática.** v. 1. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1967.

TRINCHÃO, G. M. C. **O desenho como objeto de ensino:** história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas. 2008. 496 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.

VARHIDY, Charles Georges Joseph Louis. **Desenho geométrico:** uma ponte entre a álgebra e a geometria – resolução de equações pelo processador euclidiano. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto MG, 2010.

WAGNER, Eduardo. **Uma introdução às construções geométricas.** Rio de Janeiro: PIC, 2009.

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

ZUIN, Elenice da Silva Lodron. **Da régua e do compasso:** as construções geométricas como um saber escolar no Brasil. (211 fls); Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL

Heitor Luiz Borali

Universidade Anhanguera de São Paulo
Santo André – São Paulo

RESUMO: O processo de avaliação é inerente ao ser humano, a todo instante um indivíduo é observado e avaliado, e esse é um processo que deve ser visto em sua dimensão positiva, desde que o seja feito partindo de pressupostos qualitativos, e não apenas quantitativos. Tradicionalmente, as avaliações educacionais são utilizadas para classificar alunos como bons ou maus, aptos ou inaptos, criando um ciclo de aversão à avaliação que, ao invés de ser um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem, passa a se tornar um objeto que induz a discriminação, a negação e a exclusão. Os procedimentos de avaliação são valiosos no sistema educativo, além de servirem como diagnóstico discente podem ser utilizados como ferramenta reguladora da prática docente, porém precisam ser revistos, principalmente no Ensino Superior, onde os instrumentos de mensuração de aprendizagem, em sua maioria provas, ainda objetivam a memorização de fatos e conceitos, deixando de lado a aplicação do conhecimento em situações reais do cotidiano profissional, além de não levarem em consideração o histórico de vida dos alunos, suas expectativas, influências

e trajetórias. O aluno do Ensino Superior traz marcas positivas e negativas da vida e de avaliações anteriores, muitas vezes, depara-se com práticas avaliativas autoritárias em sala de aula na universidade. Pesquisas apontam que o professor recém-formado tende a produzir suas avaliações baseado nos instrumentos avaliativos a que foi submetido enquanto estava em formação. Os professores universitários acabam submetendo seus alunos à métodos avaliativos precários e ainda excludentes, porque foram avaliados assim no passado.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação educacional. Licenciatura em Ciências Biológicas. Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: The process of evaluation is inherent to the human being, at any moment an individual is observed and evaluated, and this is a process that must be seen in its positive dimension, provided that it is done starting from qualitative, not just quantitative, assumptions. Traditionally, educational assessments are used to classify students as good or bad, fit or unfit, creating a cycle of assessment aversion that, instead of being a tool for investigating learning problems, becomes an object that induces discrimination, denial and exclusion. The evaluation procedures are valuable in the education system, in addition to serving as a student diagnosis can be used as a regulatory

tool for teaching practice, however they need to be reviewed, especially in Higher Education, where the instruments of measurement of learning, mostly evidence, still aiming at the memorization of facts and concepts, leaving aside the application of knowledge in real situations of daily life, and do not take into account the students' life history, expectations, influences and trajectories. The Higher Education student brings positive and negative marks of life and previous evaluations, often faced authoritative evaluation practices in the classroom at the university. Researches indicate that the newly trained teacher tends to produce his / her evaluations based on the evaluation instruments to which he / she was submitted while in formation. University professors end up subjecting their students to precarious and even exclusionary evaluation methods, because they have been evaluated in the past.

KEYWORDS: Educational evaluation. Degree in Biological Sciences. Teaching-learning process.

1 | INTRODUÇÃO

É comum que as discussões sobre avaliação estejam presentes na dinâmica escolar, pois é neste ambiente que ocorrem com finalidade buscar inconformidades no processo ensino-aprendizagem e saná-las, mas elas estão presentes no cotidiano, atingindo todas as pessoas, independente de profissão, classe social ou nível educacional.

Os aspectos da avaliação, seja qual for o nível em que se dê, devem levar em consideração que o ambiente educacional é responsável por viabilizar oportunidades e possibilidades que promovam competências e habilidades para além daquelas de caráter cognitivo, ou seja, que alcancem os aspectos sociais, políticos e econômicos que estão imbricados nos problemas e nas questões educacionais.

É provável que a avaliação seja um dos aspectos do processo ensino-aprendizagem, em que mais se faça necessária uma mudança didática, isto é, um trabalho de formação dos professores que questione o que sempre se fez e favoreça uma reflexão crítica de ideias e comportamentos docentes de senso comum, ainda muito persistentes (GIL-PÉREZ *et al.*, 1991).

Muito se fala sobre a formação do Biólogo quanto à importância da experimentação, a relação entre teoria e prática, o uso do laboratório e o método de solução de problemas, mas se esquece da rotina pedagógica que ele enfrenta dia-a-dia durante sua formação, como, por exemplo, produzir documentos e relatórios de desenvolvimento, criar e analisar protocolos de processos e fazer uso de diferentes métodos avaliativos. Hoffmann (1991), ao investigar a prática diária da ação avaliativa de professores, assinalou que a ação autoritária exercida pelo professor é explicada pela visão de avaliação como julgamento de resultados. A consolidação desta visão tem suas raízes na sua vivência como aluno e na sua formação.

Logo, a avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro

significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade (LUCKESI, 1999).

Diante das considerações abordadas propõe-se uma investigação sobre a prática avaliativa no curso de Ciências Biológicas, trazendo à tona conceitos e práticas pedagógicas importantes para a evolução da avaliação de aprendizagem no Ensino Superior, evidenciando a composição dos instrumentos de avaliação e estreitamento da relação professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

2 | FUNÇÕES E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Existem várias formas de avaliarmos os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Com o passar dos séculos, novas metodologias, abordagens e concepções sobre a educação, instrumentos e tipos de avaliação surgiram e evoluíram, alterando a prática de muitos professores.

Teixeira e Nunes (2014, p. 105) salientam que:

A avaliação no início do século tinha seu foco voltado para a mensuração da alteração do comportamento e era utilizada como medida, controle das aptidões e habilidades dos alunos (...), conhecido como abordagem avaliativa de Tyler que tinha como ponto de convergência do trabalho os objetivos curriculares.

No entanto, as avaliações vão muito, além disso, ultrapassam as mensurações e vêm crescentemente se tornando processos políticos de grande importância para o poder, pois são portadores de grande potencial de transformação social (SOBRINHO, 2000 p. 36).

Cabe lembrar, nesse momento, que a antiga e deturpada visão de que o aluno é uma “caixa vazia” ou uma “tábula rasa” que precisa ser preenchida de informação não pode mais ser aceita como normal. A sociedade evoluiu e ultrapassou a chamada “educação bancária” de Paulo Freire, no entanto, diversas escolas e universidades ainda fazem uso desta abordagem que limita o aluno a um mero espectador e coloca sobre os ombros do docente um manto sagrado de superioridade, sabedoria e autoridade, ferindo a democracia no ambiente escolar, assim afirma Esteban (2005, p. 25) quando diz que:

A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores comprometidos com uma escola democrática.

Como diz Hoffman (1998), uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e de adulto, como seres críticos, criativos e participativos, com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões.

No entanto, as tradicionais avaliações classificatórias parecem estar enraizadas à prática docente, independentemente do nível de formação com que esteja atuando. Sendo assim, para melhor compreensão temática, cabe aqui uma rápida discussão sobre os principais tipos de avaliações: diagnóstica, formativa e somativa.

2.1 A Função Diagnóstica Da Avaliação

A avaliação diagnóstica tem como finalidade maior propiciar ao professor informações sobre os seus alunos, podendo, desta maneira, averiguar conhecimentos prévios, falhas no processo de aprendizagem e determinar a presença ou ausência de pré-requisitos necessários. Segundo Bloom *et al.* (1983), o professor deve ter a capacidade de diagnosticar nos seus alunos as características que forem relevantes para o ingresso em um curso ou programa, sendo assim, a avaliação diagnóstica desempenha papel fundamental no fornecimento de informações para que o professor possa tomar decisões em relação a cada aluno ou grupo, adaptando metodologias, planejamento e todo o programa do curso.

O conhecimento prévio dos alunos pelo professor facilita todo o decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Cada aluno traz de sua vida acadêmica e pessoal bases importantes para a determinação de sua trajetória. É através de uma avaliação diagnóstica inicial que o professor poderá sondar as dificuldades de um grupo e assim, saná-las, respeitando os ritmos de aprendizagem e oferecendo medidas corretivas antes de iniciar um novo módulo ou conteúdo. Como nos aponta Luckesi (2005, p. 81):

A avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

Quando falamos em dificuldades, não estamos nos limitando às dificuldades cognitivas. Muitos problemas pessoais de caráter emocional, familiar ou afetivo podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem, para isso é exigido do professor máxima atenção, pois a resposta a um problema enfrentado por um aluno pode perpassar as barreiras físicas da sala de aula e os muros da instituição de ensino. Outro caso, como afirma Bloom *et al.*, 1983, p. 23-24):

(...) é o aluno apático, distraído, desmotivado, que se isola dos demais e se refugia no seu mundo de sonhos.

Para Ribeiro (1994, p.79) este tipo de avaliação pretende averiguar a posição do aluno face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e aprendizagens anteriores que servem de base aquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

Verificar se o aluno apresenta ou não os pré-requisitos (conhecimentos e habilidades) para iniciar ou prosseguir com novas aprendizagens é somente um dos

aspectos da avaliação diagnóstica. O uso de pré-testes e questionários de sondagem podem servir para uma pós-análise, avaliando quais pontos da aprendizagem puderam atender aos objetivos pretendidos e quais não, a partir daí, para Sant’anna (1995) cabe ao professor providenciar situações alternativas para que a maioria dos estudantes aprenda de modo completo as habilidades e os conteúdos pretendidos.

É fundamental, para as avaliações diagnósticas, que o professor esteja atento a cada aluno e, ajude-o a superar os obstáculos encontrados. Qualquer dificuldade, por mais simples que seja, deve ser esclarecida. De acordo com Hoffman (2007, p. 24):

O tempo de admiração dos alunos é o que dá conta, ao longo do processo avaliativo, da construção desse olhar: O desafio está em prestar atenção em cada um, buscando-se uma visão mais ampla possível sobre sua história e sobre seus jeitos de aprender, para poder pensá-los e interpretá-los.

O diagnóstico prévio, também, aperfeiçoa o trabalho docente. Se o professor verifica que os alunos já dominam um determinado conhecimento poderá avançar no desenvolvimento das unidades de ensino. Portanto, a todo o momento cabe uma avaliação diagnóstica.

Haydt (1997) afirma ser ideal que tal tipo de avaliação seja aplicada em cada unidade de ensino, verificando quais as informações que os alunos possuem sobre o assunto e quais habilidades apresentam para dominar o conteúdo, o que facilitaria o desenvolvimento da unidade e ajudaria a garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Embora o termo avaliação diagnóstica seja mais comumente usado, Hadji (2001, p.19) defende que o termo mais adequado seria “avaliação prognóstica”, já que:

“(…) toda a avaliação podia ser diagnóstica, na medida que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos (…) enquanto a avaliação prognóstica teria (…) a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, (…) adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas (…) mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais)”.

2.2 A Função Formativa/Processual Da Avaliação

A avaliação formativa deve proporcionar aprendizagens significativas e funcionais, que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender levando em consideração, segundo Barros (2011), o processo de desenvolvimento e aprendizagem objetivando sua melhoria contínua, tendo em vista as habilidades, a compreensão dos conteúdos e desenvolvimento cognitivo dos educandos, em outras palavras, ajudando o aluno a aprender, progredir, superar suas dificuldades.

Esta avaliação deve observar continuamente o que o aluno aprendeu de deixou de aprender, analisando como o aluno aprende e sobre qual arcabouço, também chamada de processual, deve ser encarada como prática diária de todos os docentes,

podendo ser realizada de maneira informal ou formal, através de observação e registro de competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno frente à solução de problemas, revendo o caderno de atividades e deveres de casa, o comprometimento dos alunos para com o processo ensino-aprendizagem, a interação de grupo, a participação individual e coletiva, ou também, com o uso de instrumentos avaliativos como sabatinas, testes, relatórios de atividades, visando formar um cidadão crítico, argumentador, dotado de conhecimentos múltiplos e interativos.

Devemos lembrar que o indivíduo está em constante aprendizagem, por tanto em constante avaliação de sua formação, sempre precisamos aprender algo. Na avaliação formativa o professor assume o papel de decisor e perito, que irá investigar o processo ensino-aprendizagem de seus alunos, detectando dificuldades e corrigindo-as, atentando-se quanto à realidade de vida de cada um, considerando o que já sabem tendo em mente toda a diversidade educacional que o aluno está inserido ou submetido. O aluno, por sua vez, é o executor das ações que devem ser avaliadas, normalmente, de forma retroativa favorecendo o desenvolvimento intelectual moral, ético, físico e afetivo tendo em vista uma formação ampla.

Possibilita à proximidade, o conhecimento mútuo e o diálogo entre professor e aluno, para muitos autores a avaliação formativa assume caráter emancipatório, visto que permite ao docente regular sua ação pedagógica e ao discente tomar consciência das suas finalidades, assim como confirma Hoffmann (2006, p.124) ao dizer que:

O significado principal é o de perseguir o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comprometimento sobre o objeto de conhecimento, refletindo juntamente com o professor sobre seus avanços e suas dificuldades, buscando o aperfeiçoamento de ambos.

A avaliação formativa assume uma função reguladora quando permite tanto a alunos como a professores ajustarem estratégias e dispositivos. Ela pode reforçar positivamente qualquer competência que esteja de acordo com alguns objetivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer e corrigir seus eventuais erros nas tarefas.

De acordo com Perrenoud (1999), uma das lógicas dessa avaliação conta com a participação do avaliado, onde primeiramente fará uma autoavaliação, o que desencadeará a autorregulação, que irá consistir no reforço das capacidades em que o sujeito terá para gerir seus próprios projetos, seus avanços suas estratégias diante das atividades, tarefas e obstáculos. O autor enfatiza que, quando a avaliação se faz formativa, torna-se uma dimensão do ato de ensinar e das situações didáticas. É mais frutífero pensá-la no quadro de uma abordagem global dos processos de regulação das aprendizagens e como componente de uma situação e de um dispositivo didáticos do que como prática avaliativa distinta.

Na Avaliação Formativa Reguladora tanto o professor quanto o aluno têm papel de interveniente e proponente, a avaliação é interativa e ocorre durante o processo de

ensino-aprendizagem. O aluno, pensando criticamente acerca de seus erros e acertos, propõe alterações que visam regular o processo de ensino.

A avaliação deve ser um instrumento para que o professor possa medir, também, se os objetivos específicos do curso foram alcançados, para tanto, deve ser elaborada de forma que sua resolução necessite das competências e habilidades propostas por esses objetivos. Por exemplo, se o objetivo é aprender a trabalhar com gráficos, o professor deve utilizá-los em aula, ajudando os alunos a construí-los e interpretá-los para, após isso, coloca-los nas questões da avaliação.

O que não se pode esquecer é que alguns objetivos do curso, que são mais amplos e gerais (como a formação cidadã) não podem ser alcançados por meio de avaliações convencionais. Estes objetivos (que visam à formação para a vida), normalmente não podem ser medidos ou mensurados com provas tradicionais, mas sim com a mudança de conduta e atitudes do aluno. Nestes casos, cabe à avaliação formativa mediadora como método, sendo a observação do professor um termômetro importante frente ao comportamento dos alunos em relação a fatos cotidianos habituais, para avaliar atitudes podemos recorrer às fichas, para avaliar comprometimento e empenho o melhor é fazer uso de questões dissertativas. Podemos assim pressupor que:

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas, interpretando-as, refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno (HOFFMANN, 2006, p, 75).

Essa avaliação proporciona: segurança e confiança do aluno nele próprio e o diálogo entre professor e aluno bem fundamentado em dados precisos e consistentes.

2.3 A Função Somativa Da Avaliação

A avaliação somativa, também considerada tecnicista, se apresenta na contramão das avaliações diagnósticas, considerada essencialmente terminal e classificatória, ocorrendo ao final das unidades de ensino ou semestres (quando já é tarde demais para que sejam realizadas correções ou ajustes), este tipo de avaliação assume papel de controle, fazendo uso de provas, exames e testes que visam basicamente o julgamento dos alunos dividindo-os em aptos ou não.

Méndez (2002, p. 23), ao discutir avaliação afirma, categoricamente, que:

Quando a desligamos do conhecimento, nós a transformamos em uma ferramenta meramente instrumental que serve para tudo, embora realmente valha muito pouco no campo da formação integral ou profissional, seja no plano da aprendizagem ou do ensino, seja no plano da implementação do currículo.

Esta avaliação, meramente classificatória, é deveras equivocada, pois pressupõe a questão do mérito, do julgamento, da punição e da recompensa, pontos estes que

distanciam o avaliador do avaliado. Sendo o professor, o responsável por atribuir uma nota conceitual ao aluno, onde nem sempre os objetivos estão claramente explicitados e facilmente mensuráveis.

Nesta modalidade avaliativa o mais importante é o final do processo, ou seja, a nota (o resultado final), não levando em consideração o ritmo de aprendizagem de cada aluno, suas dificuldades ou facilidades, muito menos sua trajetória ou seus conhecimentos prévios e sua forma de aprender, o que pode favorecer a competição, a exclusão, a discriminação e a evasão escolar, corroborando com os dados de Esteban (2005, p. 23) quando diz:

Classificar produz exclusão e para ensinar é indispensável incluir. Contradição facilmente abrigada na ambivalência da avaliação, que promete medir para incluir em alguma categoria de classificação, produzindo uma opacidade que não deixa que se perceba que algumas categorias nas quais os alunos e alunas, professoras e professores são incluídos só produzem exclusão.

A avaliação somativa consiste em verificar a aprendizagem do aluno tendo como base o planejamento das aulas, os objetivos pré-determinados, as disciplinas e os conteúdos estabelecidos como padrão para um determinado grupo/série/ciclo/módulo/divisão/semestre, ocorrendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior, sendo critério obrigatório em diversos regimentos escolares e planos de curso. De acordo com Moretto (2005) a preocupação dos alunos é satisfazer os professores, tentar responder tudo o que o professor quer para, com isso, obter nota.

Por serem tradicionalmente utilizadas, em inúmeras instituições, as avaliações somativas contribuem com mais de 60% na composição das médias acadêmicas, sentenciando aos alunos o sucesso ou o fracasso escolar.

A reprovação e a promoção de alunos em nível escolar são questões tão antigas quanto à própria existência da avaliação desde o século XVII. Reprovar ou não nos dias de hoje compete na compreensão do que é Educação e sua finalidade em uma sociedade que visa formar cidadãos ativos e críticos. A repetência durante toda a história da Educação no Brasil é encarada como fonte de desmotivação, evasão escolar, discriminação e segregação. Não podemos permitir que as pessoas que mais necessitam da escola sejam expulsas (banidas) dela.

A reprovação pode estimular a injustiça, trazendo prejuízos morais, negando o direito das pessoas ao acesso da cultura, socialização, educação, lazer, esporte e bem-estar social. O sistema de reprovação também traz prejuízos financeiros para o país como alertado em 1956 por Almeida Júnior em uma conferência sobre educação onde foi discutida a promoção automática (que perdurou entre as décadas de 50 e 60).

Além de se preocupar com os resultados, esta avaliação deveria se atentar aos instrumentais de coleta de informações sobre o aluno, sendo o mais comum deles a prova escrita.

Existem diversos instrumentos de coleta de informações no processo de ensino-

aprendizagem, devemos lembrar que esta variabilidade existe para ser explorada, uma avaliação bem realizada deve estar pautada em dois ou mais métodos de coleta de informações.

A técnica de testagem, utilizada amplamente em vestibulares e nas avaliações em larga escala, ganhou muitos adeptos e, em algumas instituições, é o único método aplicado em alunos para coletar informações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Vulgarmente chamados de provas, os testes podem ser orais, práticos e/ou objetivos amplamente utilizados por instituições de ensino no mundo, ganhou adeptos no Brasil.

O uso de testes de modo mais generalizado está associado ao início do seu uso em exames e vestibulares, através dos quais consegue ampla divulgação. Na avaliação escolar, a utilização de testes cresceu tanto, desde o início da década de 60, que passou a ser em muitos casos, o único dado considerado pelo professor ao emitir um resultado da etapa de desenvolvimento de seu aluno (MELCHIOR, 1999, p.93).

As provas objetivas convencionais somente cobram nomes, datas e ideias copiadas de textos, ou seja, se baseiam na aprendizagem reprodutiva. Os estudos de Melchior (1999, p.99) corroboram com os dados colhidos por Frota-Pessoa (2001, p.15), ambos afirmam que existem muitos problemas e defeitos associados às provas convencionais, principalmente no que tange a sua elaboração, utilização e escolha das questões que irão compor a mesma.

Pelas provas convencionais são esquecidas algumas habilidades, como as de argumentar, analisar, contrapor, justificar, compor e propor. Elas apuram conteúdos memorizados, entendidos ou não, e deixam de lado a verificação do progresso dos estudantes, em termos de habilidades, atitudes e manejo do pensamento científico.

No entanto, a elaboração de testes contextualizados e com instrumentos variados podem alterar essa situação, fazendo das provas bons elementos de avaliação uma perspectiva construtivista.

Uma prova sob os olhares do construtivismo deve apresentar enunciados que ajudem o aluno a buscar a resposta da questão (...), apresentar, também, parametrização – indicação clara e precisa dos critérios de correção (...), oportunizar aos alunos ler e escrever, colocando textos curtos na prova, para provocarem respostas argumentativas, exercitando a lógica (...), propor questões operatórias e não transcritórias, exigindo operações mentais mais complexas, estabelecendo relações significativas entre os conteúdos e suas práticas (...). (MORETTO, 2005, pp. 110-122).

3 | A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO NA PRODUÇÃO DAS AVALIAÇÕES

Segundo Rampazzo e Alvarenga (2004), o professor traz de sua formação uma experiência de avaliação ritualizada, padronizada, classificatória, sentenciativa e pautada em procedimentos terminais e conclusivos. Assim formado, transpõe para

a prática o modelo de avaliação que conhece e que vivenciou ao longo de sua vida escolar. Modificar sua forma de avaliar requer romper com toda uma história acadêmica (seja como aluno ou como professor) vivenciada em um modelo já conhecido e, por si apropriado.

Para Perrenoud (1999), existem professores malformados e mal informados que desconhecem os estudos e os mecanismos de avaliação e as condições em que atuam são pouco propícias ao desenvolvimento de uma avaliação formativa. Faz-se necessário investir na qualificação pedagógica dos professores, compreendendo que uma prática de avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem em geral.

Se durante sua formação o professor não teve contato com avaliações diferenciadas, formativas e diagnósticas, tenderá a repetir o comportamento de seus mestres e fazer, somente, o uso de avaliações tradicionais e cognitivas, principalmente se estiver atuando no Ensino Superior, onde o planejamento de aulas e atividades, muitas vezes, acaba sendo negligenciado ou não se atribui grande importância devido à massificação das graduações e a modelagem do ensino por grandes redes/empresas educacionais.

Sendo assim, antes de avaliar, o professor precisa definir os objetivos do ensino e escolher os métodos que serão utilizados durante seu curso para que estes sejam atingidos. Deve-se ter em mente as habilidades que os alunos desenvolverão a partir do estudo de determinado assunto e preparar aulas que os motivem a aprender, desta forma a definição dos objetivos e dos métodos é o primeiro passo para o processo de avaliação. O objetivo maior de toda instituição de ensino deve estar pautado em fazer com que o aluno adquira os requisitos que o levem a compreender a realidade que o cerca e refletir sobre ela, decidindo o que fazer e como se posicionar criticamente sobre uma determinada situação.

O planejamento pode ser considerado a base da prática docente, pois organiza e sistematiza as atividades (THOMAZI e ASINELLI, 2009). Planejar no cotidiano docente não se restringe ao preparo de aulas, análise de conteúdos e escolhas de estratégias de ensino, mas engloba, também, a avaliação.

A avaliação deve ser um desafio cotidiano da prática pedagógica, partindo da realidade e a ela retornar para transformá-la, pois, se não realizar esse processo, não pode ser encarada como tal. Sua razão de ser terá deixado de existir. Sendo assim, a avaliação deve ser realizada de maneira a garantir o acesso, por parte do aluno, ao conhecimento e avaliá-lo no decorrer do processo de apreensão desse saber sistematizado, na tentativa de vincular a avaliação ao processo de aprendizagem, tornando-a um elemento articulador desse processo (PREMEBIDA, 2009).

Toda avaliação deve levar em conta o contexto em que os alunos estão inseridos, considerando que cada um deles possui um histórico pessoal, social, familiar, cultural e educacional e, também, que cada indivíduo tem um ritmo de aprendizagem.

Muitos professores, no Ensino Superior, avaliam seus alunos, unicamente,

através de provas escritas, isto pode estar ligado à sua praticidade e controle total no processo, além disso, esta prática aparece, frequentemente, como exigência regimental nos Planos de Curso de inúmeras faculdades e universidades. No entanto, mesmo sendo as provas um dos principais recursos docentes, elas necessitam de muita atenção, relacionada, por exemplo, à elaboração das questões, sem nenhum tipo de artifício para atrapalhar o aluno durante a resolução da mesma.

A clareza e objetividade são apenas dois dos critérios a ser planejados durante uma avaliação, o professor consciente deve criar um ambiente confortável e favorável para o aluno ser avaliado, principalmente, porque este momento gera grande tensão emocional, sendo assim, um ambiente tranquilo e livre de interferências auxilia o bom resultado da avaliação.

A diversificação dos instrumentos para coleta de dados de aprendizagem é muito importante assim como ressalta Frota-Pessoa (2001) durante suas pesquisas sobre métodos de avaliação, indo além da diversificação de questões e chegando até a aplicação de uma prova, o professor pode optar por uma avaliação em grupo, além de ser muito apreciada pelos alunos, auxilia a aprendizagem se exigir discussões e reflexões.

Em conversas informais, muitos professores afirmam que as Instituições de Ensino Superior, que oferecem o curso de Ciências Biológicas, apresentam, em geral, um sistema de avaliação intensamente engessado e voltado para o uso de provas escritas como único ou mais importante instrumento para averiguação do processo de ensino-aprendizagem, poucas mudanças foram feitas com relação a essas ferramentas, o que leva o aluno a uma aversão à avaliação ou, por estar temeroso, tende a se desestabilizar emocionalmente e não obter o resultado esperado. Será que estes alunos estão sendo bem avaliados? Suas histórias, contratempos, ritmos e experiências de vida estão sendo consideradas durante o processo avaliativo? Estes fatores devem ser desconsiderados passando despercebidos pela avaliação? Se sim, onde está a contextualização que falamos tanto? O Ensino Superior está formando e avaliando os alunos com qualidade suficiente para sua atuação profissional e construção da cidadania? Uma avaliação contextualizada e formativa no Ensino Superior poderá amenizar as reprovações e os índices de evasão? E como os alunos reagiriam a ela?

O currículo dos cursos de Ciências Biológicas, assim como muitos outros, possui uma grande quantidade de disciplinas técnicas, quando o aluno é avaliado, muitas vezes, se depara com questões que visam somente à memorização, servindo apenas para classificá-lo, isso se deve, também, ao fato de que muitos dos seus docentes não tiveram sua formação inicial diferenciada, nunca tendo discutido o processo de avaliação da aprendizagem, além disso, muitos professores do Ensino Superior realizam as temidas provas tradicionais por comodidade, praticidade e hábito. Romper com esse paradigma é ainda um difícil processo. Refletir sobre novos instrumentos avaliativos e aplicá-los pode reduzir o distanciamento entre a teoria e a prática.

Segundo Zamunaro (2006), quando o professor pesquisa e reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem, a sua prática se torna mais eficaz.

A formação de professores é uma temática que, cada vez mais, ocupa um papel de destaque nas discussões político-educacionais, seja nas políticas públicas, seja nas corporações profissionais do magistério. Quase sempre vinculada à questão da melhoria da qualidade do ensino, apresenta-se como um dos importantes pilares das propostas curriculares, situando-se numa perspectiva transformadora da educação e do ensino (MACHADO, 1999).

Para Oliveira-Neto, Santos e Silva (2012), os estudos envolvendo as práticas pedagógicas de docentes são de suma importância, já que estas práticas refletem em todas as dimensões do ambiente escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do ensino-aprendizagem é constituinte e estruturante da ação educativa. A sua razão de ser está em acompanhar se certos objetivos pedagógicos foram atingidos para possibilitar regulações interativas e integradoras. Tais regulações visam reestruturar a relação entre o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a própria avaliação. A dinâmica avaliativa é mediadora do processo de desconstrução e reconstrução da práxis pedagógica.

Avaliar se torna algo que dá identidade a professores e a alunos, estes vistos não como seres sem formação e dissociados do processo, mas como elementos ativos, que se posicionam de forma social e histórica.

Paro para pensar e me pergunto quantas vezes nós professores nos esquecemos de que estamos diante de seres humanos únicos, completos, cada um com suas bagagens de vida, com suas histórias, com seus sonhos e trajetórias e, infelizmente, nos é dado o papel de juízes de valor em momentos avaliativos. Rosito (2008,) em seu trabalho com a proposta da Colcha de Retalhos, afirma que:

(...) o aluno não é uma “tábula rasa”, traz uma bagagem consigo, as vezes, em seu curso de formação, acrescenta objetos e mais objetos a essa bagagem, até não saber “o que” carrega consigo e “para que” servem todos os saberes e fazeres que aprendeu, na escola e fora dela, logo, há necessidade de abrir a bagagem e conhecer seu conteúdo.

Posso dizer, hoje, que nunca tive intenção de ser um juiz. A cada ano que passo desenvolvendo meu papel de professor consigo perceber que parte das histórias dos alunos se tornam as minhas, o que vai de encontro com a ideia complexidade defendida por Morin (1990) ao afirmar que a complexidade do ser humano leva à percepção da teia de relações do projeto de vida dos sujeitos, apontando a abrangência da formação pessoal, profissional, local e universal, que capta da carga vivencial as lógicas que

existem na sala de aula, por exemplo.

Alcançar ou não boas notas não define os alunos como aptos ou inaptos, bons ou maus profissionais, já como eles lidam com as pessoas, o que fazem com as informações e como o convívio e aprendizado puderam mudar suas vidas sim. Logo, faz-se necessária uma mudança no processo avaliativo no Ensino Superior, nós professores precisamos estar mais próximos dos alunos pois, somente desta forma nos apropriaremos de suas histórias e saberemos o quanto eles se desenvolveram durante seu período de formação, isso sim seria uma avaliação bem estruturada.

A obrigatoriedade de avaliações escritas precisa ser revista por todas as Instituições de Ensino Superior (IES), devemos oportunizar diferentes momentos para avaliação do desempenho, não atribuindo maior ou menor grau de importância à um instrumento específico, até mesmo porque, no dia da prova, o aluno se sente sob forte pressão, pode ter passado por alguma situação que o tira a concentração ou possuir algum problema que afetará negativamente no resultado deste tipo de avaliação. Realmente, uma prova não pode representar 60-70% do aprendizado de um semestre. O professor atento a forma de avaliar pode usar sim as provas como instrumento de verificação de aprendizagem, mas não pode reduzir suas avaliações a elas.

Segundo Josso (2004), a formação ocorre a partir dos próprios sujeitos, ou seja, compreender as experiências de vida é não ter uma visão fragmentada (cabe lembrar que as provas escritas podem possuir esta fragmentação), compartimentalizada ou enviesada sobre o sujeito em formação, não podemos “julgar” as aptidões de alguém sem conhecer o todo, as entrelinhas.

Sabemos o quanto a formação superior carece de práticas contextualizadas, no entanto, será que o professor universitário, formado através do ensino tradicional, teria condições de suprir a necessidade vivencial de uma sala de aula com mais de cem alunos com atividades diferenciadas? O professor arcaico, detentor do saber oficial, ator principal no processo de ensino-aprendizagem, está aos poucos sendo substituído pelos meios virtuais de aprendizagem e comunicação, visto que essas ferramentas digitais trazem, de modo mais rápido e atualizado, todas as teorias e informações que o aluno possa necessitar ou buscar, sendo assim, o professor universitário precisa, também, se ressignificar, transformando-se em mediador da aprendizagem.

Para Freire (1997), só um homem transformado é capaz de transformar, o que deixa claro a necessidade de revermos a formação no Ensino Superior, ressignificando-a.

Alguns problemas com IES foram revelados durante as pesquisas para este artigo, dentre eles a dificuldade de muitos discentes com a virtualização. Será que momentos inicialmente presenciais poderiam amenizá-los, servindo como nivelamento? É fácil para um aluno nativo digital se adaptar às disciplinas totalmente virtuais ou semipresenciais, no entanto, para aqueles que não nasceram na era da informática e da educação à distância, a falta física do professor é encarada como bloqueio e dificuldade.

Repensar o perfil de aluno que as IES estão atendendo se faz necessário,

o público de grande parte das Universidades não é mais formado por alunos que acabaram de sair do Ensino Médio, mas sim, daqueles que o encerraram há, pelo menos, dez anos, foram buscar uma colocação profissional e agora estão retornando a um ambiente de aprendizado que a cada dia se torna mais distinto daquele que estavam habituados. Este, segundo alguns relatos, é um dos motivos para a evasão, somente perdendo para os problemas de caráter financeiro.

A alteração repentina das matrizes curriculares, também, foi apontada como fator de desmotivação e evasão. A cada semestre ou anualmente ocorrem atualizações das disciplinas que compõe o currículo do curso, isso acaba “dificultando” os alunos que realizam planos de estudos ou provêm de outra IES.

Para Rosito (2008), neste mundo globalizado regido pela ideologia neoliberal, o caminho possível para um indivíduo tornar-se autor de sua prática, senhor de sua identidade, é a teorização de sua própria experiência constituída nos percursos da trajetória formativa pessoal e profissional, onde se encontram preciosas oportunidades de rever a si mesmo durante sua formação, antes de se tornar profissional. No entanto, é preciso lembrar que o profissional necessita de uma boa e sólida formação, conciliando a teoria e a prática. Logo, se nós professores somos vistos como exemplos por nossos alunos, porque não inverter esses papéis e fazer de nossos alunos a força motriz de nossas vidas?

Por favor, professores repensem suas atitudes, revejam suas velhas verdades e aprendam com quem quer aprender com vocês. Não se transformem em destruidores de sonhos, compreender nossos alunos, nos apropriarmos de suas histórias de vida pode nos fazer entender mais sobre nossas práticas e nossa própria história. Afinal, você sabe, realmente, por quê se tornou um professor?

REFERÊNCIAS

BARROS, Daniel Feitosa. **Avaliação Formativa**. Universidade Federal do Piauí. 2011. Disponível em: <http://educacaojuventudes.ufpi.com.br/2011/12/avaliacao-formativa.html> Acesso em: 09/09/2012.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Pioneira Editora, 1983.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 27/10/2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FROTA-PESSOA, Oswaldo. **Os caminhos da vida – Biologia para o Ensino Médio – Manual do professor**. São Paulo: Scipione, 2001.

GIL-PÉREZ, Daniel. **Tendencias y experiencias innovadoras en La enseñanza de las ciencias, en proyecto IBERCIMA de Enseñanza de la Ciencia y la Matemática**. Organización de Estados

Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid. 1991. Disponível em: <http://www.oei.es/oeivirt/ciencias.htm> Acesso em: 05 nov. 2014 as 15h19.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.** 6.ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998. 40 p.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 26. ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 180 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 180 p.

MACHADO, Ozeneide. Novas práxis educativas no Ensino de Ciências. In: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). **Formação de Educadores: pesquisas e estudos qualitativos.** São Paulo: Olho d'água, 1999.

MELCHIOR, Maria Cecília. **Avaliação pedagógica: função e necessidade.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas.** 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 150 p.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade.** 2ª. ed. Portugal: Publicações Europa-América Ltda. Coleção Biblioteca Universitária, 1990.

OLIVEIRA-NETO, José Firmino; SANTOS, Beatriz Aparecida Batista dos; SILVA, Flávia Damascena Sousa. **Práticas e concepções pedagógicas de professores de biologia nas escolas públicas da cidade de Iporá - um olhar reflexivo.** Universidade Estadual de Goiás. Goiás. 2012. Disponível em: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/ipora/conteudoN/974/CE_2012_12.pdf Acesso em: 07 nov. 2014 as 18h45.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PREMEBIDA, Célia Maria Barrozo. **A avaliação da aprendizagem escolar na educação básica.** Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2173-8.pdf> Acesso em: 20 mar. 2014 as 12h08.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; ALVARENGA, Georfrávia Montoza. **Avaliação da**

aprendizagem e formação do professor. 2004. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/MR/MR-CI0177.pdf> Acesso em: 17 mai. 2014 as 14h35.

RIBEIRO, Lucie Carrilho. **Avaliação da Aprendizagem**. 5.ed. Portugal: Texto Editora, 1994.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. **Colcha de Retalhos: uma prática interdisciplinar a partir de histórias de vida**. In: CARVALHO, Mercedes (org.) Ensino Superior: reflexões sobre práticas docentes. São Paulo: Musa Editora, 2008. p. 77 – 94.

SANT'ANNA, Iza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação Escolar: da teoria à prática**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 232p.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. **Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

ZAMUNARO, Ana Noêmia Braga Rocchi. **A prática de ensino de Ciências e Biologia e seu papel na formação de professores**. São Paulo. 2006. Tese (Doutorado em Educação para Ciências). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru. 2006.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR

Lucimara Del Pozzo Basso

Universidade Estadual Paulista - UNESP,
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação
Rio Claro – São Paulo

Marcia Reami Pechula

Universidade Estadual Paulista - UNESP, Docente
do Programa de Pós-Graduação em Educação
Rio Claro – São Paulo

Nota das autoras: Este texto foi atualizado a partir da sua publicação, original, nos Anais do IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, v.1, realizado em Águas de Lindóia (SP), no período de 24 a 26 de setembro de 2018.

RESUMO: Tendo em vista a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as ações do Ministério da Educação (MEC) para pôr em prática as prescrições do documento, a partir das políticas de formação de professores, de materiais didáticos e de avaliação em larga escala, neste texto, a proposta é suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. Por meio de estudo teórico da legislação educacional vigente e de Giroto (2018), Freitas (2014), Costa (2009) e outros, constatou-se que, inspirada no

mundo dos negócios e na aplicação de provas padronizadas, a BNCC apresenta uma política “normativa” que descaracteriza e desvaloriza a identidade criativa e intelectual do trabalho do professor, uma vez que determina os conteúdos a serem ensinados, desconsiderando a concepção de currículo como construção histórica, política e social. Além de anular a participação do professor no seu processo de elaboração, o documento reforça a ideia de responsabilização deste profissional pela implementação e êxito da BNCC e acentua a visão tecnicista de formação de professores. Do professor, são retirados sua autonomia e espaço de criação, pois ele é visto como um profissional para aplicação de modelos prontos. O documento reforça a divisão do trabalho docente e o esvaziamento do seu conteúdo ao separar o saber-pensar e o saber-fazer.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. BNCC. Formação de professores. Autonomia do professor.

ABSTRACT: Considering the enactment of the Overall National Curriculum Framework (BNCC) and actions taken by the Ministry of Education (MEC) to put those guidelines into practice, the aim of this text is to raise some issues and problematizations about both BNCC and its implications for teacher autonomy, regarding teacher education policies, didactical materials

and large-scale evaluations. By means of a theoretical study of the current education laws, and Giroto (2018), Freitas (2014), Costa (2009) and other authors, it has been found out that BNCC, inspired by the business world and the use of standardized tests, presents a “normative” policy that overshadows and devalues the creative and intellectual identity of teacher work, since it determines the contents that must be taught without considering the conception of curriculum as a historical, political and social construction. Besides annulling teacher participation along its process of formulation, the document strengthens the idea of holding these professionals responsible for the implementation and success of BNCC, and emphasizes the technician view of teacher education. Autonomy and creation space have been taken away from teachers, who are expected to apply ready formulas. The document underlines the division of the teacher work and the emptying of its content by separating thinking skills from performance skills.

KEYWORDS: Overall National Curriculum Framework. BNCC. Teacher education. Teacher autonomy.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação no Brasil, constata-se uma recorrente discussão a respeito da elaboração de currículo nacional para a educação básica. Esse debate, sobre estabelecer um conjunto comum de conteúdos a serem ensinados, está entrelaçado ao entendimento da educação como direito e dever, sendo também função social do Estado. Segundo Cury (2000, p. 238), “é no interior dessas duas dinâmicas [...] que o tema dos currículos será sempre repostado enquanto instrumento de coesão nacional”.

No contexto da promulgação da Constituição Federal de 1988, com a determinação de “currículo mínimo nacional”, e da Lei 9.394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), justificam-se as questões sobre a elaboração de um currículo mínimo. É neste cenário, ainda, que acontecem a construção e a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, no âmbito do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Os PCN surgem com a finalidade de estabelecer um conjunto de orientações para todos os componentes curriculares dos ensinos fundamental e médio, além dos temas transversais, configurados como uma referência curricular daquilo que se deve garantir a todos, respeitando-se as características e peculiaridades culturais e regionais do território nacional (BRASIL, 2000). Para Barreto (2000), a elaboração dos Parâmetros Curriculares, além de atender à exigência constitucional, é uma resposta às demandas “de qualidade de ensino ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira que melhor correspondam às exigências de inserção do país na nova ordem mundial” (BARRETO, 2000, p. 36).

Duas décadas depois, pautado no mesmo princípio federativo dos PCN, segundo

o qual o Estado deve ser responsável pela formulação dos conteúdos mínimos a serem ensinados, e acrescentando a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o Ministério da Educação (MEC) elabora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Macedo (2015, p. 893), o PNE

tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas fariam referência à Base Nacional Comum Curricular (BNC), de modo que a Lei criaria o arcabouço legal que exige a elaboração de bases nacionais comuns curriculares para os ensinos fundamental e médio. Apesar dessa justificativa, cumpre destacar que as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização. Se outras estratégias se mostrarem mais adequadas ao atingimento das metas, entendo que ganham prevalência e devem ser usadas. As metas e não as estratégias exprimem o desejo do legislador.

Conforme a autora, a construção de uma Base Nacional Comum é um dos planos possíveis para atingir as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Entretanto, o MEC fez da estratégia sua meta.

Assim, a BNCC é posta como documento normativo e obrigatório, estabelecendo “os conteúdos a serem ensinados” e “as capacidades de fazer” nas diferentes etapas de escolaridade da educação básica. Entende-se que, para o MEC, o currículo é a definição, por parte das escolas, de “como fazer” com que os alunos desenvolvam as competências e habilidades expressas no documento. Conforme o texto,

as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p.20).

Percebe-se que, na visão do MEC, a partir da determinação dos conteúdos a serem ensinados, caberá às escolas construir seus currículos de forma a garantir a aprendizagem desses conteúdos. Essa ideia vai de encontro às concepções de currículo como construção política, histórica e social (GOODSON, 1997).

2 | O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA BNCC

A construção da BNCC situa-se no contexto das políticas neoliberais de educação, pautadas no gerenciamento da educação e na avaliação de desempenho dos alunos por meio de avaliações em larga escala.

Pode-se identificar o governo de FHC como o momento em que tem início a reforma do Estado na direção de uma gestão neoliberal da escola (COSTA, 2013), orientada por uma racionalidade que reforça os valores do mercado, a característica individual, a competitividade, a meritocracia e o protagonismo. Essas características tornam-se condição *sine qua non* para o “sujeito social do projeto neoliberal” (DARDOT;

LAVAL, 2016). Segundo Costa (2013), com a vertente neoliberal, a escola perdeu a autonomia na sua gestão, “uma vez que os meios estratégicos para a consecução de sua atividade-fim, como a capacitação de professores e seleção e organização de conteúdos nos materiais didáticos, passaram ao controle externo” (COSTA, 2013, p. 104).

Nesse contexto, o primeiro movimento de tentativa de construção de currículo deu-se na década de 1990, no governo de Fernando Henrique, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares, que durante duas décadas balizaram as práticas pedagógicas e as políticas de formação de professores e de materiais didáticos.

O segundo movimento teve início na última década, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, com a criação de novas orientações curriculares nacionais que substituiriam os PCN, dos quais se alegava apresentarem apenas orientações gerais, e não específicas para cada componente curricular, além de se mostrarem obsoletos frente às atuais demandas educacionais e econômicas do país.

Assim, desde 2012, o MEC tem envidado esforços para elaborar um documento contendo o conjunto de aprendizagens essenciais que o estudante brasileiro deve assimilar e desenvolver até o final de cada etapa de escolaridade, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A elaboração desse documento visou a atender ao Art. 49 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixava Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e estabelecia que o MEC, em articulação com estados e municípios, mediante consulta pública nacional, deveria apresentar proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares a ser alcançada pelos alunos em diferentes etapas do ensino fundamental.

Dessa forma, atendendo às prerrogativas da Resolução, em 2012, foi lançado o documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental”. Esse documento – que, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, foi elaborado por profissionais das universidades do país, gestores de redes públicas de ensino e consultores das diversas áreas de conhecimento, a partir de estudo sobre os resultados das avaliações externas, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – foi tomado como base para o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na sequência dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o MEC inicia o movimento para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como já apresentado anteriormente, a elaboração da Base Nacional Comum é justificada pelo MEC e seus defensores como sendo uma exigência legal colocada para o sistema educacional brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei n. 9.394/1996 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

No âmbito da necessidade de construção da BNCC, a Constituição Federal de 1988, no Artigo 210, determina a existência de conteúdos mínimos para a educação básica, estabelecendo que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

ALDB reafirma os marcos constitucionais, ao mencionar, no Artigo 9, a necessidade de estabelecer competências e diretrizes para assegurar a formação básica comum. Já, no Artigo 26, cita a existência da base comum nacional, complementada por uma parte diversificada das características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia dos educandos.

A partir desses aparatos legais, consolidou-se o movimento de elaboração da Base Nacional Comum. Esse movimento teve várias fases até a versão promulgada – um documento que apresenta um conjunto de competências e habilidades a serem ensinadas aos alunos da educação básica.

Inicialmente, ainda no governo de Dilma Rousseff, o processo de elaboração do documento visava à participação democrática, com representação de diversos segmentos da sociedade (universidades, secretarias de educação, entidades/órgãos do MEC, grupos empresariais etc.). Porém, após o *impeachment* da presidenta e a mudança de vários ministérios, sob o governo de Michel Temer, o movimento de elaboração da Base sofreu uma ruptura: alterou-se a participação dos sujeitos envolvidos e passou a haver uma forte presença de grupos empresariais na construção do documento. Ademais, a versão aprovada da BNCC é um afastamento das ações iniciadas em 2012, com o documento dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento do ciclo de alfabetização e das discussões realizadas no âmbito do PNAIC (ROLKOUSKI, 2018).

Conforme a análise de Avelar e Ball (2017), a BNCC homologada atende a interesses privados alheios ao ambiente dos profissionais do magistério, estando assentada em uma concepção gerencialista de educação.

A partir da homologação da BNCC, esta passa a constituir parte importante do sistema nacional de educação e, conforme preconiza o MEC, configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular em todas as etapas e modalidades do ensino a ser consolidado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas.

Com sua aprovação, o Ministério da Educação almeja que a Base Nacional auxilie na articulação das políticas educacionais, no fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e que seja instrumento para a construção da qualidade da educação. O MEC espera, também, que, com a BNCC, as redes de ensino construam seus currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas no documento, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017).

O contexto de elaboração da Base Nacional Comum está imbricado, além do arcabouço legal, com o quadro político, econômico e mercadológico de projeto unificador e com a valorização das experiências internacionais de orientações curriculares. As experiências internacionais – como o *Common Core* americano, o currículo nacional da Finlândia e, mais recentemente, o exemplo da Austrália – têm contribuído para reafirmar a necessidade do estabelecimento da Base Nacional Comum no contexto brasileiro (MACEDO, 2016). Além disso, o significado de “comum”, na BNCC, está atrelado a uma proposta de tornar uniformes e iguais os conteúdos a serem aprendidos e não perpassa o debate político de currículo para tornar o comum algo “*comum(nitário)*” (SÜSSEKIND, 2014).

No que se refere à construção de condições homogeneizadoras e de mercado, a ANPED analisa que

[...] o MEC foi silenciando sobre os debates, avanço e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas [...] essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões (ANPED, 2017, p.2).

A lógica presente no documento reforça a ideia de que a avaliação de desempenho dos estudantes por meio de avaliações externas e de grande escala é o “modelo” de uma boa educação. Conforme analisa Freitas (2014, p. 1088),

procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial (grifos do autor).

O autor aponta ainda a lógica perversa instaurada nas escolas por meio da prática da concorrência entre elas a partir dos resultados obtidos nas avaliações de desempenho. Freitas (2014) analisa os processos concorrenciais de responsabilização, destacando a negatividade que estes provocam na relação de confiança ao evidenciar o desempenho de gestores, pais, professores e alunos:

se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais (FREITAS, 2014, p.1099).

Desse modo, percebe-se que a política de avaliação (avaliações em larga escala

e padronizadas) acentua a imagem da ação regulatória do Estado, enquanto permite o controle externo das escolas, uma vez que as avaliações indicam o que deve ser ensinado nas escolas, interferindo na organização escolar, na seleção de conteúdos e, em especial, na autonomia do professor.

3 | A AUTONOMIA DOCENTE E A BNCC

O processo de construção e promulgação da Base Nacional Comum Curricular tem provocado impacto na valorização e reconhecimento do magistério. Vive-se um momento de precarização do trabalho docente (GIROTTI, 2018) ou proletarização do professor (COSTA, 2009) e de perda de autonomia docente. A BNCC anulou a participação democrática do professor em seu processo de elaboração. No entanto, ele é concebido como sujeito responsável por sua implementação e pelo seu êxito. Após a homologação da Base Nacional, os professores foram chamados às secretarias de educação, por meio de ações promovidas pelo MEC – por exemplo, “O dia D” –, para conhecer o documento, de maneira a poder aplicá-lo, ou seja, as escolas, e em especial o docente, recebem a responsabilidade pela implementação dessa política curricular, mas com uma participação reduzida à aplicação dos conteúdos presentes no documento em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que estabelece o conjunto de competências, habilidades e conteúdos a serem ensinados aos alunos da educação básica. Por estar atrelada às políticas de avaliação e à política de materiais didáticos (padronizando os processos de ensino na sala de aula), o papel do professor, no documento, é resumido ao de transmissor de conhecimento. Do professor, são retirados sua autonomia e seu espaço de criação, sendo ele visto como um profissional para aplicação de receitas e modelos prontos (visão tecnicista). Isso revela um retrocesso da valorização da profissão docente, pois se contrapõe à ideia de que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 47).

A partir da aprovação do documento, a BNCC também impacta na formação inicial e continuada de professores ao focar a formação baseada na prática e na aprendizagem de como ensinar os conteúdos e garantir que estes sejam aprendidos pelos educandos. O MEC pretende alinhar a formação de professores às prerrogativas da Base Nacional:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p.21, grifos nossos).

Observa-se que, sobre o professor, pesa a responsabilização pelo sucesso da

aprendizagem dos alunos e pela implementação exitosa do documento, daí alinhar-se a formação de professores à BNCC.

A primeira medida já implantada pelo MEC para a formação inicial dos professores alinhada à BNCC é o Programa de Residência Pedagógica, criado em março de 2018. O Programa prevê a imersão do aluno de curso de licenciatura na escola a partir da segunda metade do curso. Para Girotto (2018), o Programa faz parte do processo de precarização do trabalho docente, ao não reconhecer o trabalho intelectual do professor, “que pressupõe o domínio de uma série de conhecimentos e a tomada de decisões pautadas nos contextos, fins e no diálogo com os múltiplos sujeitos do processo educativo” (GIROTTI, 2018, p. 23). Segundo o autor, o processo de ampliação de controle da ação docente e a perda de autonomia do processo de ensino-aprendizagem tendem a ser reforçados com a BNCC.

Esta diminuição da autonomia se dá, por um lado, pelo aumento dos mecanismos de controle da gestão pedagógica, sendo o principal deles a articulação entre o desempenho dos estudantes em testes padronizados e o pagamento de bonificações aos professores. Tal mecanismo vem sendo, desde a década de 1990, defendido por organismos internacionais, com maior ênfase pelo Banco Mundial, para ampliar a eficiência do trabalho docente.

Do outro, a diminuição da autonomia docente pressupõe um intenso processo de precarização da formação inicial e continuada, principalmente com a dissociação entre ensino e pesquisa. Tal precarização se assenta na concepção do professor como um mero transmissor de conhecimentos, como executor dos currículos. Trata-se de uma lógica que repõe a dinâmica da separação entre planejamento e execução, um dos fundamentos da divisão do trabalho, proposto por Taylor ainda no século XIX e que está na base da administração capitalista da escola (GIROTTI, 2018, p. 23).

A formação pragmática, voltada para executar currículos, subordina o professor aos conteúdos dos livros didáticos; o professor torna-se o “alvo principal da indústria dos materiais didáticos, que oferece pacotes completos, com apostilas, livros, listas de exercícios, roteiros de aulas, modelos de avaliação, portais e sites” (GIROTTI, 2018, p. 24).

Para Costa (2009), a formação esvaziada provoca o processo de alienação do trabalho do professor:

[...] o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia (COSTA, 2009, p. 72).

Outra medida recentemente tomada pelo MEC é a proposição da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP). A versão preliminar, encaminhada em dezembro de 2018 ao Conselho de Educação (CNE), constitui um documento que vem afirmar a política de formação de professores

alinhada à política curricular implementada com a criação da BNCC.

A Base Nacional da Formação de Professores, assim como a BNCC, é uma proposta impositiva, destituída do diálogo com as instituições formadoras e desvinculada do conhecimento científico produzido historicamente sobre formação de professores. Segundo a ANFOPE e FORUMDIR (2018), a proposição da Base Nacional da Formação de Professores expressa

a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente, ao assumir uma visão “praticista” da docência, que tende à padronização curricular e fere a autonomia das universidades, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos, os alinhando à Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de elaboração, discussão e aprovação também foi marcado pelo autoritarismo e simulação de diálogo.

Assim, constata-se que, ao estabelecer o “comum” que deve ser ensinado a todos, a Base Nacional Comum Curricular retira do professor a autonomia do seu trabalho, que é imaterial e tem no aluno uma de suas matérias-primas. O documento reforça a ideia de precarização do trabalho docente ao separar o saber-pensar e o saber-fazer, características inerentes ao trabalho intelectual do professor.

4 | FINALIZANDO

Nesta nova racionalidade do neoliberalismo (responsabilização, meritocracia e privatização) e neste processo antagônico de descentralização e centralização, no qual o Estado “descentraliza sua responsabilidade de prover a educação escolar, fazendo uso de fontes privadas de financiamento e, por outro lado, se assume uma posição centralizadora no estabelecimento das normas de funcionamento e avaliação dos resultados” (COSTA, 2009, p.61), a precarização do trabalho docente é o projeto essencial para criar a demanda e justificar a BNCC, que interessa apenas àqueles que com ela serão beneficiados. De acordo com a análise de Giroto (2018, p. 27), “a BNCC representa mais um momento deste sequestro da escola pública pelo discurso empresarial, com o intuito de reproduzir o discurso da subjetividade neoliberal”.

A BNCC consolida a lógica de responsabilização dos professores pelos resultados, eximindo os sistemas de ensino e desconsiderando o conjunto de fatores intra e extraescolares que impactam no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, equipara a organização do processo educativo à das empresas produtivas, reforçando a divisão do trabalho docente e o esvaziamento do seu conteúdo ao separar o saber-pensar e o saber-fazer, o que resulta na precarização do trabalho.

Assim, um dos caminhos para a resistência e defesa do trabalho intelectual docente deve pautar-se pela defesa da autonomia do professor em sala de aula e autonomia na gestão de sua própria profissão, em oposição às medidas prescritivas estabelecidas na BNCC. Isso significa que a ação deve basear-se na dedicação do

trabalho do professor como detentor da atividade de elaboração e sistematização do saber.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE; FORUMDIR. **Manifesto em defesa da formação de professores**, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA_FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.
- ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.
- AVELAR, M., BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. In: **International Journal of Educational Development**, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>>. Acesso em: 20 maio 2018.
- BARRETO, E. S. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 5-42.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. 2a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jan. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=>. Acesso em: 16 maio 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A; FERNANDES NETO, E; SOUZA, G. **A proletarianização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. P.59-100.
- _____. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo**: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais. Curitiba: Appris, 2013.
- CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 233-259.
- DARDOT, P. LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo, Boitempo, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out/dez. 2014.

GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. In: **Revista Horizontes**, São Paulo, v.36, n.1, p.16-30, jan/abr. 2018.

GOODSON, Y. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.2, p.45-68, jun. 2016.

_____. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out/dez., 2015.

ROULKOUSKI, E. Dos Direitos de Aprendizagem e do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa à Base Nacional Comum Curricular: o caso da alfabetização matemática. **Revista Horizontes**, São Paulo, v.36, n.1, p.119-131, jan/abr. 2018

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1512-1529, out./dez. 2014.

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Francine de Paulo Martins Lima

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Lavras – Minas Gerais

Helena Maria Ferreira

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Lavras – Minas Gerais

Giovanna Rodrigues Cabral

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Lavras – Minas Gerais

Daiana Rodrigues dos Santos Prado

Universidade de Mogi das Cruzes – UMC
Mogi das Cruzes – São Paulo

RESUMO: O presente capítulo objetivou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. Desse modo, buscou-se construir uma reflexão acerca da formação de professores para o exercício profissional em espaços específicos – espaço não formais de Educação de Jovens e Adultos. Para tal, foi utilizado como procedimento de coleta de dados um grupo de discussão orientado por um roteiro norteador e questionário acerca do perfil pessoal e profissional. Os resultados obtidos podem servir de referência para outras experiências de formação de professores, pois, segundo os entrevistados, os desafios trazidos pelo “não saber” pode representar uma

motivação para a construção de novos saberes. Ser desafiado na prática docente pode propiciar uma ressignificação dos processos de discussão de teorias e metodologias, propiciando, assim, novas incursões axiológicas. O estudo da constituição dos saberes docentes no âmbito do Programa analisado representou possibilidades de um redimensionamento dos modos de ensinar e de aprender no contexto da alfabetização em espaços não formais, das formas de percepção das singularidades dos jovens e adultos e dos processos de formação de professores, de forma mais significativo e reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; saberes; Alfabetização de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: The purpose of this chapter was to investigate the constitution of teaching and the knowledge mobilized by a group of teachers, in the context of a program of literacy of young and adults. In this way, we tried to construct a reflection about the formation of teachers for the professional exercise in specific spaces - non-formal space of Education of Youths and Adults. For this, the data collection was carried out from a discussion group guided by a guiding script and a questionnaire about the personal and professional profile. The results obtained can serve as reference for other experiences of teacher training, since, according to the

interviewees, the challenges brought by non-knowledge can represent a motivation for the construction of new knowledge. The study of the constitution of teacher knowledge in the analyzed Program represented possibilities for a re-dimensioning of the ways of teaching and learning in the context of literacy in non-formal spaces, ways of perceiving the singularities of the young and adults and the processes of teacher training, more meaningful and reflective.

KEYWORDS: Teaching exercise; Teacher knowledges; Program of literacy of young and adults.

1 | INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem apresentado nas últimas décadas uma ampliação nas Políticas Públicas relacionadas ao acesso aos níveis e modalidades educacionais, que refletiu e continua refletindo de modo gradual sobre a sociedade.

Em consonância aos direitos educacionais assegurados pela Constituição da República Federativa do Brasil, publicada em 1988, a promulgação da Lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sua estruturação e seu funcionamento. Mediante essa lei, a Educação Infantil ganha espaço e passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica; o Ensino Fundamental com duração mínima e obrigatória de oito anos, posteriormente, é ampliado para nove anos em 2006 com a Lei 11.274 e, em relação à Educação de Jovens e Adultos, aos sistemas de ensino são atribuídos os deveres da gratuidade, oportunidades educacionais apropriadas às características dos discentes e um currículo com base nacional comum.

Apesar da ampliação supracitada, o Brasil ainda apresenta números elevados de pessoas analfabetas (cerca de 14 milhões de pessoas), o que evidencia uma desigualdade educacional considerável, à medida que esse desequilíbrio potencializa a manutenção das grandes disparidades sociais presentes na população brasileira.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no artigo 208, diz que um dos deveres do Estado está relacionado ao “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Essa garantia legal de acesso à educação, contraditoriamente, favorece a promoção de oportunidades e, ao mesmo tempo, uma desigualdade educacional e, conseqüentemente, social, devido à (ir)responsabilidade do poder público pela educação. Dito de outro modo, embora esteja prevista na forma da lei uma escolarização gratuita, mínima e obrigatória para o Ensino Fundamental, inclusive para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria, esse acesso não se efetiva em sua totalidade tal como previsto pela Lei. Castro (2009), em análise a dados levantados pelo PNAD e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstra que a média de anos de estudo da população brasileira de 15 anos ou mais, em 2007 resultou numa média

de 7,3 anos. De modo geral, o Brasil não atingiu a meta de escolarização mínima e obrigatória de 8 anos estabelecida pela LDBEN nº 9.394/96 no art.32, que mais tarde foi ampliada. Além disso, não se cumpriu também uma das metas do Plano Nacional de Educação - PNE que previa a erradicação do analfabetismo até 2011. Para além disso, vale destacar que as metas previstas pelo PNE atual (2014-2024), apesar de retomarem os mesmos propósitos estruturantes, ainda se constituem um desafio para os órgãos governamentais.

Diante do exposto, torna-se evidente que o analfabetismo em nosso país ainda é um dos grandes problemas educacionais e sociais a ser enfrentado para a construção de uma cidadania plena. Nesse sentido, a escola ganha papel de destaque se pensarmos que cabe a ela cumprir suas funções precípuas, nas dimensões social, técnica e política, a fim de instrumentalizar a população para uma efetiva participação social. Para tanto, a educação considerada como uma alavanca das mudanças sociais precisa superar alguns desafios ainda presentes após a universalização do acesso à escola: a inclusão das crianças que permanecem fora das instituições de ensino; a baixa eficácia na alfabetização dos alunos matriculados; os negativos índices de conclusão do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, do Ensino Médio; a ausência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na metade dos municípios brasileiros e as condições desfavoráveis que influenciam o acesso e a permanência dos alunos na escola. Esses fatores estão relacionados à qualidade do ensino, que determina a trajetória de escolarização dos alunos, em outras palavras, a conclusão do ensino, a repetência, a defasagem ou a evasão escolar, conforme assevera Castro (2009).

É preciso admitir que a escola é, também, produtora do fracasso escolar, ao constatarmos que muitos alunos tiveram acesso à instituição de ensino, mas não permaneceram nela e não concluíram os anos de escolaridade previstos.

Segundo Patto (2000, p.191),

a exclusão precoce (ou seja, antes do término dos oito anos de escolarização formalmente obrigatória) é outra forma generalizada de eliminação brutal que atravessa a educação escolar brasileira no século XX. Embora a duração da permanência na escola possa variar, a média é alta, o que revela enorme capacidade de resistência popular ao dilaceramento trazido pelo fracasso escolar e desmente versões oficiais segundo as quais os pobres não se interessam pela escola. [...] O número de analfabetos e semi-analfabetos que passaram pela escola é antigo e expressivo na história do Brasil.

Considerando o exposto, podemos admitir que discursos sobre o fracasso escolar ora culpabilizam o aluno, ora o professor e, até mesmo, o sistema educacional, fazendo menção às más condições sociais e econômicas dos alunos, dificuldades de aprendizagem, diagnósticos de doenças patológicas, desinteresse do poder público, dos pais e dos próprios educandos. Esses discursos não revelam na sua totalidade a complexidade da educação, mas contribuem para a manutenção das desigualdades sociais e educacionais e para a perda da eficiência do trabalho pedagógico.

Patto (2000) afirma que além das referências imprecisas sobre a “lógica globalmente deficiente do sistema escolar”, há discursos que revelam “as visões mais enraizadas do problema do fracasso escolar” e direcionam o trabalho do professor para um caminho equivocado, em que as demandas dos sujeitos da aprendizagem não são consideradas.

De acordo com Paulo Freire (2009), uma das atitudes necessárias para a superação dos problemas educacionais é a necessidade de uma reflexão contínua acerca das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e um exercício de uma postura séria e curiosa perante os desafios. Assim, à medida que se constrói uma relação dialética no processo de ensino e de aprendizagem, o pensamento, a criticidade, a ação e a transformação dos homens e da sociedade são favorecidos.

No entanto, vale pontuar que o trabalho docente não demanda apenas do contexto escolar, mas também da formação pessoal e profissional dos professores. A fragilidade do percurso formativo de professores da rede pública e das entidades civis precisa ser problematizada e, conseqüentemente, priorizada, além da necessária compreensão das peculiaridades da prática docente, pois “transformar a realidade do analfabetismo no Brasil e, em particular, a condição singular do analfabeto remete à compreensão da complexidade inerente à formação docente” (VALINO, 2009, p.7). Essa formação pressupõe a dialética ação-reflexão-ação.

De acordo com Suzana Schwartz (2010, p.82), “o saber do professor demanda conhecimento teórico, mas inclui, além disso, habilidades e recursos que transcendem a ele. É preciso saber e saber fazer nas situações reais”. A autora, abordando a questão da alfabetização, defende que o saber do educador se constitui e está construído de experiências, crenças, convicções, valores, princípios, teorias, estratégias, de ideias e de comportamentos interiorizados, tendo o professor a consciência disto ou não. Para ela, os saberes constituídos ao longo da vida profissional e pessoal refletem no fazer, no pensar, no agir, no sentir, no olhar e no falar do professor, que enquanto alfabetizador, busca constantemente a apropriação da escrita e da leitura pelos alunos, não apenas para o cumprimento do seu papel na erradicação do analfabetismo, mas também para despertar nos discentes a consciência e a importância de instruir-se para uma compreensão e atuação crítica da realidade da qual pertencem.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores iniciantes no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos.

Para atender ao objetivo proposto optamos pela abordagem qualitativa com enfoque na técnica de grupo de discussão, o qual ocorreu no âmbito de uma universidade particular situada na região metropolitana de São Paulo e contou com a participação de 10 professores. A discussão foi orientada por um roteiro de discussão previamente organizado e somou-se à aplicação de um questionário contendo questões acerca do perfil pessoal e profissional dos participantes.

21 O ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS: APRENDENDO A SER PROFESSOR

Nessa seção, fizemos a opção por articular questões teóricas e dados da pesquisa, tendo em vista o pressuposto de que a dialética ação-reflexão-ação é um dos fundamentos que integram pensar sobre os saberes docentes.

Os dados aqui analisados emergem das ações desenvolvidas num programa de educação não formal, desenvolvido em parceria com a organização não governamental “Associação Alfabetização Solidária” e a Universidade de Mogi das Cruzes. A primeira responsabilizou-se pelo fomento do projeto e a segunda pelo gerenciamento pedagógico das ações nele desenvolvidas.

Apesar de se tratar de uma forma de educação intencional, a educação não formal difere da educação formal por sua finalidade e modo de desenvolvimento das práticas educativas. A educação não formal para Príncipe (2010, p. 40)

Apresenta como características mais comuns uma maior flexibilidade em relação a tempo, espaços, conteúdos e metodologias de trabalho, visando ao desenvolvimento de processos educativos que respondam às demandas imediatas dos grupos. (PRÍNCIPE, 2010, P.40)

Nesse sentido, os objetivos explícitos na educação não formal e sua estruturação voltada às necessidades de cada grupo social, determinam e diferenciam a forma de atuação nesta modalidade educacional. É válido ressaltar que, segundo Príncipe (2010), a educação não formal não surgiu para substituir a educação formal, mas sim para contribuir e complementar ações que muitas vezes a educação escolar não prioriza. Frente a isso, o objetivo principal presente na Alfabetização de Jovens e Adultos, enquanto modalidade não formal, condiz com o processo de alfabetização dos alunos para o retorno e inserção destes na educação formal, especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A modalidade não formal revela-se no contexto desta pesquisa, como um campo de atuação docente e pedagógica, configurando-se ainda, como uma possibilidade de inserção e qualificação profissional para muitos docentes iniciantes.

Essa questão pode ser melhor compreendida a partir do diálogo e da aproximação com professores alfabetizadores que atuaram no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), objeto de estudo deste capítulo.

Ao serem motivados a falarem sobre as razões de ingressarem na AJA, os alfabetizadores revelam a oportunidade de uma nova experiência e o desejo de lecionar para adultos como as principais causas, além da oportunidade de iniciar a profissão docente.

“Eu sempre fui alfabetizadora, mas de criança [...] percebi que era uma oportunidade de trabalho, novo ofício dentro da educação...” (A 7)

“Eu já era formado em História, mas nunca tinha dado aula e tive a oportunidade de

dar início como professor...” (A 4)

“O Projeto acabou me abrindo oportunidades de experiência profissional...” (A6)

A possibilidade do ingresso na AJA oportunizou a seis professores o início da carreira docente, pois dos 10 educadores apenas quatro já lecionavam, os demais assumiram pela primeira vez uma sala de alfabetização. Além disso, foi possível também aos professores a realização do desejo de trabalhar com jovens e adultos, conforme sinalizam as verbalizações:

“Eu sempre quis trabalhar com jovens e adultos, mas nunca tinha conseguido.” (A 5)

“Eu queria dar aulas para adultos e quando apareceu o projeto não pensei duas vezes.” (A 9)

O ingresso na educação não formal por meio do projeto AJA exige conhecimentos básicos acerca da área da educação e da alfabetização, os quais são ampliados por meio de formação continuada, não necessita o vínculo com órgãos formais e/ou concursos, diferentemente da educação formal, a qual exige como requisito mínimo para a atuação na EJA o ingresso por meio de processo seletivo para efetivação ou contratação periódica nas redes municipal ou estadual.

Apesar da vontade e das expectativas docentes sobre o ensino de adultos, todos os alfabetizadores se depararam com os desafios educacionais relacionados às especificidades da AJA, o que exigiu formação complementar à vivenciada no curso de graduação. Os alfabetizadores afirmam que o contato com a educação de jovens e adultos foi restrito ou não foi possível no curso de formação inicial, seja em História, seja em Pedagogia.

“Eu, especificamente, não tive na graduação o específico pra EJA, nunca tive, mesmo porque eu fiz Pedagogia, na época, com habilitação para educação infantil...” (A 7)

“Foi muito pouco... Só no último semestre que fizemos estágio na EJA, poucas horas.” (A 10)

Para a maioria dos alfabetizadores, a graduação não ofertou experiência relacionadas à EJA, o que inviabiliza a aquisição/aperfeiçoamento de conhecimentos específicos para atuarem nessa modalidade de ensino. As lacunas quanto à formação docente foram sendo, paulatinamente, supridas pelas formações ofertadas pelo Programa, no âmbito da universidade, ao longo da execução das atividades. Vejamos:

A formação que nós temos aqui, acho que é fundamental” (A 10)

“Eu e várias pessoas daqui, tivemos a oportunidade de ter aquela primeira formação [formação inicial de 40 h], De fazer um apanhado, de uma semana e foi, tudo de bom. Foi fundamental pra minha formação porque eu não tinha noção nenhuma de como abordar esse aluno, a ponto de como interferir nas questões pedagógicas mesmo. Então pra mim foi de extrema importância”. (A 7)

É possível observar a valorização concedida pelos alfabetizadores entrevistados ao momento da formação inicial (40 horas) e processual (encontros mensais para aprofundamento dos saberes docentes e para acompanhamento das atividades). Consideramos que a atuação docente na AJA demanda conhecimentos epistemológicos e axiológicos, uma vez que além dos saberes relacionados às teorias sobre educação em espaços não formais, requer ainda a compreensão das especificidades subjetivas que cercam o processo de ensino e de aprendizagem e a constituição de sujeitos nesse contexto.

A esse respeito Nóvoa (1988, p. 128-129) defende que o adulto em formação possui uma história de vida que não pode ser negada e que “[...] mais importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele se forma [...]”. Para o autor, “a formação é sempre um fenômeno de cunho individual, na tríplice dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”. Assim, ensinar não é simplesmente ensinar conteúdos, mas provocar a necessidade de aprendizagem e a busca coletiva pela resolução dos problemas postos teoricamente ou por aqueles que emergem de situações da prática social e/ ou da sala de aula. Nesse sentido, os encontros de formação ganham relevância na medida em que se configuram um espaço de partilha e diálogo dos desafios postos pela atuação na AJA.

3 | CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Ser professor é uma tarefa que se reveste de complexidade. Assumir essa função exige compromisso político e competência técnica, uma vez que a prática docente constitui-se por um processo em contínua (re)construção. Nesse sentido, o exercício da docência e os resultados das práticas educativas estão intrinsecamente ligados aos saberes adquiridos pelos professores e a mobilização desses saberes nas diversas situações pedagógicas, notadamente no contexto da alfabetização de jovens e adultos.

Ao serem solicitados a falar sobre o que é ser um alfabetizador de jovens e adultos, entrevistados revelam experiências positivas:

“É uma aprendizagem, todos os dias eu aprendo com eles (alunos), acho que eles me ensinam mais...” (A 7)

“É um orgulho, não só pela questão social, mas por estar fazendo alguma coisa por alguém [...]. Acreditamos na capacidade do ser humano em aprender, tá sempre aprendendo e não importa a idade [...] é você ver o avanço do aluno, do jovem, do adulto todo dia. (A 6)

Esse ensino marcado pela reciprocidade, além de transformar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores e os saberes construídos pelos discentes, resulta na modificação da formação humana dos sujeitos. Nessa direção, Moura e Freitas (2010, p.34) ressaltam que “tais resultados nos fazem compreender que a transformação das

condições objetivas de vida pode favorecer a transformação qualitativa e a formação humana dos sujeitos.”

Outra questão que merece destaque é a valorização da individualidade dos alunos, ressaltado pelos alfabetizadores como um saber necessário ao trabalho na AJA:

“[...] eles têm objetivos muitos deles, você vê na fala, ah mais eu to aqui pra aprender, ele não consegue, mas ele tá lá pra aprender, tem objetivos diversos; um quer aprender a ler pra ler a bíblia, outro quer aprender a ler pra poder fazer o mercado, outro quer aprender a ler pra poder aprender a atravessar uma rua, até isso a gente ouve. Então, assim, é importante a gente tá lá e poder passar o melhor que a gente tem.” (A 1)

A valorização das características individuais dos discentes por parte dos alfabetizadores constitui um saber docente que pode implicar o aluno como um sujeito da aprendizagem, reconhecendo as suas singularidades. Para Campelo (2002) *apud* Snyders (1989, p.91)

É preciso que [os professores] conheçam, sobretudo, o modo de vida dos alunos, o modo de cultura dos alunos, o modo de distração dos alunos (...), que entrem nesses modos de vida e tentem fazê-los avançar um pouco mais. A formação dos professores não deve ser somente no campo da Matemática ou da Literatura. Ela deve considerar o modo de vida dos alunos (...)

Compreendendo a percepção das singularidades dos alunos da AJA como um saber docente, podemos considerar que além da ampliação dos conhecimentos profissionais, há o ganho na qualidade das interações entre professor e aluno, o que pode permitir uma resignificação dos modos de ensinar e de aprender no contexto da AJA. Segundo Roldão (2007), o atendimento às singularidades exige do professor a mobilização e a transformação dos saberes adquiridos firmando, assim, o ato de ensinar, concebido como a construção de um processo de aprendizado por outro sujeito.

De acordo com Tardif (2010), os saberes docentes podem ser compreendidos como um saber plural, o qual pode ser identificado por meio de quatro fontes: *saberes da formação profissional (formação inicial e continuada)*; *saberes da disciplina*, que se referem às áreas do conhecimento; *saberes curriculares* (programas escolares: objetivos conteúdos e métodos) os quais o professor deve aprender e aplicar; e *saberes da experiência*, desenvolvidos no exercício e na prática docente.

Os saberes docentes supracitados ganham legitimidade no contexto da AJA na medida em que são valorizadas as singularidades dos sujeitos, em suas experiências escolares e, essencialmente, em suas experiências de vida.

Para ilustrar a discussão empreendida, podemos relatar uma experiência relacionada ao trabalho com a leitura e com escrita no Programa aqui analisado.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo de alfabetizadores, em

relação à aquisição da leitura, da escrita e seu uso social, partiram de um estudo das obras de Emília Ferreiro (1999) e Campelo (2002).

Tal como Campelo (2002, p. 11), consideramos que “(...) o processo psicogenético de construção da escrita é um saber docente fundamental para quem vai alfabetizar, haja vista as inúmeras possibilidades de uma prática menos estigmatizante e discriminatória que aquela perspectiva enseja.”

Os excertos a seguir expressam que a compreensão do processo de construção da escrita por parte dos professores determina as ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos, de modo a resguardar as especificidades do processo educativo em cada contexto.

“O primeiro passo é a sondagem [...] a partir daí eu comecei a pesquisar e comecei a fazer o ler sem saber ler...” (A 6)

“Primeiramente o alfabetizador tem que pensar que ele tem que buscar novos recursos, diferentes da alfabetização de crianças, então isso ele vai ter que estudar um pouco mais, pra justamente não acabar infantilizando uma atividade, porque na questão de alfabetização a criança e o adulto, as hipóteses eles passam pelo mesmo processo, mas a forma, o tipo de atividade que você vai dar para o aluno do infantil, pra criança e pro adulto, vai ser diferente.” (A 7)

Segundo Campelo (2002, p.2), “os saberes docentes referendados pela prática letiva/específicos da alfabetização são, simultaneamente, concernentes à e referendados pela prática pedagógica do professor...”. Desse modo, os conhecimentos acerca da Psicogênese da Língua Escrita tornam-se mais um saber explicitado pelos alfabetizadores por meio das falas e ações desenvolvidas em sala de aula.

Os saberes docentes relacionados aos processos de alfabetização e letramento exigem dos professores um saber que articula diferentes de conhecimentos; teóricos, metodológicos, culturais, políticos, éticos, estéticos, além de uma sensibilidade para perceber as singularidades.

“... é preciso você pesquisar, buscar as oportunidades, ver o que pode ampliar os conhecimentos desse aluno, coisas do dia a dia, por exemplo, aproveitar coisas da hora janta [merenda], da fruta, falar dos legumes, é uma ideia.” (A 6)

“... eu acho que é isso, você tem olhar para o aluno, pensar, analisar, ver o que pode dar certo, trazer coisas diferentes... ser pesquisador.” (A 5)

Logo, pressupõe-se que para o alfabetizador exercer a sua prática, com responsabilidade técnica e compromisso político e ético, é necessário que ele seja um pesquisador de sua própria prática.

Os saberes expressos pelo grupo de alfabetizadores podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos interpretados pelos próprios docentes, como o respeito e atendimento à singularidade dos alunos; o processo de alfabetização associado ao processo de letramento; o papel docente enquanto pesquisador, a função e responsabilidade docente em ensinar ultrapassando a visão reducionista e

culpabilizadora acerca do aluno, além das diferentes fontes do conhecimento.

Para Reali e Mizukami (2002, p. 35)

Os professores habitualmente, traduzem, adaptam, flexibilizam ideias, informações, sugestões. Então eles têm uma considerável margem de autonomia na condição do seu trabalho e suas ações em sala de aula estão mediadas por suas posições valorativas, crenças, convicções, teorias, julgamento sobre o ensino.

Considerando o exposto, o trabalho pedagógico desenvolvido na AJA está intrinsecamente ligado aos saberes que os professores construíram (e ressignificaram) durante as formações oferecidas pelo Programa e, principalmente, no exercício da docência. Nesse sentido, Roldão (2007) afirma que o aprendizado e o exercício da docência acontecem na prática, mas numa prática fundamentada em informações e no conhecimento formal, investigada e discutida coletivamente, com vistas a uma atividade docente teoricamente orientada.

As ações em sala de aula expressam, além dos saberes de cada alfabetizador, as concepções advindas dos programas de formação. Nesse sentido, analisar percursos formativos em contextos não formais constitui uma estratégia que pode qualificar os processos de formação docente, as práticas pedagógicas e o delineamento de novas políticas para a educação de jovens e adultos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores iniciantes no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos e entendemos que a atuação no programa parece ter agregado conhecimentos profissionais para a maioria dos alfabetizadores, configurando-se uma importante oportunidade para a aprendizagem da docência e, ao mesmo tempo, de vivenciarem situações reais de ensino, diferentes das experimentadas na formação inicial ou enquanto docentes em outros níveis da educação.

O trabalho docente na AJA suscitou o reconhecimento da necessidade de conhecimentos e saberes específicos para atuação com jovens e adultos, tais como o respeito à individualidade; o resgate da singularidade dos alunos; o entendimento do processo de alfabetização pautado na Psicogênese da Língua Escrita e vinculado ao processo de letramento; a compreensão do contexto de formação e de vida dos alunos.

Fica evidente que a formação inicial não supre as necessidades formativas para a atuação com jovens e adultos, especialmente no que se refere à alfabetização. Todos os alfabetizadores afirmam que a formação oferecida pelo Programa de AJA foi fundamental para a apropriação dos conhecimentos referentes à educação de jovens e adultos, além das experiências em sala de aula decorrentes da atuação no

programa. A importância atribuída às formações revela a necessidade da formação continuada na docência, o que favorece a construção de novos saberes, possibilidades de discussões, reflexões e articulação entre aspectos teóricos e práticos da docência.

Entendemos que a oportunidade do trabalho docente na AJA ganha importância à medida que oferece possibilidades de profissionalização aos alfabetizadores; favorece a ressignificação do olhar acerca dos saberes já construídos; provoca a mobilização e o reconhecimento da necessidade de novos saberes em virtude da participação no projeto e a possibilidade de questionamentos, reflexões e investigação sobre as ações educacionais tal como ocorrem na sala de aula; além da modificação do trabalho docente e de si próprio durante a aprendizagem em serviço.

Nesse sentido, reafirmamos o valor das investigações de percursos formativos, do diálogo com os docentes e da compreensão de suas necessidades como ponto de partida para a proposição e reformulação de políticas públicas voltadas para a formação de professores, notadamente, para a atuação na educação de jovens e adultos. Desse modo, podemos viabilizar ações mais efetivas para a qualificação dos processos educativos desenvolvidos no processo de alfabetização de jovens e adultos, seja em espaços formais seja em espaços não formais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada 1988: 29 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Brasil, MEC, SEB. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAMPELO, M. E. C. H. Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores. **Anais da Anped – GT10**. Alfabetização, Leitura e Escrita - UFRN, 2002. Disponível: <<http://www.anped.org.br/25/mariaestelacampelot10.doc>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CASTRO, J; A. **Evolução e Desigualdades na Educação Brasileira**. Campinas, vol. 30, n.108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 6. ed., 1984.

MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A. M. M. R.(Org.). **Teorização de práticas pedagógicas**: escola, universidade, pesquisa. São Carlos: EduFSCar, 2009.

MOURA, T. M. M.; FREITAS, M. L. Q. (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos: múltiplos olhares e diálogos**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA,

A.; FINGER M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PATTO, M. H. S. A miséria do mundo no terceiro mundo. **Mutações do Cativo**: escritos de Psicologia e Política. São Paulo: EDUSP/HACKER, 2000.

PRÍNCIPE, L. M. **Necessidades Formativas de Educadores que atuam em projetos de Educação Não-formal**. São Paulo: 2010. 146 p.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Universidade do Minho, Centro de Estudos da CTriança. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34, p. 94-103, jan./ abr. 2007.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

TRAVERSINI, C. S. Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137. São Paulo, maio/ago. 2009.

VALINO, M. L. **Jovens e Adultos em processo de alfabetização: resgate “do não do analfabetismo”**. DFAP- Departamento de Formação e Acompanhamento Pedagógico – ALFASOL, 2009.

CAPÍTULO 11

A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Rubens Venditti Júnior

Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Bauru-SP, Faculdade de Ciências (FC), Departamento de Educação Física (DEF) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação UNESP Rio Claro/IB – Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT). Coordenador do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte- LAMAPPE/ DEF-FC, Unesp Bauru.
r.venditti-junior@unesp.br

Márcio Pereira da Silva

Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física. Docente Programa Mestrado Profissional em Rede – PROEF Unesp/ Pólo Unesp Bauru.
marcio.pereira-silva@unesp.br

Milton Vieira do Prado Júnior

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

Amanda Scucuglia Cezar

Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - campus de

Bauru. Bolsista PIBIC/ Ações Afirmativas UNesp reitoria 2017.
ro.lemes.moraes@gmail.com

Cristian Eduardo Luarte Rocha

Escuela de Pedagogia en Educación Física de la Facultad de la Educación, Universidad San Sebastian, Concepción, Chile.
cristian.luarte@uss.cl

Luis Felipe Castelli Correia de Campos

Escuela de Pedagogia en Educación Física de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
lcastelli@ubiobio.cl

RESUMO: Este trabalho é fruto dos estudos oriundos de uma Iniciação Científica (IC) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/ Ações Afirmativas 2016/17 na Universidade Estadual Paulista. O trabalho em questão vem confrontar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. Para isso, é necessário dedicação, aprofundamento teórico e o conhecimento das principais adversidades que

professores passam no processo educacional em diferentes contextos de atuação. Por esse motivo, nos embasamos nos principais conceitos e etiologias a respeito da temática inclusiva e fomos à procura dos principais obstáculos que o professor encontra na atuação contemporânea que considere a diversidade humana e a inclusão de PCDs. Podemos dizer que há uma ampla variedade de professores que atendem os DIs, principalmente dentro da Educação Física (EF), isso porque há duas formas de graduação em nossos cursos de ensino superior: uma voltada para área escolar conhecida como licenciatura, na qual o graduando pode atuar em todos os níveis de ensino escolar; já a outra, conhecida como bacharelado, os estudantes irão atuar na área não escolar, em diversos contextos tais como instituições especializadas, clínicas, academias, clubes e organizações sociais, públicas e particulares, todos estes com diversas possibilidades inclusivas e espaço de atuação aos profissionais de EF.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; atuação profissional; educação física adaptada; pessoa com deficiência; deficiência intelectual.

TEACHING DISABILITY

ABSTRACT: formation, inclusion and conflicts inside Adapted Physical Education area” This research is a spread from a Scientific Initiation research from Institutional Scientific Scholarship Program (PIBIC) at São Paulo State University (UNESP). It comes to argue how Physical Education (PE) teachers respond to people with intellectual disabilities or cognitive disorders’ needings, once that teacher’s function is teach in an efficient and inclusive ways, although we still find lack of opportunities and few activities for this public with impairment, specifically with intellectual disability. For this, we need dedication, theoretical improvements and knowledge of main teachers’ adversities in so many different acting contexts. For this reason, we focused the main concepts and etiology of inclusive theme and search for the obstacles that teachers find into acting, considering human diversity and inclusion of handicapped people. We can barely say there is a wide variety of teachers working on intellectual disorders handicapped people, specially in PE. Because there are here in Brazil two graduation programs: one for school contexts, known as License for teaching, and the other one, known as Bachelor, where students will act in non-school contexts, such as specialized institutions, clinics, gymnasiums and workout spaces, sportive associations and social organizations, public or private, all these ones with so many inclusive possibilities and acting spaces for professionals of PE.

KEYWORDS: *teaching formation; professional acting; adapted physical education; people with disability; intellectual disorders.*

INTRODUÇÃO

A importância da Educação Física no processo inclusivo da PCD

A EFA vem como uma grande oportunidade de inclusão, porém, para que

ela possa se tornar realidade dentro do cotidiano é necessário que os professores envolvidos no processo estejam preparados e se sintam confiantes para trabalhar com essa modalidade alternativa (VENDITTI JR, 2014; 2018).

Devido à falta de preparo, condições precárias de trabalho e sentimento de impotência muitos optam por simplesmente excluir o aluno PCD das aulas ou atividades práticas, o que nada mais é do que a exclusão que acontece desde sempre. É importante averiguarmos como os professores de EF estão em relação à EFA, buscando deficiências e limitações para que se possam determinar os pontos mais críticos e assim, buscar maneiras de impossibilitar que essas dificuldades venham impactar no processo educacional.

Winnick (2004) aponta que entre as décadas de 1930 a 1950, a Educação Física se baseava em um exame completo realizado por um médico, que determinava se o estudante devia participar do programa normal ou do corretivo. Sendo que a EF corretiva era supervisionada pelo médico ou fisioterapeuta, constituindo o que hoje chamamos de área da Educação Física Adaptada. Assim a educação escolar e física das pessoas com deficiência era deixada a cargo de ambientes segregados e especializados como APAE, escolas para surdos, escolas para cegos, dentre outras (STRAPASSON; CARNIEL, 2007), conhecidas como "instituições especializadas à população PCD", não possuindo espaço e legitimidade na escola dos "normais".

Porém, correntes inclusivas aparecem na história da educação escolar (CEZAR, 2017), tais como a educação segregada, onde os menos afortunados agora poderiam participar do ensino regular, embora ainda separados dos demais. Nasceu assim a "Educação Especial", na qual profissionais iriam atender às demandas necessárias para o ensinamento (GORGATTI, 2005) e adaptação da PCD.

Na Educação Especial juntam-se recursos para melhor atender às necessidades das crianças PCDs (STRAPASSON; CARNIEL, 2007). Substituindo assim o ensino regular e garantindo um estudo de qualidade e particularidade aos alunos PCDs.

A expressão, "Educação Física Adaptada" (EFA), surgiu nos anos 50, definida pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD), pensando em um programa diversificado atendendo as capacidades e limitações de estudantes com deficientes (CHICON, 2010), que vem suprir as demandas que o programa geral de EF não conseguiu abranger, com as especificidade das PCDs, realizando ação paralela à EF geral.

Para Mantoan (2003), são possíveis três tipos de inclusão e atendimento para crianças com deficiências nas escolas: o primeiro seria alunos que são dirigidos unicamente ao ensino especial; em segundo, são parcialmente inseridos nos sistemas regulares de ensino, onde existe algum tipo de acompanhamento especializado; e o terceiro, são os alunos que são inseridos diretos no ensino regular sem restrições ou acompanhamento.

A EF escolar está relacionada com a inclusão dos alunos quando adotam estratégias relacionadas com aspectos atitudinais (atitudes e entendimento de

diversidade humana) e procedimentais (procedimentos, métodos, ferramentas e tecnologias assistivas para a PCD, usados para chegar e atender todos os tipos de pessoas). Chicon (2010) defende a definição da EF inclusiva, indo muito além de aspectos de atitudes e abordagem, acreditando que as diversidades criam uma sociedade comprometida e evoluída.

“Incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com deficiência possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva” (CHICON, p.8, 2010).

Influenciados pelos modelos dos EUA e Europa, a Educação Especial brasileira teve grande modelos assistencialistas e segregativos e pela segmentação das Deficiências. No Brasil, no século XIX, foi dividida em três partes: a) a primeira parte foi assistencialista, que tinha como intuito a super proteção e isolamento nas instituições privadas; b) a segunda parte é da educação especial de caráter médico-terapêutico: onde surgem instituições especializadas e estudos na área médica e tentativas de reabilitação; e c) a última parte intervenção, dividida em dois momentos, sendo eles: a intervenção voltada ao aluno, com as crianças agrupadas em categorias ou grupos de classificação, segundo um diagnóstico. Nela o aluno fica em salas de recursos, não sendo inserido no ensino regular. Já na intervenção centrada na escola, cabe a ela responder às demandas adaptativas e necessidades individuais de cada criança, tentando trazer o indivíduo para o mais normal possível, tanto em âmbito físicos, funcionais e sociais (GORGATTI, 2005).

Dia 20 de dezembro 1961, entra em vigor a Lei n. 4024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), marcando o momento mais importante para EF, decretando a obrigatoriedade da EF escolar para os cursos primários e médios (atuais ensinos fundamental e médio), até a idade de dezoito anos.

Já para EF inclusiva a lei mais importante vem através da LDBEN nº. 4024/61, em seu artigo 88, quando assegura à educação especial (Silva et. al, 2009). A partir daí as minorias tiveram a acessibilidade nas escolas, podendo participar dos conteúdos programáticos (CHICON, 2010).

Nos anos 1980 e 90, começa a produção de artigos científicos, estudos e discussão sobre as disciplinas de Educação Física Adaptada (EFA) e Educação Especial, tendo as implementações curriculares em 1984 em cursos superiores disciplinas inclusivas e adaptadas (BORELLA, 2010). Um dos maiores feitos na área da EFA foi a criação do SOBAMA em 1991, que por muito tempo e de maneira pioneira aqui no Brasil, foi responsável pelo início das sistematizações científicas e onde em parte aconteceu a maior produção de artigos científicos, discussões, debates, congressos e onde surgiu novas idéias e troca de experiências (BORELLA, 2010).

Em 1994, um grande salto para os deficientes, quando em Salamanca ocorre a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”,

realizada nos dias 7 a 10 de junho na Espanha, que teve como pauta a acessibilidade e a garantia das 'escolas para todos', onde o mundo reconhece os deficientes e possibilita a aprendizagem necessária para cada um (SILVA et.al., 2008).

A EFA ainda está sendo escrita na história do Brasil e das Ciências do Esporte brasileiras. Ainda hoje, vemos que a maioria das vezes, o aluno PCD que tem o acesso à escola regular, ainda é dispensado das aulas de EF escolar (GORGATTI, 2005). Seja pela má formação do professor, seja pelo medo ou superproteção dos pais ou por intermédio de sanções via diretoria das escolas, ou ainda pelo simples preconceito ou estigmas que ainda se tem nessa área, quando tratamos da população PCD. Assim, os alunos PCDs, ou com necessidades especiais, ainda tem um grande caminho pela frente com a verdadeira inclusão:

“(...) algumas crianças são chamadas de “especiais” apenas porque o sistema educacional até então não foi capaz de responder às suas necessidades. Para o autor, a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças” (GORGATTI, 2005, p. 24).

O professor de EF deve proporcionar em suas aulas um ambiente propício para essas atividades, trazendo entendimento por parte dos alunos com/sem deficiência e para o próprio educador.

Inclusão e EF Inclusiva

A Educação Física Inclusiva (EFI) é um tipo de ensino que visa desenvolver todas as potencialidades do ser humano, legitimando suas igualdades e não suas diferenças. Saber transpor e viver com as diferenças é ter o benefício da convivência e experiência de diferentes pontos de vistas, trazendo aprendizado mútuo e enriquecedor. Mantoan (2003) diz que inclusão é o privilégio de se conviver com as diferenças, trazendo o aprendizado e a mudança de que o ser humano se modifica a todo tempo.

“O preconceito contra a pessoa com deficiência por parte de pessoas não-deficientes pode ser atribuído a três mecanismos geralmente inconscientes: (a) uma crença em que a anormalidade física é um castigo por um mal e, portanto, a pessoa com deficiência é má e perigosa; (b) uma crença em que uma pessoa com deficiência foi injustamente castigada e por isso ela está sob compulsão para praticar um ato maldoso para equilibrar a injustiça e, portanto, ela é perigosa; (c) a projeção dos impulsos inaceitáveis das próprias pessoas sem deficiência sobre a pessoa com deficiência e, portanto, ela é má e perigosa”. (GELLMAN apud SASSAKI, 1997, p. 4)

(...)

“As raízes do preconceito são formadas por: (a) costumes e normas sociais; (b) práticas; de educar crianças; que enfatizam a normalidade e a saúde; (c) o redespertar de medos neuróticos da infância em situações frustrantes ou provocadoras de ansiedade; (d) preconceito por convite; quando a pessoa com deficiência tem comportamento provocador de discriminação”. (GELLMAN apud SASSAKI, 1997, p. 5).

Sassaki (1997) também ressalta que existem seis barreiras excludentes para os deficientes, que transcendem a visão da sociedade, indo muito além do preconceito: (1) *arquitetônica, que não permite a acessibilidade da pessoa com dificuldade de locomoção*; (2) *comunicacional, na qual a linguagem verbal ou visual utilizada não alcança todas as pessoas*; (3) *atitudinal, principalmente relacionada às atitudes preconceituosas e paradigmas não inclusivos*; (4) *metodológica, com foco na sistematização de métodos de ensino, trabalho e lazer aos PCDs que não consideram suas características*; (5) *instrumental, com o descaso quanto à adaptação de instrumentos utilizados para trabalhar e viver cotidianamente que atendam às necessidades destes sujeitos*; e (6) *programática, com permanência de leis, portarias, regulamentos e políticas que perpetuam a exclusão*.

O ambiente mais propenso de inclusão e empoderamento para se combater estas seis barreiras poderiam ser as aulas de EF na escola, através da autonomia que os jogos, brincadeiras e as diversas práticas corporais podem ofertar no que nos permite improvisar, adaptar e fazer.

As aulas de EF podem acontecer em integração (ambiente regular da EF) ou segregada (somente a pessoa que faz a EFA), segundo Winnick (2004). Uma escola inclusiva é aquela que está disposta a mudar, modificar suas estruturas, modo de ensinar, de se comunicar e principalmente o modo de pensar em inclusão. Sassaki (2004) parte do pressuposto que uma escola inclusiva é aquela que pensa que todas as crianças poderão estudar nela e deve estar disposta a se modificar para aceitar essa criança, onde a escola deve se adaptar ao aluno e não o aluno se adaptar a escola. Já Paula (2004) diz que uma escola inclusiva é a escola que dá a melhor resposta educacional, com qualidade em conjunto com o aluno.

A educação inclusiva foi uma conquista para os PCNS, que segundo a Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garante que as PCDs tenham acesso à educação, escola inclusiva e o empoderamento de seus atos, proporcionando autonomia, dignidade e aceitação por parte da sociedade e do deficiente.

O principal mediador para que tudo isso aconteça é o professor, tendo em vista que ele vai estar em uma posição de destaque e sendo referência ao aluno. Um professor que entende a diversidade é aquele que vai estar junto à escola se modificando e aprendendo, entendendo que seu maior papel é nunca deixar de buscar novos métodos e saberes.

“Deste modo, acredita-se que a escola e o professor sejam parceiros incondicionais da diversidade, uma vez que o educador é modelo para o aluno, portanto professores preconceituosos terão alunos preconceituosos, professores inclusivos terão alunos que reconhecem na diversidade o significado de ser humano” (SASSAKI, 2004, [s.p.]).

COMPREENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ÁREAS DE APOIO

Das diversas formas que os deficientes mentais, atualmente nomeados de

deficientes intelectuais, foram tratados, nos dias de hoje vemos a tentativa de integração na sociedade e interações entre os profissionais, para um atendimento completo e de forma plena. Para um indivíduo se comunicar com o mundo, ele necessita ter sua estrutura orgânica e psíquica estruturada, para conseguir interagir, reagir e aprender. As chamadas equipes interdisciplinares, que são as interações entre disciplinas ou equipes de várias áreas, têm como objetivo principal cuidar das necessidades do indivíduo com deficiência mental. As equipes dividem-se em duas áreas interligadas: aspectos estruturais e aspectos instrumentais do desenvolvimento.

A primeira são os profissionais que se relacionam às bases que constituem o sujeito, tanto em âmbito biológico como psíquico, sendo eles neurologia (visando o sistema nervoso), psicanálise (constituição do sujeito), epistemologia (estudo das estruturas mentais).

Já as equipes instrumentais do desenvolvimento têm como objetivo a interação com o sujeito com o mundo, pretendendo promover avanços psicomotores, de aprendizagens, linguagem, comunicação e hábitos de vida diária. Sendo o enfoque de vários profissionais de áreas como a psicomotricidade, fisioterapia, fonoaudiologia, pedagogia e psicopedagogia.

A princípio, é preciso ter em mente o que são deficientes intelectuais. Segundo a AAMR (*American Asssociation of Mental Retard*), a deficiência intelectual é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas (CEZAR, 2017).

Contudo, desde então algumas modificações foram feitas em sua definição. Em exemplo, a deficiência deixou de ser entendida como característica absoluta, estanque e imutável; agora passa a ser vista como um estado de funcionamento, responsável por subáreas como raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem através da experiência. Problemas em algum destes contextos caracterizam a deficiência mental, atualmente conceituada com a terminologia de deficiência intelectual.

Para muitos, a ferramenta usada como definição para deficiência intelectual é o teste do QI (Quociente de Inteligência), sendo os que PCDs podem chegar até as pontuações de 70, em um escore percentual (GORGATTI; DA COSTA, 2008). Entretanto, não é indicado julgá-lo como verdade absoluta. Existem ainda outros testes melhor empregados, que avaliam os aspectos formais subjacentes às suas performances, pois visam a intelectualidade como um todo, sendo ela não somente forma de agir ou interpretar uma pergunta ou assertiva, mas a característica de sua cognição.

Devido a isso, podemos classificar como deficientes intelectuais não somente pessoas com QI baixo, mas também pessoas com Déficit ou prejuízos no funcionamento adaptativo (atenção, cognição dentre outros), tendo uma perda de pelo menos duas dentre as funções, a saber: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica,

habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Existem 5 dimensões que devemos medir para classificar como deficientes Intelectuais, sendo estes (GORGATTI; DA COSTA, 2008), a seguir no quadro 01.

Dimensão 1- HABILIDADES INTELECTUAIS: uma importante ferramenta para detectar a deficiência porem, não a única, tendo em vista a deficiência uma interação de todas as dimensões.

Dimensão 2- COMPORTAMENTO ADAPTATIVO: corresponde a autonomia do individuo, a capacidade do individuo faz as coisas do dia-a-dia. Acaba tendo uma dificuldade em como mensurar ou medir essa dimensão, por isso ela ainda é aberta a discussões.

Dimensão 3- PARTICIPAÇÃO, INTERAÇÃO, PAPEL SOCIAL: tem em vista a interação do individuo com a sociedade, de como ele relaciona com os outros e sua vida em comunidade.

Dimensão 4- SAÚDE: contempla áreas da saúde física e mental, onde é necessária grande ajuda para os portadores de deficiência.

Dimensão 5- CONTEXTO: deve-se pensar em uma perspectiva ecológica do desenvolvimento, nada mais é que o estudo do comportamento nos diferentes ambientes.

Quadro 01- As 5 dimensões propostas por Gorgatti e Da Costa (2008).

A reabilitação é vista como um procedimento com o ponto de vista no desenvolvimento humano e suas capacidades adaptativas nas diferentes fases da vida englobando aspectos funcionais, psíquicos, educacionais, sociais e profissionais (CEZAR, 2017).

A reabilitação tem como objetivo a estimulação precoce, fazendo assim a estimulação das habilidades sensoriais e motoras; assim, devemos ter em mente que os PCDs com DI não possuem um estado único e permanente, mas podem sofrer adaptações e melhorias nessas estimulações, por meio do incentivo ao exercício, esporte e práticas corporais adaptadas e inclusivas (VENDITTI JR, 2014).

METODOLOGIA

Objetivos

O objetivo principal deste trabalho é verificar as divergências no processo de ensino-aprendizagem e conflitos na formação docente, nas particularidades do profissional de EF e seu convívio e atuação com os indivíduos DI's.

Logo, se trata de analisar as diferenças na atuação entre contextos e ambientes inclusivos observados na pesquisa de campo. O presente estudo visa também analisar a efetividade da atuação interdisciplinar e o papel da EF nas mais variadas instituições e a importância do profissional de EF no processo inclusivo destes contextos, enfatizando as experiências de formação docente.

Hipótese

A hipótese do trabalho é que os profissionais/ professores/ educadores que trabalham fora da escola em ambientes não formais tem mais auxílio e capacitação

para lidar e suprir às demandas situacionais e às próprias necessidades dos DI's. Isso talvez seja explicado porque uma equipe multidisciplinar pode trazer diagnósticos mais precisos e planos de ação conjuntos mais efetivos, auxiliando de maneira mais eficaz o indivíduo PCD, podendo também contar com o apoio familiar e respaldo técnico-científico destas instituições especializadas, que dão suporte a esses educadores.

Sujeitos

No total, foram 20 professores de EF: 09 de escolas municipais, 06 de escolas estaduais, 03 de instituições particulares e um do CAPS (Centro de Apoio Psicossocial) e APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais) do interior do estado de São Paulo. Foram excluídos os professores que não tinham alunos DI em suas salas de aula, assim como professores com menos de seis meses de atuação inclusiva (critério de exclusão da pesquisa).

Procedimentos do estudo

O método aplicado foi uma elaborada pesquisa de campo, da qual foi possível desenvolver um questionário estruturado (MARCONI; LAKATOS, 2016), com perguntas dissertativas e de múltipla escolha, além de acompanhamento dos professores durante as aulas administradas (CEZAR, 2017). A figura 01 apresenta o questionário aplicado, desenvolvido por Cezar (2017), para as análises oriundas desta pesquisa. O instrumento surgiu com perguntas dissertativas e de múltipla escolha, sendo aprimorados após a finalização da IC e a análise dos dados em 2016/17, focando neste trabalho a análise perfil dos professores de EF de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

QUESTIONÁRIO TESTE 01	
1- Características do respondente	
Nome:	idade:
Ano de formação:	
Tempo de atuação em educação Física:	
na escola _____ outros contextos _____	
Nome da escola:	
Quanto tempo trabalha nesta escola?	
Turmas e séries em que atua:	
Serviços além da escola:	
Quantos alunos deficientes têm na escola:	
Deficientes múltiplos:	
Deficiente intelectual:	
Deficiência Física:	
Deficiências Sensoriais (surdos e ou deficientes visuais)	
Quantos com acompanhantes?	

2- Características Facilitadoras e Dificultadoras
Existe acessibilidade na escola? Quais?
Existem materiais adequados na escola e sala de recursos (educação especial):
Qual a distância da sala de recursos da escola (EU)?
Quantas vezes por semana é atendido na EF?
Quantas vezes na semana vai a sala de recursos?
Cite os fatores que mais facilitam seu trabalho.
Cites os fatores que mais dificultam seu trabalho.
Como e o que mudaria para melhor atender em seu trabalho?
Quais são os profissionais que estão diretamente ligados a sua área de atuação?
Relação com a administração da escola?
Relação com os pais dos alunos PCDs?
Quanto você diria que a burocracia atrapalha em seu trabalho e como?
A falta de diagnóstico é algo limitante em seu trabalho?
Tem laudos? Avaliação Inicial? Acompanhamentos?
3- Características da aula de Educação Física
Linha teórica seguida/ Duração das aulas/ Divisão das aulas/ Avaliação dos alunos
Em uma escala de 1 a 6 quanto você acha que suas aulas são inclusivas?
Em uma escala de 1 a 6 quanto você acha que suas aulas atendem as necessidades dos PCD?
Em uma escala de 1 a 6 quanto você se sente com as competências necessárias para atender essa população?

Figura 01 – QUESTIONARIO APLICADOS NOS PROFESSORES

Os entrevistados permitiram a observação e análise de suas atividades em salas de aulas e ambientes externos, tanto para observação das práticas, quanto para comentários sobre os alunos PCDs e alguns aspectos didáticos. Houve uma conversa direcionada com professores, diretoria e administração de cada instituição, responsáveis (pais e mães) de alunos e os próprios alunos sobre as aulas, conteúdos ministrados e modos de aplicação e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para formulação dos resultados, após aplicado o questionário anterior, iremos agora apontar o perfil dos professores que trabalham em EFA em uma cidade do interior do estado de SP. Pode-se verificar dentre os sujeitos que os professores que lecionam nas escolas são professores com mais tempos de atuação e de profissão, segundo relatos dos mesmos o término da faculdade marca o começo do tempo de trabalho na profissão. Já aqueles sujeitos que atuam em ambientes diferentes à escola regular (outros contextos), apresentam-se pelos sujeitos mais novos e com tempo de

atuação profissional inferiores ao subgrupo mencionado anteriormente (tabela 01).

Tempo de atuação (anos de docência)

	MÉDIA (ANOS)	DESVIO PADRÃO (ANOS)
<i>DOCÊNCIA NA EF</i>	11,4	8,5
<i>ATUAÇÃO NA ESCOLA</i>	10,1	8,1
<i>OUTROS CONTEXTOS</i>	3,0	5,75
<i>TEMPO DE ESCOLA ATUAL</i>	7,0	6,33

Tabela 01 – Tempo de atuação dos professores da pesquisa. Subgrupos de acordo com o contexto de atuação.

De acordo com a tabela, as médias dos tempos de atuação em EF são de 11,4 anos (+/- 8,5 anos). Já o tempo que atuam nas escolas foi de aproximadamente 10 anos em média (desvio +/- 8,1 anos) do total de participantes na pesquisa. Para a atuação em “Outros Contextos” que não a escola regular, temos a média de 3 anos (+/- 5,8 anos), além de que nosso grupo apresentou uma média de 7 anos (+/- 6,3 anos) de tempo na escola em que se encontram atualmente.

Constatamos que a maioria das PCD’s estão inseridas nas escolas regulares (tabela 02), vimos isso no total de alunos com deficiência na escola com um número de 394 indivíduos, sendo que 326 destes pertencem à categoria DI. Já nos ambientes não escolares, temos o total de 122 indivíduos, dos quais 72 são DI. Nesse ponto, vimos a tentativa de inclusão dos deficientes na escola, porem é na escola que tivemos mais professores sem capacitação para aplicar os conteúdos aos seus alunos DI, inferindo a necessidade de um olhar mais atento aos 326 alunos inseridos na escola regular, que podem não estar totalmente incluídos ou não participando efetivamente das aulas de EF e as práticas corporais (tabela 03).

ESCOLAS	Deficiências Múltiplas (DM)	Deficiências Intelectuais (DI)	Deficiências Físicas (DF)	Deficiências Sensoriais (DS)	TOTAL
<i>MUNICIPAIS</i>	18	219	31	15	283
<i>ESTADUAIS</i>	0	100	3	1	104
<i>PARTICULAR</i>	0	7	0	0	7
TOTAL POR CATEGORIA	18	326	34	16	394

Tabela 02- Distribuição dos PCDs na escola regular, de acordo com a categoria/ tipo de deficiência (Múltiplas, Intelectual, Física, Sensoriais) segundo os respondentes

	Deficiências Múltiplas	Deficiências Intelectuais	Deficiências Físicas	Deficiências Sensoriais	
Locais (outros contextos)	DM	DI	DF	DS	TOTAL
APAE	16	45	19	3	83
CAPS	8	27	4	2	41
TOTAL POR CATEGORIAS	24	72	23	5	122

Tabela 03- Distribuição PCDs em ambientes não-escolares (alternativos), de acordo com a categoria/ tipo de deficiência (DM, DI, DF, DS) segundo os respondentes

Quando perguntamos a facilidade que os professores participantes têm na prática das suas aulas, os professores das escolas regulares apresentam os alunos com necessidade de amparo, ressaltando que devido ao apoio que sentem em relação a colegas das escolas e o indivíduo DI, o processo inclusivo pode ser facilitado. Seguidos pela direção, colegas de trabalho, escola de pequeno porte, equipe multidisciplinar, monitores e administração da unidade institucional. Vemos que em questão dos monitores, foram relataram que somente 10 alunos PCDs tem monitores e que todos os professores que tem essa disponibilidade de auxílio manifestam a importância deste serviço e sua necessidade no contexto escolar.

Os respondentes destacam que esse apoio é importante e auxilia sobremaneira o processo de inclusão. Podemos observar também que esses monitores estão divididos em 3 nas escolas particulares, 1 na instituição privada e 6 no ensino público. Todos estes aspectos estão nos itens da figura 02 a seguir.

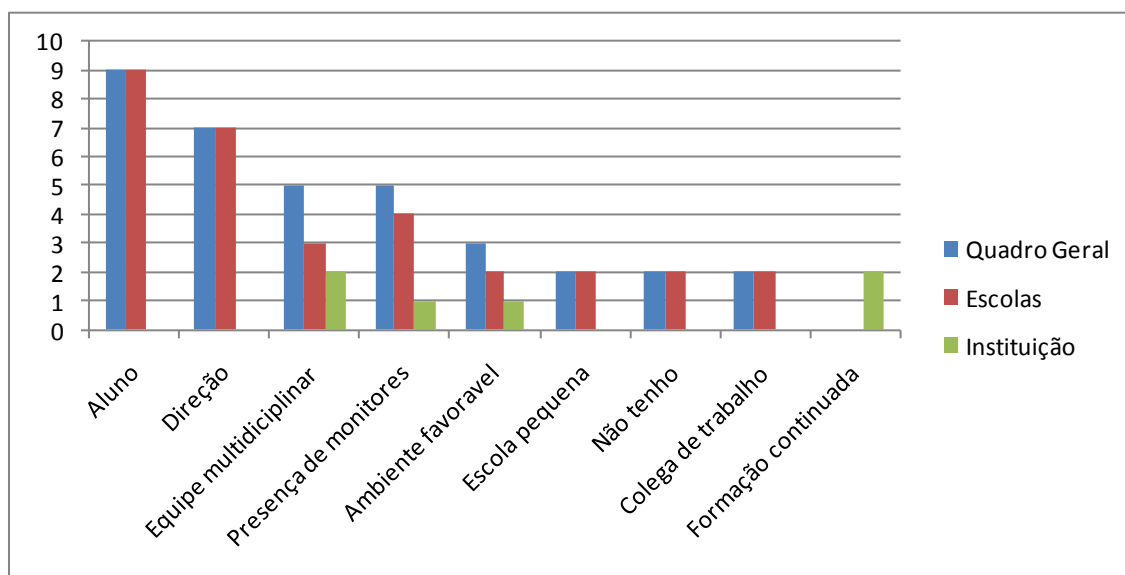


Figura 02- Questões Facilitadoras destacadas pelos respondentes, adaptado de Cezar (2017). Os itens se apresentam na horizontal, destacando a incidência geral, nas escolas regulares e em outras instituições (azul, vermelho e verde)

Podemos observar essa relação também na equipe multidisciplinar onde os professores que dispunham dessa assistência afirmam que a questão da

multidisciplinaridade facilita o processo inclusivo. Infelizmente, somente as escolas particulares que dispõem desta ajuda (figura 02). Em contrapartida, as instituições particulares têm como ajuda a equipe multidisciplinar, ambiente favorável e colegas de trabalho muito cooperativos. Desta maneira, os atendimentos e as atividades são muito mais integradas e permitem o atendimento por sua vez integrado e interdisciplinar dos casos observados.

Já na figura 03, apresentamos “aspectos dificultadores”. Observa-se que os professores da escola regular trouxeram o item “número de alunos excessivo por sala” ser a principal dificuldade do desafio inclusivo, assim como a “falta de monitores”, pessoas especialistas e atendimentos mais específicos ou individualizados. Houve também destaque para o item “falta de cursos de capacitação e/ou formação continuada”; “materiais adequados ou adaptados” para a demanda e realidade escolar; “psicodiagnóstico/ prontuários e anamnese preciso ou faltante”; “falta de disciplina dos alunos”; “pais ausentes/descompromisso familiar” (FIGURA 03).

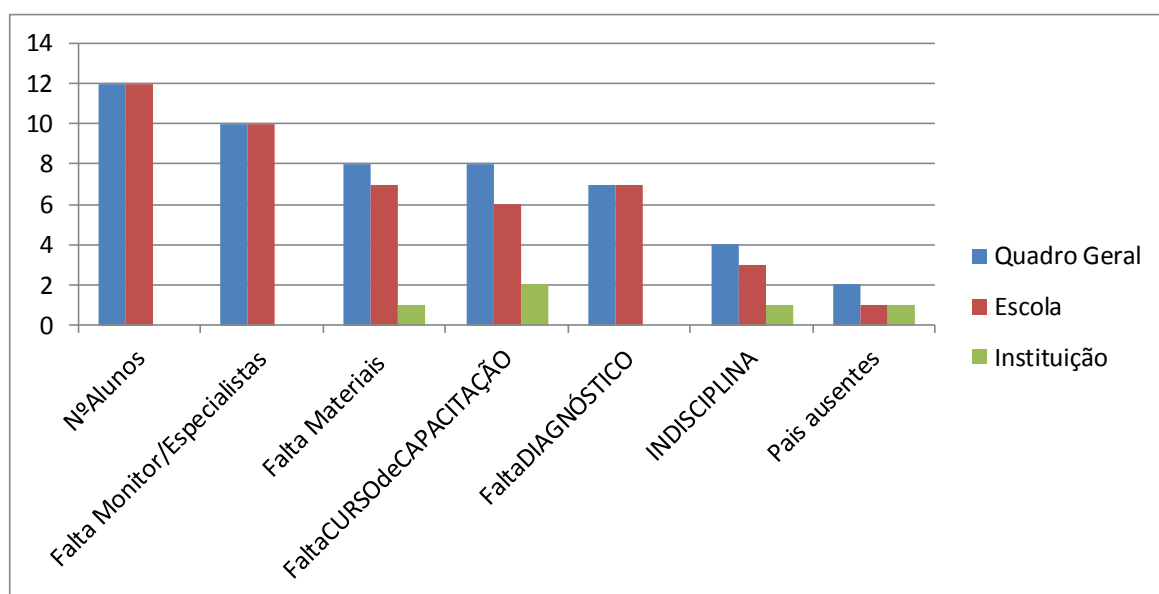


Figura 03- Questões Dificultadoras destacadas pelos respondentes, adaptado de Cezar (2017). Os itens se apresentam na horizontal, destacando a incidência geral, nas escolas regulares e em outras instituições (azul, vermelho e verde)

Acima encontram-se as principais queixas dos respondentes em escola regular. As instituições não escolares, ou especializadas no atendimento à PCD nos mostram outra ordem de configuração destes itens. Houve neste grupo de respondentes destaque nas respostas de elencaram “falta ou poucas oportunidades de curso de capacitação/ formação continuada”; “ausência de diagnóstico e prontuário com histórico dos PCDs” (CEZAR, 2017) e “poucos materiais adequados”.

Podemos ver algumas semelhanças nas questões dificultadoras para os professores da rede regular e das instituições especializadas, tais como a falta de diagnóstico preciso, tendo em vista que algumas deficiências são identificadas somente depois dos “10 ou 11 anos de atendimento”, segundo relatos dos sujeitos da pesquisa.

A falta de curso de capacitação é algo visível nos dois grupos, mostrando que essa ferramenta é de fundamental importância. Já quando questionados sobre que aspectos poderiam ser alterados ou modificados, para ajudar nas aulas e atividades inclusivas, ambos disseram da necessidade de mais cursos de capacitação, mostrando novamente a relevância desse método para a docência dos professores.

Enquanto isso, o grupo de professores licenciados adicionou à lista “mais monitores e elenco de apoio”; “necessidade de materiais adaptados e manutenção” dos mesmos; “discussão e troca de experiências em equipe multidisciplinar”; “apoio e auxílio dos familiares para o processo de inclusão educacional da PCD”, sem contar a importância da “quantidade reduzida de alunos por sala de aulas ou turmas” (FIGURA 04, a seguir).

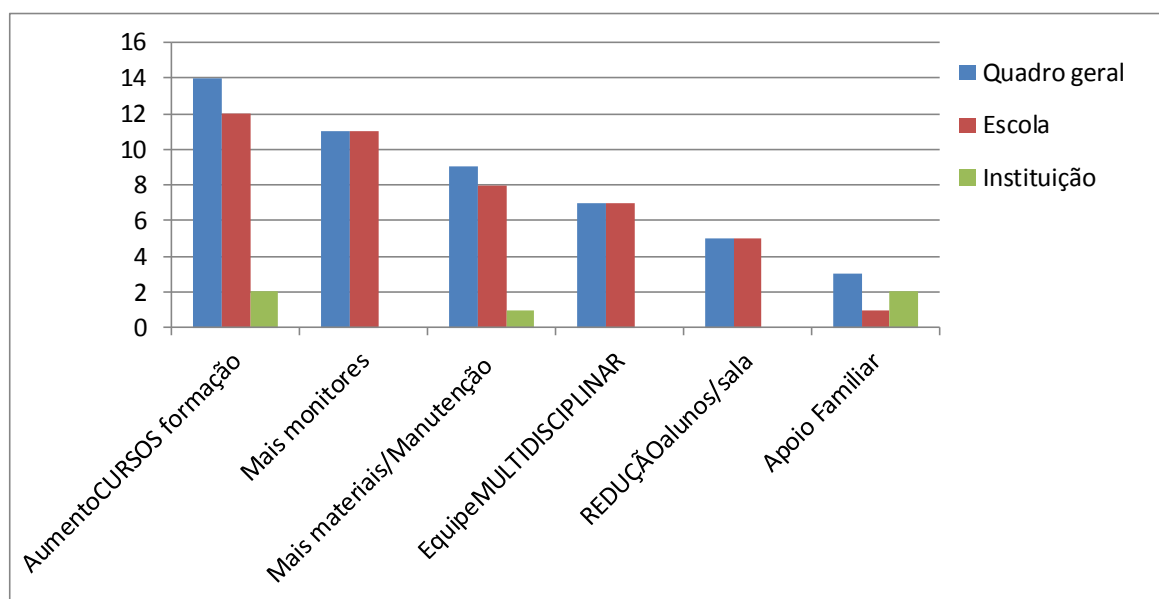


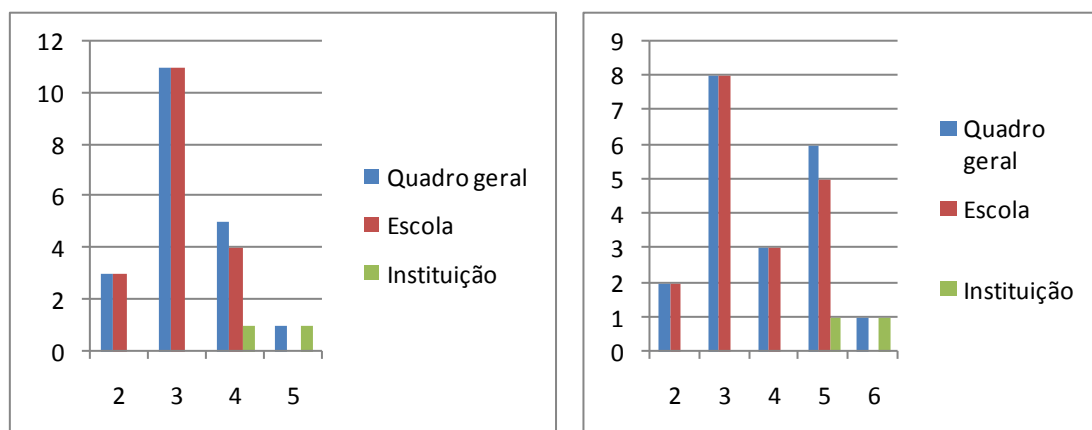
Figura 04 – Distribuição das respostas ao item “*QUAIS ASPECTOS MODIFICARIA? O QUE MUDARIA NO PROCESSO?*” (CEZAR, 2017) destacadas pelos respondentes.

Ao final do questionário, fizemos uma escala *likert* de respostas, com itens de graduação de 1 a 6 (sendo 1 relativo a “discordo totalmente” e 6 “concordo totalmente”), respondendo questões sobre as características das aulas e encontros propostos, o atendimento às necessidades dos PCDs durante estas aulas e competência profissional para atender esta população, suprir os objetivos dos trabalhos e atendimento às demandas destes sujeitos.

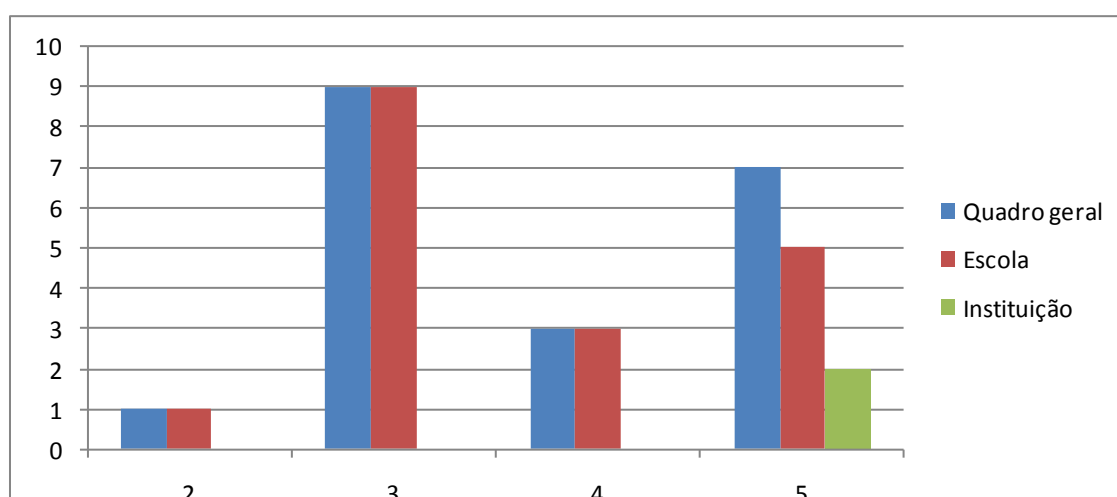
As figuras 05, 06 e 07 a seguir, apresentam as respostas dos sujeitos da pesquisa. Somente os professores que trabalham fora da escola regular sentem suas aulas efetivamente inclusivas, atribuindo escores nota 6 nas respostas. Outros professores variavam este item entre 5 a 2 pontos.

Quando falamos de atendimento às necessidades indivíduos DI, esses valores diminuíram ainda mais: a maior pontuação foi 5, advindas de dois professores dos ambientes alternativos ou instituições não formais. As competências percebidas dos docentes/educadores também ficaram entre os escores 5 a 2.

Podemos observar que mesmo as instituições especializadas, nas quais os professores deveriam ter base teórica e respaldo técnico prático não se sentem aptos a atender às necessidades dos PCDs, assim como não se sentem competentes o suficiente para lidar com o público alvo da pesquisa.



Figuras 05 e 06 – Respectivamente, Incidência de respostas com respeito aos itens “Competências Percebidas” e “Aulas Inclusivas”, em escala *likert* (1 a 6 pontos), adaptado de CEZAR (2017)



Figuras 07 - Incidência de respostas com respeito aos itens “Atende às necessidades do seu aluno PCD”, em escala *likert* (1 a 6 pontos), adaptado de CEZAR (2017)

Para Arantes (1997), competência profissional é a capacidade do professor em passar o conhecimento teórico para sua prática, dando assim uma aula completa, acolhendo seu aluno e dando melhor preleção a seus discentes. É possível se observar que os professores que trabalham nos ambientes inclusivos se sentem mais seguros e confiantes em suas aulas, atribuindo-se escores mais elevados (mais pontos) nos quesitos inclusivos destacados para análise neste estudo. Porém, quando indagados se conseguem efetivamente atender às demandas e necessidades especiais de seus alunos PCDs, eles se atribuem escores inferiores.

Outra análise cabível que se observa é que os respondentes que possuem bacharelado e que trabalham em instituições especializadas de atendimento às PCDs,

se sentem mais qualificados em lidar com os DI's que os professores que trabalham nas escolas regulares, dentro do universo de entrevistados para a pesquisa, devido ao local de trabalho e suas especificidades e aspectos de formação da graduação, segundo relatos dos próprios respondentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que grande parte dos profissionais e professores respondentes da pesquisa, em geral declaram que não estão aptos a trabalhar com o público PCD. Porém, ainda é na escola que se observam as maiores barreiras e empecilhos para a efetividade da inclusão dos PCDs e para os professores fazerem o seu trabalho efetivamente de maneira inclusiva e eficaz, sendo necessário se pensar em estratégias na formação profissional destes educadores, ou em atualizações e formação continuada ou cursos pós-graduação. Isto comprova nossa hipótese inicial, a respeito das maiores dificuldades estarem ainda na escola regular.

Pudemos observar o despreparo que eles sentem em suas aulas quando afirmam que *"... na sala de aula, com todos sentados já é difícil... imagina em uma quadra com todos correndo (SIC)"* (sujeito 03). Este relato sintetiza a necessidade de pensarmos em estimular competências docentes aos professores atuantes em contexto inclusivo.

Vimos que muitas vezes a inclusão é algo utópico, pois ainda temos professores que acreditam que ali não é o espaço mais apropriado para as PCDs (*"Infelizmente, o lugar dele não é aqui, não por preconceito, mas por não conseguirmos atender eles como merecem"* -sujeito 12) - isto vem reafirmar o que temos destacado no trabalho: a falta de preparação docente ao lidar com o público PCD.

Quando lidamos com população de indivíduos com DI, temos a necessidade de observar e perceber nestes sujeitos as suas capacidades e habilidades e não somente suas limitações e a condição restritiva da deficiência imposta (CEZAR, 2017). Vimos que os professores muitas vezes não sabem como lidar com esse público, quando um dos respondentes nos relata que *"é difícil dar aula para ele(s)... eu nunca sei quando ele está entendendo ou não."*(sujeito 07)- este aspecto foi recorrente em muitas entrevistas realizadas.

Enfim, pudemos observar diversos aspectos incidentes no processo inclusivo, mas nunca podemos deixar de considerar a importância do profissional de EFA neste processo. Basicamente, seria o que Venditti Jr (2014, 2018) propõe a respeito da função dos profissionais de EF: devemos ser os mediadores ou "Agentes Pedagógicos do Movimento", promovendo a autonomia e independência destes sujeitos, respeitando e convivendo com a diversidade e diferenças individuais e subjetivas, além de termos que ser os facilitadores principais da promoção e adaptação das atividades e práticas corporais a este público.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

ARANTES, A. C. **Competência básicas para ser um professor ministrando aula de educação física infantil em curso profissionalizante.** Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte. *Renovação, modismo e interesse X Congresso de Ciências do esporte.* Goiânia – Goiás. Anais – vol 1.25-25 de out. 1997 p. 789-790.

BORELLA, D. R. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares do curso de Educação Física.** 166 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Faculdade Federal de São Carlos- UFSCar, São Carlos, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO.** Portaria do MEC, Brasília – 2005.

BRASIL, Ministério da Saúde. **A pessoa com deficiência e o sistema único de saúde.** Ministério da Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Brasília – DF 2007.

CEZAR, A.S. **A (d)eficiência de Ensinar na educação Física Adaptada.** 2017. 42f. TCC- Monografia (graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências/ UNESP BAURU, Bauru, 2017.

GORGATTI, M. G. **Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores.** 189 f. Tese (Doutorado) Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2005.

GORGATTI, M. G.; DA COSTA, R. F. **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais.** Porto Alegre: Manole, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **A hora e a vez da educação inclusiva. Educação e família –Deficiências: a diversidade faz parte da vida.** São Paulo, v.1, p.42-45, 2003.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2016.

PAULA, J. **Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social.** São Paulo: Caminhos, 2004.

SASSAKI, R. **Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão, Revista Nacional de Reabilitação.** Edição julho/agosto, ano 2004. <http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/A%20educacao%20inclusiva%20e%20os%20obstaculos%20a%20serem%20transportos.pdf>

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

SILVA, C. S.; NETO, S. S.; DRIGO, A. D. **Os professores de Educação Física Adaptada e os saberes docentes.** Revista Motriz, UNESP, Rio Claro, v.15, n.3 p.481-492, jul./set. 2009.

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

SILVA, R. H. R.; SOUZA, S.B.; VIDAL, M. H. C. **Dilemas E Perspectivas Da Educação Física, Diante Do Paradigma Da Inclusão.** Revista Pensar Prática; Goiânia-GO, Editora UFG, v.11; n.2; Fev. 2008. <http://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1793/4102?journal=fef>.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. **A Educação Física na Educação Especial.** Revista Digital - Buenos Aires – v.15, n° 104 - jul./set. 2007. Disponível em <http://www.efdeportes.com/V15/104>

VENDITTI, R. J. Autoeficácia Docente e Motivação para Realização de Profissionais de Educação Física, 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

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

WINNICK, J. P. Educação Física e Esportes Adaptados. Barueri, SP: Manole, 2004.

A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MIDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

Rosemara Perpetua Lopes

UFG Regional Jataí – Educação
Jataí, GO

João Paulo Cury Bergamim

Escola Estadual Monsenhor Gonçalves
São José do Rio Preto, SP

Eloi Feitosa

UNESP Campus de São José do Rio Preto –
Física
São José do Rio Preto, SP

in public schools of a city in the countryside of São Paulo State, focusing on the specificities of the field of action of the teacher and the current requirements that overhang this professional. From the results, we highlight work on electrical energy saving carried out by future teachers and students of the High School, analyzed according to their impact on the participants.

KEYWORDS: teacher training; graduation; Physics.

RESUMO: Apresentamos resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. Dos resultados, destacamos um trabalho sobre economia de energia elétrica, protagonizado por futuros professores e alunos do Ensino Médio, analisado segundo seu impacto sobre os participantes.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; licenciatura; Física.

ABSTRACT: We present results of a project that aimed to promote the learning of teaching to students of a degree in Physics, developed

1 | INTRODUÇÃO

Relatamos resultados de um projeto inscrito no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), campus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em duas escolas estaduais de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, priorizando os obtidos em uma delas, no ano de 2015. Ao fazê-lo, temos por objetivos conferir visibilidade ao trabalho realizado no interior do projeto e discutir os resultados à luz da literatura educacional.

Há algum tempo, o interesse dos alunos do Ensino Médio pelo curso de Física, seja licenciatura ou bacharelado, vem caindo ou se

mantendo baixo, como mostra a relação candidato-vaga dos vestibulares da UNESP dos últimos anos. No vestibular dessa Universidade para ingresso em 2019, por exemplo, a relação candidato-vaga para os cursos de Física variaram entre 1,6 e 5,3, um dos cursos menos procurados dessa Instituição, num quadro em que a relação candidato-vaga do curso mais procurado é 307,8 (informação disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/33915/unesp-divulga-relacao-de-candidatos-vaga-para-vestibular-2019>>, acesso: 12 jan. 2019).

Paralelamente, na escola básica, alunos do Ensino Médio apresentam dificuldades em compreender os conceitos de Física e falta de interesse pelos conhecimentos dessa área, por fatores que não discutiremos aqui. Do mesmo modo, nos cursos de Licenciatura em Física de universidades públicas, os índices de retenção e de evasão são preocupantes, essa última causada por fatores como dificuldades dos alunos nas disciplinas do curso e falta de conhecimentos de Matemática básica, segundo constataram Silva e Franco (2014) em um estudo realizado no curso de Física da Universidade Estadual de Maringá.

De modo geral, a falta de popularidade da Física entre crianças e jovens em idade escolar, o esvaziamento dos cursos superiores de Física e a carência de professores de Física na rede pública de ensino suprida por “professores que ensinam Física”, licenciados em Matemática ou em outras áreas de conhecimento de menor afinidade, são questões prementes, quadro que vem ao encontro do apontado no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº. 02/2015 (BRASIL, 2015).

Ao tratar desse assunto, nosso foco recai sobre a formação inicial de professores, investigada por Candau (1987, 1997), Gatti e Barretto (2009), Lopes (2010), Gatti, Barretto e André (2011), entre outros, conceituada por Mizukami *et al.* (2002) como etapa de um processo mais amplo e contínuo, e nas contribuições do referido projeto para promovê-la em âmbito extracurricular, no contexto da sociedade midiática (PIMENTA, 2005).

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Os pressupostos a seguir priorizam a formação para a docência e o exercício da profissão docente nos dias atuais em uma área de conhecimento específica.

2.1 A docência como profissão

Would you tell me, please, which way I ought to walk from here?
That depends a good deal on where you want to get to, said the Cat.
I don't much care where, said Alice.
Then it doesn't matter which way you walk, said the Cat.
(CARROLL, 2000, p. 89)

Para aprender a ensinar, o estudante universitário deve adquirir o que Shulman (1986) denomina “base de conhecimentos para a docência”, composta por *content knowledge*, *curricular knowledge* e *pedagogical content knowledge* (conhecimento do conteúdo específico, conhecimento curricular ou pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, respectivamente). Juntos, esses conhecimentos indicam que, para ser professor, é preciso saber o que, como, porque, onde e para quem ensinar.

Na literatura educacional, parece haver consenso de que a formação inicial, sozinha, não dá conta da complexidade da docência e pode não afetar ou afetar minimamente as concepções dos futuros professores sobre ensino e aprendizagem (MARCELO, 1998; TARDIF, 2002). Esses estudos, se, por um lado, questionam a licenciatura, por outro, não negam o seu potencial enquanto base da profissionalização docente (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Os desafios colocados ao professor hoje são muitos, entre eles se encontram a falta de valorização profissional, as más condições de trabalho (inclui infraestrutura precária e risco de agressões física e verbal na escola) e o excesso de trabalho (para ter um salário digno, é preciso dar muitas aulas). Do ponto de vista pedagógico, o desafio é promover aprendizagem, visto que a abordagem tradicional parece não dar conta dos alunos da geração digital, assim concebida por Barreto (2002). De acordo com Valente (1993), o maior desafio do professor em sala de aula é ensinar de um modo que não vivenciou enquanto aluno (na Educação Básica e no Ensino Superior): egresso do ensino tradicional, o professor tende a reproduzi-lo. Este pressuposto vem ao encontro do que salienta Pires (2002), para quem os futuros professores devem aprender do modo que se espera que ensinem em suas futuras aulas. A simetria invertida, da qual trata Pires (2002), é apontada também no Parecer CNE/CP nº. 09/2001 (BRASIL, 2002a), que propõe diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena.

Cursos de licenciatura orientados pela racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1997) não alteram esse quadro. Nos anos de formação inicial, o contato com a realidade da escola pelo estágio curricular supervisionado, instituído pela Resolução CNE/CP nº. 02/2002 (BRASIL, 2002b), ou em atividades extracurriculares, como as promovidas no interior do PIBID, pode ser decisivo na opção do aluno por tornar-se professor e exercer ou não a profissão. Conforme sublinham Lopes *et al.* (2018), na escola básica, as experiências do aluno que cursa licenciatura devem ser motivadoras e é preciso criar condições para que nesse período desenvolva uma postura investigativa, a partir da qual as dificuldades sejam vistas como desafios a serem superados, não como obstáculos intransponíveis. De outro modo, poderá enxergar em seu futuro campo de atuação um lugar onde não deseja estar e abandoná-lo antes mesmo de ingressar, sem, sequer, tê-lo vislumbrado sob outra perspectiva.

2.2 Ensinar e aprender Física em tempos de *WhatsApp* e outras tecnologias

Ser professor não é tarefa fácil, ser professor de Física muito menos. Assim como o pesquisador, o professor tem muitas dúvidas e nenhuma certeza, com a diferença de que o professor lida com fatores como imediaticidade e imprevisibilidade constantes, pois opera com o que Mizukami (1996) chama de “fenômeno educativo”.

Atualmente o professor tem diante de si alunos imersos na “sociedade em rede”, assim denominada por Castells (1999, 2006), que o desafiam a encontrar modos de ensinar diferenciados. Diferentemente de outrora, o desafio não está somente no domínio do conteúdo a ser ensinado, mas em:

- estabelecer comunicação com alunos nascidos na “era digital” (PALFREY, 2011), conferindo um tratamento metodológico diferenciado à Física (e a outras disciplinas) em sala de aula, para além do apontado por Duran, Amiel e Castro (2015) acerca da relação entre o aluno e a tecnologia digital na aula;

- aproximar os alunos da Física e a Física do cotidiano dos alunos, pois, distante da vida fora da escola, a Física perde o sentido e se perde (tornando-se esvaziada de significado) para o aluno em sala de aula;

- ensinar Física a alunos que não têm conhecimentos básicos em Matemática, como multiplicação, divisão e fração;

- evitar que a Física se torne um conhecimento negado, inacessível aos alunos do Ensino Médio.

É possível aprender Física. Para isso, antes, é preciso dominar sua linguagem, compreender seus conceitos, familiarizar-se com eles. Por exemplo, a fórmula “ $F=m \cdot a$ ” é uma linguagem que, para ser compreendida, deve ser decodificada. Do ponto de vista da Linguística (SAUSSURE, 1971), isto se explica pela relação nem sempre harmoniosa entre “significado” e “significante”: o primeiro corresponde ao conceito, à ideia; o segundo, à forma, ao suporte material da ideia. A dificuldade de aprendizagem do aluno surge quando ele esbarra no significante perdendo acesso ao significado. O aluno pode entender bem os conceitos de força, de massa e de aceleração contidos na fórmula supracitada, representados pelos símbolos “F”, “m” e “a”, mas, em geral, ele tem dificuldade em perceber a relação entre esses conceitos, implícita na segunda lei de Newton. Cumpre-nos sublinhar a interface entre a Física e a Linguística, que desperta o interesse de pesquisadores dessas duas áreas, conforme assinala Steciag (2013).

Na perspectiva da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011), um novo conceito, para ser aprendido, precisa “ancorar-se” em outro mais amplo e geral, chamado “subsunçor”. De outro modo, a aprendizagem será “mecânica”, caso em que o novo conhecimento fica “solto”, perdendo-se, *a posteriori*. Para promover aprendizagem significativa, é preciso investir em materiais didáticos potencialmente favoráveis à “ancoragem” de novos conceitos.

A Física é uma ciência empírica que não se aprende apenas “de ouvido”. Para

democratizar esse conhecimento e evitar que continue acessível a poucos, restringindo as opções dos alunos na vida adulta, necessitamos de professores de Física bem formados, detentores da base de conhecimentos apontada por Shulman (1986) e dotados da capacidade de empregá-la em realidades escolares distintas.

3 | DESENVOLVIMENTO

O projeto do qual tratamos foi desenvolvido no período de 2014 a 2018, em São José do Rio Preto, por meio de atividades realizadas na universidade e em duas escolas públicas, a Escola Estadual (EE) Monsenhor Gonçalves e a EE Professor José Felício Miziara, com destaque para a primeira, na qual obtivemos os resultados aqui apresentados. A proposta inicial do projeto foi escrita em 2012 e reformulada em 2014, ano em que passamos a coordená-lo.

A equipe interdisciplinar que o implementou era constituída por um coordenador, docente da área de Física; uma colaboradora externa, docente da área de Educação; 12 bolsistas, alunos do curso de Física do IBILCE, igualmente distribuídos nas duas escolas, quantidade reduzida para dez, a partir de 2016; três professores supervisores, dois deles bolsistas, um por escola, e um voluntário. Criamos um *e-mail* e um grupo de *WhatsApp*, para a comunicação entre os integrantes da equipe, além de um *blog*, para conferir visibilidade ao projeto (disponível em: <<http://pibidfis.blogspot.com>>, acesso: 09 jan. 2019).

Na universidade foram realizadas reuniões de planejamento e avaliação, nas quais resultados eram apresentados pelos bolsistas (alunos e supervisores), em *PowerPoint*, comentados pelo coordenador e pela colaboradora e discutidos, conjuntamente, por todo o grupo. Além disso, os alunos bolsistas produziam relatórios técnicos semanais e enviavam ao professor supervisor, que os repassava ao coordenador. Na EE Professor José Felício Miziara, essa tarefa foi realizada pelo *Google Docs*, por iniciativa e opção do supervisor. O uso dessa tecnologia foi prejudicado e não surtiu o resultado esperado, dado o potencial da mesma, porque os alunos nem sempre enviavam seus relatórios e os supervisores não acompanhavam, a contento, a realização dessa atividade pelos alunos.

Ao final de 2015, coube a cada aluno escrever um relatório final e responder um questionário contendo as seguintes perguntas:

- Há quanto tempo está no PIBID? Essa experiência contribuiu para a sua formação? De que forma?
- Avalie sua contribuição para o desenvolvimento do subprojeto PIBID que você leu e discutiu no início de 2015.
- Em sua opinião, o que faltou no PIBID 2015?
- Você pretende continuar no PIBID em 2016?

- Que sugestões você daria para o PIBID 2016?

O questionário foi criado com a finalidade de síntese, análise e reflexão sobre o trabalho realizado ao longo de terminado período. Respostas como a transcrita abaixo apontam a importância do PIBID na formação do aluno de licenciatura.

Acredito que o bolsista PIBID pode contribuir muito para a educação, de forma geral, tanto no presente, quando ainda for apenas um “estagiário”, como no futuro, quando puder usufruir de todo conhecimento adquirido ao longo da faculdade. Ajudamos ao longo do ano os alunos da escola em vários aspectos, tanto tirando dúvidas em sala de aula, como planejando atividades diversificadas, preparando experimentos que poderão ser usados por eles. (Questionário 2015/Aluno bolsista 1).

Os alunos bolsistas se autoavaliaram e sugeriram ações para a melhoria de seu desempenho na escola básica com os alunos do Ensino Médio. Assim escreveu um deles: “Uma interação maior dos alunos com a prática docente, no sentido de ministrar aulas, e um planejamento mais detalhado das atividades a serem realizadas pelos bolsistas” (Questionário 2015/Aluno bolsista 2).

A produção de texto incluiu a elaboração de resumos interpretativos sobre artigos científicos, tais como “A utilização de um programa de computador para simulações de experimentos de óptica como forma de promover o aprendizado das Ciências Exatas” (SOUZA; NAZARÉ, 2012) e “Objetos de aprendizagem no ensino de Física: usando simulações do PhET” (ARANTES; MIRANDA; STUDART, 2010), sendo solicitada também no seguinte formato:

A Física está presente em muitas práticas esportivas, inclusive no futebol. Apesar disso, a Física no futebol ainda é pouco explorada. Assim, propomos identificar a Física existente nas partidas de futebol e escrever um texto usando fontes bibliográficas da Internet (citar essas fontes) ou livros. O público-alvo são alunos do Ensino Médio, que devem ser motivados ao estudo de Física por meio do futebol. Incluir no texto recursos digitais, como vídeos, imagens, simulações, se julgar conveniente. Posteriormente, seu texto será trabalhado com os alunos da escola parceira, juntamente com o professor supervisor. (Atividade “A Física no Futebol”, transcrita dos registros do projeto.)

A leitura de artigos científicos e de relatos de experiência de outros projetos PIBID compôs o conjunto de atividades realizadas na universidade. Artigos como o intitulado “Por que ensinar Física?” (GLEISER, 2000) foram indicados com a finalidade de discussão de temas atinentes ao ensino de Física. Do mesmo modo, relatos de experiência, a exemplo de “O subprojeto Física do PIBID-UFRJ: a atuação em sala de aula” (SANTOS *et al.*, 2013) e “PIBID: aperfeiçoando o ensino de Física na Escola Estadual Berilo Wanderley” (ALMEIDA *et al.*, 2010), foram propostos com a finalidade de pôr os alunos em contato com outras realidades e levá-los a vislumbrar possibilidades.

Além das atividades descritas, na universidade os alunos planejaram e prepararam atividades pedagógicas para desenvolver com os alunos do Ensino Médio. Em cada escola os alunos bolsistas realizam atividades distintas, em função do engajamento

do professor supervisor. Assim, enquanto na EE Professor José Felício Miziara as atividades se restringiram à observação das aulas de Física pelos alunos bolsistas, na EE Monsenhor Gonçalves, além de atividades de monitoria e de elaboração e correção de provas, foram criados e implementados projetos de intervenção, o primeiro denominado “Projeto economia de energia elétrica”, o segundo “Projeto revitalização do laboratório didático de Ciências”, o terceiro “Projeto monitoria de Física”, este último interrompido devido à incompatibilidade entre os horários dos alunos bolsistas na escola e os de monitoria fixados pela instituição. Desses projetos, selecionamos o primeiro para explanação e breve discussão, em função da repercussão positiva que teve na escola e na rede pública de ensino da cidade.

3.1 Projeto “Economia de energia elétrica”

Uma frase muito pronunciada pelos alunos do Ensino Médio é “onde usarei Física na minha vida?” ou, alternativamente, “para que serve a Física?”. Este questionamento deu margem ao projeto “Economia de energia elétrica”, que teve como objetivo geral motivar os alunos ao aprendizado de Física, por meio de práticas relacionadas ao seu cotidiano. Foram seus objetivos específicos: entender como a Física faz parte do cotidiano; compreender conceitos de Eletricidade e suas implicações na conta de luz da escola; conscientizar sobre a crise de energia elétrica e aprender que pequenas atitudes, como desligar a lâmpada quando não a está usando, pode ter grande impacto, gerando, inclusive, economia.

Criado a partir de uma necessidade real, existente fora da sala de aula, o projeto foi desenvolvido com alunos do terceiro ano do Ensino Médio da EE Monsenhor Gonçalves, em três etapas: iniciou nas aulas de Física, com a abordagem de conceitos básicos de Eletricidade; prosseguiu com a aplicação desses conceitos no estudo do consumo de energia elétrica da escola; passou a ações de economia de energia na instituição. O Quadro 1 resume essas ações, com destaque para “desligar lâmpadas e ventiladores durante os intervalos”.

Ação	Repetição da ação
Desligar lâmpadas e ventiladores durante os intervalos	18
Desligar todos os ventiladores	01
Apagar luzes quando não estão em uso	07
Desligar a lousa digital e a acessória quando não estão em uso	08
Não carregar aparelhos eletrônicos	06
Desligar aparelhos eletrônicos da sala dos professores	05
Desligar ar-condicionado da secretaria e da direção	02
Manter em bom estado as borrachas de vedação da geladeira e do freezer	01
Instalar sensores de presença	01

Instalar interruptores em sala	01
Controlar o bebedouro	01
Desconectar aparelhos da tomada quando não estão em uso	03
Utilizar luz solar para iluminar a sala sempre que possível	03
Trocar lâmpadas por mais econômicas	02
Trocar tomadas de 110 volts por 220 volts	01

Quadro 1 – Ações sugeridas pelos alunos para economia de energia elétrica na escola

Fonte: Elaboração própria. Relatórios PIBID/UNESP/IBILCE/Licenciatura em Física.

A fim de medir o impacto dessas ações, os alunos calcularam o consumo de energia elétrica, em quilowatt-hora (kWh). Para tanto, pesquisaram a potência dos aparelhos elétricos das salas de aula, em seguida, calcularam o consumo de energia de cada sala, por período (diurno e noturno), no intervalo de aula. Com o auxílio do professor e dos alunos bolsistas do PIBID, os alunos da escola realizaram cálculos de estimativa da economia de energia em um mês de uso racional de lâmpadas e ventiladores das salas de aula, nos intervalos de aula.

Período	Equipamento	Quantidade por sala	Potência (kW)	Consumo total (kW)	Tempo (h)	kWh
Diurno	Ventiladores	04	0,17	0,68	0,33	0,22
Diurno	Lâmpadas	20	0,04	0,80	0,33	0,26
Noturno	Ventiladores	04	0,17	0,68	0,25	0,17
Noturno	Lâmpadas	20	0,04	0,80	0,25	0,20

Tabela 1- Previsão de consumo de energia elétrica das salas de aula por período no intervalo de aula

Fonte: Elaboração própria. Relatórios PIBID/UNESP/IBILCE/Licenciatura em Física.

Apagando as luzes e desligando os ventiladores, a economia de energia elétrica por sala de aula no período noturno foi de 0,37 kWh, no período diurno, foi de 0,48 kWh (Tabela 1), totalizando 0,85 kWh de economia diária. Considerando as 11 salas do período noturno e as 12 salas do período diurno, foi prevista uma economia média diária de 4,07 kWh e mensal (referente a vinte dias letivos) de 81,4 kWh e de 215,6 kWh nos períodos noturno e diurno, respectivamente, gerando uma economia mensal de 297 kWh. Destacamos que essas estimativas foram feitas pelos alunos com base na potência das lâmpadas e dos ventiladores fornecida pelos respectivos fabricantes. O passo seguinte seria comparar esse “consumo previsto” com o “consumo real” da escola (disponível nas contas de energia elétrica), em kWh. A Tabela 2 mostra o consumo mensal de energia da escola em 2015.

Mês	Consumo de energia (kWh)
Março	11887

Abril	11800
Maio	9724
Junho	9382
Julho	5215

Tabela 2 - Energia elétrica consumida na escola entre os meses de março e julho de 2015

Fonte: Elaboração própria. Relatórios PIBID/UNESP/IBILCE/Licenciatura em Física.

Na aplicação das ações observadas no Quadro 1, cada terceiro ano do Ensino Médio da escola ficou responsável por desligar as lâmpadas e ventiladores durante o mês de junho. Para tanto, em cada sala foram criados grupos responsáveis por garantir a realização deste trabalho.

Na prática, o projeto “Economia de energia elétrica” teve início em junho de 2015, com o desligamento das lâmpadas e dos ventiladores pelos próprios alunos nos intervalos das aulas. Com base nas contas de energia dos meses de março a julho daquele ano, foi possível observar, por exemplo, que a diferença entre o consumo de energia de junho (quando foram desligadas as lâmpadas e os ventiladores das salas) e o mês anterior (maio) foi de, aproximadamente, 340 kWh (Tabela 2), indicando uma economia de energia de 3,5% (a base de cálculo é o valor total consumido entre os meses de maio e junho). Isoladamente, esse percentual pode parecer pouco expressivo, porém, em um ano, a escola economizaria 3.564 kWh, segundo cálculos feitos pelos alunos.

Observando a Tabela 2, notamos ainda que o consumo do mês de junho foi menor que o dos meses anteriores, contudo não podemos afirmar que essa redução se deva ao projeto, uma vez que o consumo, desde o mês de março, vinha caindo (decrecente) na escola. Ressaltamos que a redução do consumo de energia no mês de junho foi motivacional para os alunos. O valor referente ao mês de julho mostra o consumo no período de férias, portanto, menor.

O projeto de intervenção em apreço também motivou a montagem do sistema observado na Figura 1.



Figura 1 - Motor elétrico montado por aluno de licenciatura

A Figura 1 mostra o protótipo simplificado de um gerador de energia elétrica que transforma energia eólica em energia elétrica, como alternativa de geração de energia limpa para uso geral. Observamos como um motor criado com *cooler* de computador pode funcionar como gerador de energia elétrica, a partir do vento gerado no protótipo por um ventilador não exibido na figura.

O motor transforma energia elétrica em mecânica e o gerador, de modo inverso, transforma energia mecânica em energia elétrica. Ao girar a hélice do motor (soprando nela, por exemplo), é possível acender um ou mais *Light Emitting Diode* (LED) ligados ao gerador. Este é o princípio de geração de energia eólica. Ao soprar no *cooler*, suas hélices giram, fazendo acender pequenas lâmpadas - diodos emissores de luz (LED), ligados em paralelo no circuito, tendo em vista que o professor ensinou que as lâmpadas residenciais são ligadas em paralelo.

Para a conscientização dos alunos sobre a crise de energia, foi utilizada a Internet, a partir da qual os alunos produziram cartazes, a exemplo dos visualizados na Figura 2, que afixaram na escola, estendendo o projeto para além da sala de aula.



Figura 2 - Cartazes produzidos por alunos do Ensino Médio sobre a importância do racionamento de energia

Os resultados obtidos em 2016 apontaram para a continuidade do projeto “Economia de energia elétrica”, a ser estendido a outras turmas e a incluir formas alternativas de energia renovável, como a eólica e a solar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatamos resultados do projeto PIBID de Licenciatura em Física desenvolvido pela UNESP/IBILCE em duas escolas da rede pública estadual de São José do Rio Preto. Ao fazê-lo, inicialmente, abordamos o ensino de Física hoje, priorizando sua interface com a formação inicial de professores. Em seguida, descrevemos o desenvolvimento do projeto, por meio de ações realizadas na universidade e na escola, priorizando, dos resultados, o projeto “Economia de energia elétrica”, criado e

executado por alunos bolsistas do PIBID e alunos da escola.

Analisando o exposto, verificamos que, em face da realidade da escola pública, muitas vezes hostil e desmotivadora aos futuros professores, ao invés de desanimarem, eles optaram por buscar solução para dificuldades observadas, tais como a falta de interesse dos alunos do Ensino Médio pela Física, a falta de conhecimentos rudimentares em Matemática e a falta de domínio da Língua Portuguesa, evidenciada na leitura de textos. Em outras palavras, numa escola pública do interior paulista, onde as vivências costumam ter sobre os alunos de licenciatura o efeito de mostrar-lhes o que não querem ser quando se formarem, futuros professores tiveram uma experiência positiva de ensino, promovendo aprendizagem onde não se imaginava que fosse possível.

Conforme esclarece Schön (1997), experiência gera conhecimento. Positiva, a experiência do projeto permitiu aos alunos vislumbrarem possibilidades, fomentando a crença de que um cenário desfavorável pode mudar pela ação de profissionais competentes (RIOS, 2004, 2010). Integrado ao projeto PIBID, o projeto “Economia de energia elétrica” não foi desenvolvido em condições ideais, tampouco se originou das mesmas, mas da consciência de que é preciso repensar um ensino que não favorece aqueles que dele mais necessitam.

Na escola, confrontados com o desafio de ensinar Física a “alunos em condição de falta” (falta de conhecimentos, de interesse, de perspectiva, de autoestima etc.), os alunos de licenciatura, mesmo sem experiência e em formação, confirmaram a premissa de Nóvoa (1997), de que o professor é fundamental a toda e qualquer inovação que se pretenda na educação, sendo “inovação” compreendida à luz de Huberman (1973). Nesse caso, futuros professores fizeram a diferença e inovaram, na medida em que enxergaram possibilidades onde antes havia descrença. Numa sociedade que se pretende democrática propiciar acesso ao conhecimento científico é fundamental. O próximo passo poderá ser inovar com o digital, reconhecendo a cultura e as práticas sociais que constituem o sujeito chamado “aluno”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. F.; SILVA, L. R.; MARINHO, W. K. R.; MEDEIROS JR., R. N.; SILVA FILHO, P. C. PIBID: aperfeiçoando o ensino de Física na Escola Estadual Berilo Wanderley. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 5, 2010, Maceió. **Anais...** Maceió: SETEC/IFAL, 2010.

ARANTES, A. R.; MIRANDA, M. S.; STUDART, N. Objetos de aprendizagem no ensino de Física: usando simulações do PhET. **Física na Escola**, v. 11, n. 1, p. 27-31, 2010.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18/01/2002a, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 02/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2015, Seção 1, p.13.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002b, Seção I, p. 9.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1987.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 30-50.

CARROLL, L. **Alice's adventures in wonderland**. Chicago: BookVirtual Corporation, 2000.

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

CASTELLS, M. Inovação, liberdade e poder na era da informação. In: MORAES, D. (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 225-231.

DURAN, M. R. C.; AMIEL, T.; CASTRO, M. História e tecnologia: desafio na formação inicial docente. In: PESQUISA sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2014. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. p. 51-58.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

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

GLEISER, M. Por que ensinar Física? **Física na Escola**, v. 1, n. 1, p. 4-5, 2000. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol1/Num1/artigo1.pdf>>. Acesso: 09 jan. 2016.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo do problema da inovação. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar**, Curitiba, editora UFPR, n. 36, p. 163-179, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a12n36.pdf>>. Acesso: 09 jan. 2019.

LOPES, R. P.; BERGAMIM, J. P. C.; BIANCHE, D. M.; FEITOSA, E. O PIBID como espaço de formação para uso das TDIC na aula de Física. In: MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.;

TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (Orgs.). **PIBID/UNESP Forma(a)ção de professores: percursos e práticas pedagógicos em Ciências Exatas e da Natureza**. Marília, SP; São Paulo, SP: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2018. p. 229-247. Disponível em: <http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/113/324/369-1>. Acesso: 10 jan. 2019.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A.

M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI,

R. M. S. P.; MELL, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Editora da UFSCar, 2002.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-12.

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

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

PIMENTA, S. G. Formação de professores, identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIRES, C. M. C. Reflexões sobre os cursos de Licenciatura em Matemática, tomando como referência as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. São Paulo, n. 11a, p. 44-56, abr. 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, A. G.; FERNANDES, J. J. S.; VIANNA, D. M.; MOREIRA, L. F.; JESUS, L. R.; ALVES, V. A.; SILVA, J. C. G. O subprojeto Física do PIBID-UFRJ: a atuação em sala de aula. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 20, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SBF, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, M. B. S.; FRANCO, V. S. Um estudo sobre a evasão no curso de Física da Universidade Estadual do Maringá: modalidade presencial versus modalidade a distância. **Revista da Associação Brasileira de Educação à Distância**, v. 13, p. 337-360, 2014.

SOUZA, A. M.; NAZARÉ, T. S. A utilização de um programa de computador para simulações de experimentos de óptica como forma de promover o aprendizado das Ciências Exatas. **Física na Escola**, v. 13, n. 1, p. 30-31, 2012.

STECIAG, M. Linguistics and physics: mutual relations and fascination. **European Scientific Journal - ESJ**, special edition n.2, p. 686-692, june 2013.

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

VALENTE, J. A. Por quê computador na educação? In: VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 24-44.

A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA

Camila Fornaciari Felicio

UNITAU/UNISAL

Taubaté/SP

Virginia Mara Próspero Da Cunha

UNITAU

Taubaté/SP

Livia Roberta Da Silva Velloso

UNITAU/IFSP

Taubaté/SP

RESUMO: A Ginástica Artística (GA) é uma prática corporal descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como na atual e discutida Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Seus movimentos, expressões, gestos e acrobacias atraem a admiração, porém, ainda é conhecida como um esporte de elite, ao qual nem todos têm acesso. Além disso, é vista principalmente como um esporte de alto rendimento. A disciplina GA está inserida no conteúdo de ensino dos cursos de licenciatura em Educação Física. No entanto, é pouco abordada nas aulas de Educação Física escolar. Considerando que a ginástica artística nem sempre esteve presente na vida dos professores antes deles chegarem à faculdade é preciso ter uma boa formação para conhecer e compreender melhor esta modalidade. Assim o objetivo da pesquisa foi analisar a prática pedagógica de um professor

do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, realizada com o professor formador. Os dados obtidos na entrevista foram analisados através dos núcleos de significação. Os resultados mostram o vasto conhecimento técnico que o professor demonstra sobre a disciplina, porém é percebida uma desatualização sobre os objetivos da Educação Física nos dias atuais, o qual tematiza as manifestações da cultura corporal. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que os professores formadores busquem atualizações na sua profissão e os futuros professores de Educação Física escolar busquem aplicar os conteúdos da Ginástica Artística em suas aulas. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Educação Física escolar. Ginástica Artística.

ABSTRACT: Artistic Gymnastics (GA) is a body practice described in the National Curricular Parameters (PCN), as well as in the current and discussed Common Curricular National Base (BNCC, 2017). Their movements, expressions, gestures and Acrobatics attract admiration, however, it is still known as a sport elite, to which not everyone has access. In addition, it is mainly seen as a high-performance sport. The GA discipline is embedded in the content of

undergraduate courses in Physical Education. However, it is addressed in the School Physical Education classes. Whereas gymnastics was not always present in the life of teachers before them you need to be well-educated to get to know understand this modality better. Thus the objective of the research was analyze the pedagogical practice of a teacher of the licentiate course in Physical Education of a university of the Vale do Paraíba, in the discipline of Artistic Gymnastics. The data collection was performed through an interview semistructured, with the teacher trainer. The data obtained in the interviews were analyzed through the centers of meaning. The results show the vast technical knowledge that the teacher demonstrates about discipline, but it is perceived an outdatedness about the objectives of the Physical Education in the present day, which thematizes the manifestations of the body. It is hoped that this research will contribute to the teachers to look for updates in their profession and future Physical Education teachers seek to apply the contents of the Artistic Gymnastics in his classes.

KEYWORDS: Teacher training. Physical school education. Artistic Gymnastics.

1 | INTRODUÇÃO

A cada movimento, gestos, expressões, a Ginástica Artística, que é uma modalidade estética com grande visibilidade fora da escola, desperta o interesse nas crianças e nos adolescentes em praticá-la. Por meio de acrobacias, formas que o corpo desenha no ar, maneiras diversas de se deslocar, girar, balançar e saltar, instigam indivíduos a experimentar sua prática. Apesar de ser vista como um esporte de competição (autorrendimento) e com muitas cobranças de resultados pelos técnicos, a proposta das práticas pedagógicas voltadas à Ginástica Artística na Educação Física escolar é contrária à esta concepção. Ayoub (2003) discorre sobre despertar a criatividade nas aulas de ginástica, proporcionando estímulos ao agir e refletir sobre determinada situação. A ginástica aplicada na escola não tem fins competitivos, porque seu intuito é o de proporcionar experiências, lúdicas e prazerosas, por meios das quais os alunos conheçam movimentos novos.

Por meio de habilidades como andar, correr, saltar, rolar e pendurar, o indivíduo explora o limite e a criatividade de suas capacidades corporais, conhecendo o seu próprio corpo e o seu limite. Brochado e Brochado (2015) explicam sobre a linguagem figurativa como forma de trabalhar com as crianças essas habilidades citadas.

Considerando que todas as crianças precisam ser respeitadas individualmente, em qualquer fase de desenvolvimento em que estejam, é importante que, nas aulas de Educação Física, o professor se preocupe com o desenvolvimento global do indivíduo, sem que haja a necessidade de aperfeiçoamento em nenhuma modalidade esportiva propriamente dita. O professor precisa compreender a grandeza de sua importância, e usar da criatividade, por meio de práticas pedagógicas, possibilitando vivências de movimentos da Ginástica Artística para os alunos, respeitando a fase na qual eles se encontram.

Ensinar não se reduz à transmissão dos conteúdos, porque pressupõe outros elementos, como a reflexão sobre a forma de ensinar os conteúdos. Almeida e Placco (2004) defendem a educação como um terreno de valores e símbolos, ou seja, espaço de construção do indivíduo.

Tendo em vista a formação de professores como um dos quesitos de grande importância na vida do aluno, este artigo pretende analisar as práticas pedagógicas de ginástica artística utilizadas por um professor formador.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Física Escolar

A Educação Física Escolar teve, em sua origem, uma configuração similar aos exercícios de caráter militar. Posteriormente, chegaram os métodos de ginástica alemão, sueco e francês, mas o que realmente foi introduzido e oficializado como um método a ser adotado pelas escolas foi o método ginástico francês (SOARES, 1988).

A introdução oficial da Educação Física nas escolas brasileiras ocorreu em 1851, com a Reforma de Couto Ferraz. Porém, somente em 1882, com a Reforma de Rui Barbosa, é que a Educação Física, conhecida com o termo ginástica, passou a ser obrigatória para ambos os sexos nas escolas.

As principais abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar, durante sua trajetória, de acordo com Darido (2008), foram a psicomotora, a qual tinha como finalidade a formação integral do aluno; a crítico-emancipatória, que visava a superação e as contradições advindas das injustiças sociais; a cultural, visando reconhecer o papel da cultura; os jogos cooperativos, com finalidade de formar indivíduos mais cooperativos e, assim, uma sociedade mais justa; a saúde renovadora, com o objetivo de propor exercícios físicos para o condicionamento dos alunos e, por último e até hoje, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresentam o objetivo de introduzir o aluno na esfera da cultura corporal do movimento.

De acordo com Soares *et al.* (2009), os princípios humanistas caracterizam-se pelo valor em torno do ser humano e de sua identidade. Essa perspectiva teórica se desloca do produto para o processo de ensino.

Segundo Neto *et al.* (2012), a Educação Física é a disciplina responsável por apresentar aos alunos o universo da cultura corporal. De acordo com Neira (2007), o termo cultura corporal de movimento ou cultura de movimento advém do termo cultura, que significa conjunto de modos de vida com que cada grupo social se constitui. Cada grupo social tem suas práticas corporais, provenientes da intencionalidade comunicativa e redimensionada, transmitida de geração a geração. Atualmente, essas práticas são identificadas como esporte, ginástica, lutas, dança, brincadeiras e outras manifestações culturais de determinado patrimônio histórico de cada região.

Os PCN (BRASIL, 1997) de Educação Física trazem uma proposta que procura

democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica, buscando ampliar, indo de uma visão apenas biológica para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.

Assim, a Educação Física começa a passar por um processo educacional, deixando a tendência mecanicista para adotar uma concepção de formação do homem, tanto na dimensão pessoal como na social.

A Ginástica Artística está incluída nos PCN, no bloco de “esportes, jogos, lutas e ginástica”, o qual a especifica da seguinte maneira: ginásticas - de manutenção de saúde (aeróbica e musculação); de preparação e aperfeiçoamento para a dança; de preparação e aperfeiçoamento para os esportes, jogos e lutas; olímpica e rítmica desportiva.

Segundo Darido e Rangel (2005), a Educação Física Escolar deve se constituir em prol da transformação individual e coletiva, na busca pelo fim das desigualdades sociais e pela garantia da justiça, da liberdade, das atitudes éticas, de cooperação e de solidariedade.

De acordo com Soares *et al.* (2009), a Educação Física Escolar é uma disciplina trata do conhecimento ligado a uma área denominada cultura corporal, e visa a apreender a expressão corporal como linguagem. É na Educação Física que são feitos resgates culturais, dando valor e significado para as histórias trazidas pelos alunos.

Atualmente, foi aprovada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Fundamental. Trata-se de um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, com o objetivo de elevar a qualidade de ensino em todo o Brasil. Nesse documento, a Educação Física é apresentada de modo articulado ao proposto pelos PCN da área de Linguagens, o qual é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade (BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC, a Educação Física oferecida no Ensino Fundamental deve ser composta por seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esporte, ginásticas (na qual encontra-se a Ginástica Artística), danças, lutas e práticas corporais de aventura. Essas unidades devem ser reconstruídas em função da realidade social e de cada contexto escolar. A BNCC não é um currículo e sim uma referência nacional, que tem o objetivo de orientar a elaboração dos currículos municipais e estaduais, visando a elaboração dos projetos pedagógicos de cada escola. Ela é fruto de um amplo processo de debate e negociação com diferentes atores tanto do campo educacional como da sociedade brasileira.

Dessa forma, a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiências dos alunos, permitindo compreender os saberes corporais, as experiências estéticas e lúdicas, que não se restringem somente aos saberes científicos, porque configuram, para o sujeito que aprende, uma amplitude de

conhecimento e elementos para participação na sociedade.

Segundo Neira (2009), a educação visa ao conhecimento de múltiplas potencialidades humanas, em sua riqueza e diversidade, para o acesso às condições de produção do conhecimento e da cultura. Para tanto, requer a capacidade do professor de observar, identificar, comparar e, assim, permitir a construção e a apropriação de conceitos.

2.2 O ensino da Ginástica Artística nas escolas

Segundo Rinaldi *et al.* (2009), a Ginástica Artística, como saber a ser ensinado nas aulas de Educação Física escolar, abre muitas possibilidades para o trabalho docente. A ginástica nasce no campo do divertimento, do uso do corpo como entretenimento e espetáculo, por meio de acrobacias. O núcleo primordial de movimentos parte da necessidade da movimentação cotidiana do homem (andar, correr, saltar, girar, dentre outros). Brochado e Brochado (2015) discorrem sobre a estratégia quadropedia, a qual utiliza a linguagem figurativa para as crianças: andar como cachorrinho, elefante, caranguejo, carrinho de mão, saltar com o coelho, como o sapo, dentre outras tantas variações.

Corroborando com os autores acima, Soares (2001 *apud* GAIO *et al.*, 2010) afirma que os fundamentos da ginástica devem levar o indivíduo à prática do movimento tendo em vista o prazer, e as propostas de atividades devem respeitar suas características, individualidades e manifestações socioculturais. É o que sugere Soares (2001, p. 110): “Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento”.

A grande variedade de movimentos da Ginástica Artística proporciona para as crianças inúmeras possibilidades de aumentar seu repertório motor.

Segundo Neto *et al.* (2012), a Ginástica Artística é uma modalidade que apresenta amplo repertório de exercícios que podem ser executados por meio de combinações entre si. Dela fazem parte os mais diferentes tipos de ações motoras, com uma técnica característica para cada movimento ou gesto. Seus elementos básicos de movimentação são essencialmente variados e, se aplicados a partir de uma visão educativa, tornam-se fundamentais para as aulas de Educação Física Escolar.

De acordo com Brochado e Brochado (2015), os elementos básicos da Ginástica Artística no solo são: rolamento de frente, de costas, estrela, parada de cabeça, parada de mãos e ponte. Sendo possível, posteriormente, introduzir variações e aumentar a dificuldade do movimento.

A Ginástica Artística, quando aplicada na escola, pode ser adaptada, de modo que não se apresente com fins competitivos, sendo apresentada como atividade que tenha o fim de garantir oportunidade de vivência de movimentos corporais aos alunos. De acordo com Paoliello (2008, p. 59): “o professor tem como objetivo colocar o aluno

em contato com os conhecimentos sobre a cultura corporal do movimento, com uma orientação para a formação do cidadão e não como atleta”. Além da compreensão corporal, a gama de exercícios ajuda a enfrentar os medos, a partir de situações inseguras, e a vencer sozinho a dificuldade do problema proposto.

Dessa forma, segundo Gaio *et al.* (2010), os princípios metodológicos da ginástica na escola são proporcionar o desafio de aprender o novo, o lúdico, além da garantia da oportunidade de vivenciar movimentos diferentes. Outra questão importante é o saber criar, dar ao aluno a possibilidade de autonomia, convocando-os para a responsabilidade compartilhada e, assim, construindo o processo educativo. Ayoub (2003) fala sobre o criar nas aulas de ginástica, proporcionando estímulos ao agir e ao refletir sobre determinada situação.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Analisar a formação profissional dos professores de Educação Física da disciplina de Ginástica Artística traduz a presente pesquisa como sendo de caráter qualitativo.

O estudo da subjetividade dos sujeitos busca dar valor e significado para cada resposta, caracterizando, também, esta pesquisa como descritiva (GIL, 2002). É descritiva, pois aborda dados e problemas que merecem ser estudados e, de acordo com Rampazzo (2001), é o tipo de estudo em que se observa, registra, analisa e correlaciona fatos, sem manipulá-los, estudando fatos do mundo humano, sem a interferência do pesquisador. A pesquisa descritiva pode assumir diversas formas, e a presente pesquisa se enquadra no estudo de caso, que, de acordo com Gil (1991), é caracterizado por ser um estudo intensivo, que leva em consideração a compreensão do assunto investigado como um todo.

A população desta pesquisa foi composta por um professor de Educação Física, docente da licenciatura em Educação Física, da disciplina de Ginástica Artística, de uma Universidade localizada no Vale do Paraíba. Como instrumento foi utilizado uma entrevista semiestruturada.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A entrevista teve início em data previamente agendada com o docente. Inicialmente, após a caracterização do participante, foi perguntado sobre a experiência com a modalidade Ginástica Artística antes de ser professor na graduação e sobre vivências e experiências realizadas fora da graduação.

O participante se formou na mesma universidade na qual é docente. Trata-se de indivíduo do sexo masculino, que trabalha na graduação há 26 anos e foi atleta da modalidade em questão, tendo alcançado diversos títulos. Concomitantemente, atuou como treinador da equipe principal de Ginástica Artística do Vale do Paraíba.

Foi convidado a dar aula na Universidade por meio de seu talento e destaque na modalidade. Sempre gostou muito de praticar exercícios físicos e também de ser treinador.

Em relação aos alunos, afirmou que são pouquíssimos os que apresentam experiência com a modalidade antes da graduação, porém isso não interfere no aprendizado, na visão do professor.

Apresentaremos, a seguir, os pré-indicadores e indicador, utilizados como estrutura de análise, formados a partir da fala do professor, durante a entrevista:

- **Pré-indicadores:** Praticar Ginástica Artística, Trabalhar com a Ginástica Artística, Experiência com a Ginástica Artística e Vivência com a Ginástica Artística.
- **Indicador:** Pouca experiência com a Ginástica Artística antes da graduação: sem interferência no aprendizado.

De acordo com o professor entrevistado, a inexperiência com a modalidade Ginástica Artista não interfere no aprendizado dos futuros professores, pois os conteúdos a serem aprendidos são básicos e, quando aplicados na escola de forma não competitiva, não necessitam de muitas técnicas. E aqueles que já tiveram experiência com a modalidade antes de ingressar na faculdade vivenciaram o que já praticaram, de acordo com o professor entrevistado:

[...] a única diferença que tem é para quem já teve experiência com a ginástica, os fundamentos básicos para eles vão ser... Algo irrelevante.

[...] mas para quem não teve vivência nenhuma, ajuda bastante no aprendizado.

A Ginástica Artística tem como fundamentos básicos os movimentos em suspensão, apoio, posições estáticas, deslocamentos, rotações, movimentos acrobáticos, ginásticos, dentre outros. De acordo com Gaio *et al.* (2010), a Ginástica Artística, como esporte, pode ser dividida em três níveis: iniciação (escolar e escola de esportes), intermediária (competição e regras adaptadas) e alto nível (competição e regras oficiais). Assim, são os fundamentos básicos trabalhados pelo professor que se encaixam no nível iniciação.

Segundo Neto *et al.* (2012), os elementos básicos da Ginástica Artística, quando aplicados para iniciação, apresentam uma visão educativa dos primeiros movimentos. Corroborando com os autores acima, Soares (2001) afirma que os fundamentos da Ginástica Artística levam o indivíduo a realizar os primeiros movimentos pelo prazer em vivenciá-los.

Com base no objetivo deste estudo, procurou-se, durante a entrevista, saber como é feita a formação acadêmica em Ginástica Artística e o enfoque da disciplina para a área escolar. A partir da fala do professor participante, surgiram os seguintes pré-indicadores e indicador:

- **Pré-indicadores:** Ginástica Artística na Educação Física escolar, Conhecimento teórico sobre Ginástica Artística, Conhecimento básico sobre Ginástica Artística, Conhecimento sobre os fundamentos da Ginástica Artística, Conhecimento sobre preparação física da Ginástica Artística e Conhecimento sobre os aparelhos da Ginástica Artística.
- **Indicador:** Conhecimentos necessários para trabalhar a Ginástica Artística na Educação Física escolar.

De acordo com o professor, somente com as vivências nas aulas da graduação os alunos são capazes de ensinar a Ginástica Artística na escola, considerando que a prática escolar não apresenta fins competitivos.

[...] na Educação Física escolar sim, são capazes sim, desde que tenham um pouco de conhecimento e não trabalhem na área competitiva, na formação de atletas.

De acordo com Soares (2001, *apud* GAIO *et al.*, 2010), os fundamentos da ginástica levam o indivíduo à prática do movimento pelo seu prazer, respeitando suas características, individualidades e manifestações socioculturais. Por meio dos fundamentos básicos, adotando uma forma lúdica e sem propor fins competitivos, o professor pode ensinar a ginástica artística na escola.

Outro requisito bastante abordado pelo professor formador é a questão dos conhecimentos sobre a modalidade.

[...] os alunos têm uma parte de conhecimento teórico... certo, onde eles vão conhecer os fundamentos da ginástica artística e também um pouco de conhecimento da parte de preparação física específica da ginástica... também o conhecimento com o trabalho de materiais alternativos.

[...] primeiro ele tem que conhecer no caso os aparelhos.

[...] ele tendo o conhecimento da utilização dos materiais alternativos, tem condição sim.

Nota-se que o professor enfatiza o conhecimento sobre a Ginástica Artística em si, ou seja, a Ginástica Artística somente como uma modalidade esportiva.

Porém, de acordo com Tardif (2002), os saberes docentes necessários à formação profissional não estão ligados somente com o conhecimento disciplinar, é preciso ter conhecimentos curriculares, saberes experienciais, formação pedagógica, dentre outros.

Ensinar está além de transmitir conhecimentos, está na relação entre pessoas. Cada pessoa tem um jeito de ser, cada aluno tem suas características, e o professor precisa utilizar diferentes estratégias de ensino para o aluno chegar ao aprendizado. Segundo Roldão (2009), estratégia está ligada a uma técnica, e necessita de uma tarefa para realização de uma atividade.

Dando continuidade às questões da entrevista, indagou-se o professor quanto à relação aos conteúdos trabalhados por ele, sobre a importância desses na Educação Física escolar e suas contribuições na vida dos alunos. A partir das respostas, formaram-se os seguintes pré-indicadores e indicador:

- **Pré-indicadores:** Capacidades físicas, Flexibilidade, Força, Velocidade, Resistência,
- **Indicador:** Contribuições da Ginástica Artística na vida do aluno

De acordo com o professor entrevistado, é importante trabalhar as capacidades físicas durante as aulas de Ginástica Artística, pois para ele, elas são a base para a execução dos movimentos.

[...] quais são as capacidades físicas que envolvem no movimento do aparelho ali, certo, ele tendo esse conhecimento assim dá para ele trabalhar esta parte de preparação física, capacidade física, parte de flexibilidade, resistência, força e etc.

Segundo Nunomura (2008), a combinação de força, agilidade, flexibilidade e determinação é a busca da perfeição dos movimentos, em seus aparelhos específicos.

A grande variedade de movimentos que a Ginástica Artística proporciona às crianças inúmeras possibilidades de aumentar seu repertório motor, podendo trabalhar as capacidades físicas citadas pelo professor, com intuito competitivo ou não, somente aprimorando-as, utilizando-se os movimentos da ginástica artística.

De acordo com Paoliello (2008), o professor tem como objetivo colocar o aluno em contato com os conhecimentos sobre a cultura corporal do movimento, focando na formação como pessoa, e não como atleta.

O professor entrevistado discorre, também, sobre o respeito, a ajuda e a formação da criança, porém pouco aparece esses quesitos em sua fala.

[...] olha, ela tem muita contribuição, principalmente na parte de coordenação, formação da criança, respeito e a ajuda.

Durante a entrevista, o professor cita somente uma vez, e com pouca ênfase, a questão da contribuição da Ginástica Artística na formação do cidadão.

Ayoub (2003) defende que o criar, nas aulas de ginástica, proporciona estímulos ao agir e ao refletir sobre determinada situação. O saber criar é proporcionar ao aluno a possibilidade de autonomia, convocando-os para a responsabilidade compartilhada e, assim, construindo o processo educativo.

Apesar de existirem técnicas corretas para o aprendizado dos movimentos específicos da Ginástica Artística, esses não se sobrepõem à formação humana, questão essa de grande importância durante as aulas de Educação Física escolar.

A Educação Física oferece possibilidades para enriquecer as experiências dos alunos, visando ao conhecimento de múltiplas potencialidades humanas, permitindo compreender os saberes corporais; além de estimular a criatividade, a autonomia e a

formação do cidadão.

Partindo dos três indicadores constituídos com as falas do professor, esses foram agrupados, originando-se o núcleo de significados.

- **Indicadores:** Pouca experiência com a Ginástica Artística antes da graduação: algo irrelevante, Conhecimentos suficientes para trabalhar a Ginástica Artística na Educação Física escolar e Contribuições da Ginástica Artística na vida do aluno.
- **Núcleo de significados:** Ginástica Artística: vivência, aplicação e contribuições na vida dos alunos na Educação Física escolar.

Observamos que, para o professor entrevistado, a disciplina de Ginástica Artística é importante para a formação dos alunos na Educação Física escolar, sobretudo no que tange à questão das capacidades e habilidades físicas que a Ginástica Artística oferece, tendo um grande repertório motor e uma variedade de exercícios e movimentos corporais diferentes dos executados em outras modalidades esportivas. Ele deixa claro, também, o aprofundamento da disciplina ministrada por ele na graduação, permitindo que os alunos estejam aptos a trabalhar a Ginástica Artística de maneira não competitiva na escola.

5 | CONCLUSÕES

A Ginástica Artística é uma modalidade que envolve diversas habilidades e capacidades motoras, dentre elas estão: flexibilidade, força, equilíbrio, agilidade, coordenação motora e velocidade. Quando se fala em Ginástica Artística na Educação Física escolar, o objetivo de formar um atleta de alto nível deixa de ser relevante, passando essa modalidade a ter como objetivo a formação global do indivíduo, além de objetivar proporcionar a experiência e a prática de exercícios novos. A principal característica da Ginástica Artística na Educação Física escolar é não ter fins competitivos.

De acordo com Soares (2001, *apud* GAIO *et al.*, 2010), os fundamentos da ginástica têm como objetivo levar o indivíduo à prática do movimento pelo seu prazer, respeitando suas características, individualidades e manifestações socioculturais.

Durante a entrevista com o professor formador, responsável pela disciplina de Ginástica Artística num curso de licenciatura em Educação Física, observamos o vasto conhecimento técnico que ele demonstra sobre a disciplina que ministra. Ele enfatiza que, para ser professor de Educação Física, a inexperiência com a modalidade antes de ingressar na faculdade não interfere na aplicação da modalidade na área escolar, pois as vivências durante as aulas na graduação são suficientes para a aplicação dessa modalidade durante as aulas de Educação Física escolar.

Sendo assim, é importante ter uma formação acadêmica adequada, que permita ingressar na profissão estando apto a intervir na formação humana. Segundo o

professor entrevistado, é importante que os alunos aprendam sobre os conhecimentos da Ginástica Artística: conhecimento teórico, conhecimento dos fundamentos, conhecimento básico, conhecimento da preparação física, conhecimento dos aparelhos oficiais e alternativos. Para ele, aprender esses conhecimentos sobre ginástica permitirá que os professores iniciantes estejam aptos para aplicar a Ginástica Artística na escola. O professor relata que as principais contribuições da Ginástica Artística na vida dos alunos são referentes às capacidades físicas: flexibilidade, força, velocidade, resistência e coordenação motora.

Desta forma, na visão do professor entrevistado, os conteúdos aplicados em aula são suficientes para aplicar a Ginástica Artística na escola. Porém, notamos uma desatualização sobre os objetivos da Educação Física escolar. Aplicar a Ginástica Artística nas aulas de Educação Física está além do conhecimento da modalidade, é preciso abordar muitas outras contribuições, fundamentais para a formação do cidadão crítico.

Assim, por meio da Ginástica Artística aplicada na escola, o professor trabalha tanto suas capacidades e habilidades físicas como a formação do cidadão, como um todo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A.. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Edições Loyola, 2007.

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BROCHADO, A. F.; BROCHADO, V. M. M. **Fundamentos da ginástica artística e de trampolim**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

CARRIDDE, et. al. **O ensino da ginástica de Itatiba/SP**: de volta às escolas. Revista Motrivivência, Florianópolis/SC, v.29, n.51, p. 83-99, julho/2017.

DARIDO, J. C.; BETTI, I. R. **Educação Física na escola, implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**: Questões e Reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GAIO, R.; GOIS, A. A. F.; BATISTA, J. C. F. (Org.) **A ginástica em questão: corpo e movimento**. 2. ed. Campinas: Phorte, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed.- São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NEIRA, M. G. **Educação Física**: desenvolvendo competências. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção ideias em ação/coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

NETO, N., T., Arêas *et al.* **A GINÁSTICA ARTÍSTICA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. *Biológicas & Saúde*, v. 2, n. 5, 2012.

NUNOMURA M. **Ginástica Artística**. São Paulo: Editora Odysseus, 2008.

PAOLIELLI, E. (Org.) **Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica: para alunos do curso de graduação e pós- graduação**. 2. ed. São José dos Campos-SP: Editora Stiliano, 2001.

RINALDI, B. I. P.; LARA, L. M.; DE OLIVEIRA, A. A. B.. **Contribuições ao processo de (re) significação da Educação Física escolar**: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. *Movimento*, (ESEF/UFRGS), v. 15, n. 4, p. 243-256, 2009.

ROLDAO, M. C. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão, 2010.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

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

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO

Janaina Cassiano Silva

Universidade Federal de Goiás, Instituto de Biotecnologia -IBIOTEC- Curso de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDUC.
Catalão/GO

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação - UAEE.
Catalão/GO

Altina Abadia da Silva

Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação- UAEE, Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDUC.
Catalão/GO

Eliza Maria Barbosa

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP/Araraquara, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – PPGEE.
Araraquara/SP

RESUMO: Este trabalho é fruto de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. As ações/atividades desenvolvidas

com os professores foram: caracterização da instituição de educação infantil e levantamento das fontes utilizadas pelos professores para elaboração de suas práticas pedagógicas; grupo de estudos e; proposição de ações/atividades e construção de material pedagógico. Apresentaremos neste texto as atividades referentes ao grupo de estudos realizado com os professores da pré-escola. O grupo de estudos foi um momento destinado ao estudo de materiais selecionados pela equipe executora, quer seja, de temáticas pertinentes à atuação na educação infantil, dentre estas: infância, ensino, cuidado na educação infantil, função da escola, desenvolvimento infantil, políticas públicas, etc. Os encontros ocorreram mensalmente, de agosto a novembro de 2015, com duração de três horas cada. Ao final deste projeto de extensão contribuimos com uma formação que, de fato, promoveu reflexões na atuação docente e na educação infantil de modo geral. Reiteramos a relevância de projetos de extensão e discussões interdisciplinares sobre a formação do professor e a educação de crianças pequenas, entendendo que estas ações podem se tornar mais efetivas e tendem a se estruturar de maneira duradoura quando apoiadas em ações de extensão que envolvam a comunidade acadêmica e a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural. Formação de

Professores.

ABSTRACT: This work is the result of an extension project, funded by PROEXT, which aimed to promote a process of evaluation, reflection and socialization of the knowledge of Cultural-Historical Psychology and Critical-Historical Pedagogy, expanding the possibilities of the pedagogical team of early childhood education in a municipality in southeastern Goiás. The actions / activities developed with the teachers were: characterization of the institution of early childhood education and survey of the sources used by teachers to elaborate their pedagogical practices; group of studies and; proposition of actions / activities and construction of pedagogical material. We will present in this text the activities related to the group of studies carried out with the preschool teachers. The study group was a time devoted to the study of materials selected by the executing team, whether related to children's education, such as: childhood, education, child care, school function, child development, public policy , etc. The meetings took place monthly, from August to November 2015, lasting three hours each. At the end of this extension project we contributed with a formation that, in fact, promoted reflections in the teaching activity and in the children's education in general. We reiterate the relevance of extension projects and interdisciplinary discussions on teacher education and the education of young children, understanding that these actions can become more effective and tend to be structurally sustainable when supported by extension actions involving the academic community and society.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Cultural-Historical Psychology. Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT-MEC/SISU que reitera a defesa de uma articulação essencial entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como estratégia para produzir os meios essenciais da profissionalização dos futuros psicólogos, especialmente os que irão atuar em contextos escolares.

Partimos da premissa que garantir o acesso das crianças menores de seis anos às instituições de educação e cuidado é sem dúvida uma exigência social e um avanço do ponto de vista de assegurar-lhes seus direitos fundamentais. Entretanto, essa iniciativa exige que nos atentemos para os elementos que caracterizam o atendimento e educação que serão oferecidas. Para tanto, é necessário investir fortemente na formação da equipe pedagógica e da equipe técnica das Secretarias Municipais de Educação.

Nos últimos anos, temos o aumento considerável do número de crianças em creches (0 a 3 anos). De acordo com o censo escolar de 2010 (BRASIL, 2011), divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) a creche é a etapa de ensino que teve o maior crescimento em matrículas da educação básica no ano de 2010, correspondente a 9% (169.290 novas matrículas). Se considerarmos o intervalo de 2002 até 2010 o número de matrículas em creche aumentou 79%. Ainda de acordo com esse documento, no que se refere à pré-escola, que atende crianças de quatro e cinco anos, houve uma queda de 3,6% do número de matrículas no ano de 2010 se comparado a 2009, porém esse fato é justificado pela implantação do ensino fundamental de nove anos.

Nesse sentido, o objetivo geral desta ação de extensão é promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. Buscamos a compreensão das relações existentes no contexto da educação infantil com destaque para a subjetividade humana, o desenvolvimento infantil e o processo educacional.

As ações/atividades desenvolvidas com os professores foram: caracterização da instituição de educação infantil e levantamento das fontes utilizadas pelos professores para elaboração de suas práticas pedagógicas; grupo de estudos e; proposição de ações/atividades e construção de material pedagógico. Apresentaremos neste texto as atividades referentes ao grupo de estudos realizado com os professores da pré-escola. Optamos por esta etapa justamente porque, apesar de creche e pré-escola fazerem parte da escolaridade oficial, ou seja, serem partes integrantes da educação básica, recebendo a denominação de Educação Infantil pela LDB nº 9.394/96, em 2013, foi feita uma alteração na LDB a partir da Lei nº 12.796, que oficializou a mudança feita na Constituição pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, ampliando a etapa da educação básica de nove para quatorze anos de duração (BRASIL, 2009). Estabeleceu-se, assim, a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, fato que influenciou as propostas para a pré-escola e implicou em mudanças na organização educacional brasileira.

Além disso, com a EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009), os municípios terão até 2016 para ampliarem a oferta de vagas para as crianças em idade pré-escolar, o que poderá acarretar uma série de movimentações, possibilitando o surgimento de novas escolas, convênios, parcerias, contratações de novos professores, além de modificações na proposta pedagógica da rede municipal de educação para a pré-escola.

Considerando o exposto, subdividimos este artigo em quatro partes, sendo a primeira destinada à uma breve apresentação dos pressupostos teóricos que embasam a ação de extensão, a saber, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Em seguida, apresentamos os participantes da ação e, posteriormente, o relato dos grupos de estudo com os professores da pré-escola. Ao final, faremos algumas considerações.

2 | A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os referenciais teóricos que pautam esse projeto de extensão são a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. A escolha destes referenciais deve-se ao fato destes considerarem o desenvolvimento integral do indivíduo. Ademais, o educador assume a função de explicitar à criança os traços da atividade humana sustentado nos objetos da cultura, transmitindo, assim àquela os resultados do desenvolvimento histórico. Para estas perspectivas, o papel do professor, enquanto agente ativo do processo de ensino-aprendizagem da criança é crucial.

Vigotski trabalhou com diversos autores, que juntos compuseram a corrente teórica denominada Psicologia Histórico-Cultural que surgiu no início do século XX na ex-União Soviética (URSS), no contexto da Rússia pós-revolucionária. Os principais nomes desta corrente são: Liev Semiónovich Vygotsky (1896-1934); Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979); Alexander Románovich Luria (1902-1977); Daniíl Borísovich Elkonin (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981).

Bozhovich (1976) afirma, portanto, que a tarefa da psicologia soviética foi investigar as particularidades psicológicas da criança segundo sua idade, que não se limitam à característica dos processos psíquicos isolados e sim revelam a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica, de origem brasileira, emerge do movimento de educadores críticos da década de 1970 e 1980, tem sido desenvolvida sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético por Dermeval Saviani, seu proponente, e demais teóricos vinculados a ele, envolvendo os pressupostos filosóficos, epistemológicos e políticos da educação escolar, ao retomar a principal tese do Iluminismo e da Revolução Francesa, que delimitam a escola como um espaço social, cuja função é a transmissão do saber escolar.

Essas vertentes teóricas tem como método o materialismo histórico-dialético e enxergam a constituição da criança e sua humanização pela via da concepção de um sujeito concreto.

Davidov (1988) destaca que os problemas de ensino e educação constituem questões importantes para a Psicologia contemporânea, em especial a Psicologia evolutiva e pedagógica. Para elaborar corretamente o ensino, não basta, segundo Bozhovich (1976) conhecer quais são as particularidades da atenção, da memória ou do pensamento da criança. A pedagogia deve dispor de conhecimentos necessários acerca do que representa, por sua estrutura psicológica, a atividade docente do escolar; como por quais leis se realiza o processo de assimilação dos conhecimentos. Para organizar a educação corretamente, é necessário conhecer as particularidades da personalidade da criança segundo sua idade; saber o que aspiram, quais são suas vivências, conhecer as peculiaridades de sua esfera moral e as leis de seu

desenvolvimento.

Nesse sentido, o trabalho educativo deve operar precisamente na atividade da criança e em sua consciência. Leontiev (2006) enfatiza que o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo. Consideramos tal afirmação relevante, uma vez que, se opõe diretamente à concepção do educador como alguém que se limita a *seguir as crianças*, como proposto pelos ideais construtivistas.

Como nos mostra Saviani (2005), não podemos pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, porém como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura.

Bozhovich (1976), também ressalta que a educação cientificamente organizada desde a idade mais precoce evita a aparição, durante o desenvolvimento infantil, das características negativas que com frequência surgem nas condições de uma educação espontânea e que exigem para sua superação um trabalho sério.

A escola tradicional, para Davidov (1988) cultiva nas crianças só um tipo de pensamento, a saber, empírico. Para este, é característica uma relação cotidiana, utilitária das coisas e através desta se valoriza e compreende a realidade. A adoção do pensamento empírico é uma das causas objetivas de que o ensino escolar influencia negativamente o desenvolvimento psíquico das crianças, porque o pensamento empírico se origina e pode se desenvolver fora da escola e que suas fontes estão vinculadas a vida cotidiana das pessoas. Porém, o autor salienta que o verdadeiro ensino escolar deve estar por essência orientado a desenvolver em todas as crianças o pensamento teórico. O saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico, que estuda e descreve a lógica dialética. Este pensamento tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operação. E, a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual.

Davidov (1988) destaca que o conteúdo e métodos de ensino vigentes se orientam predominantemente à formação, nos escolares dos primeiros graus, das bases da consciência e do pensamento empíricos, caminho importante, porém, não é o mais efetivo na atualidade para o desenvolvimento psíquico das crianças. A formação, nas crianças, das generalizações conceituais é considerada uma das finalidades principais do ensino escolar.

Zaporózhets (1987) também comunga dos mesmos ideais de Davidov (1988) e da escola soviética, para aquele, nos jardins de infância, calcados na pedagogia e psicologia soviéticas, realizam-se o trabalho educativo e de ensino sistemático sobre a base de um programa único cientificamente fundado, trabalho dirigido a ensinar as crianças os conhecimentos e habilidades elementares, a desenvolver suas

capacidades, a formar as qualidades morais da personalidade infantil.

Quando uma criança entra na escola já está equipada; possui suas próprias habilidades culturais. Porém devemos considerar que este equipamento é primitivo e arcaico; “[...] ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais” (LURIA, 2006, p.111).

Ao trabalharmos com a questão do ensino na educação infantil não podemos deixar de mencionar que partilhamos das concepções de Saviani (2005) acerca da função da escola e do papel do professor neste processo. Saviani (2009) considera a educação como instrumento de luta por meio do qual é possível proceder a crítica contra o modelo antagônico de sociedade por um lado e, por outro, instaurar o pensamento crítico que elabora um novo modelo societário.

Dentro desta perspectiva, Saviani (2005, p.65) procurou fundamentar uma pedagogia centrada na busca da igualdade real, e não formal – típica da nossa sociedade –, articulando as forças emergentes da sociedade a serviço da instauração de uma sociedade igualitária, que considera “[...] a difusão dos conteúdos, vivos e atualizados, umas das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular”.

O trabalho educativo, de acordo com Saviani (2005), é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Sendo assim, o objeto da educação refere-se, primeiro, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que estes se tornem humanos e, posteriormente e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto “[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2005, p.13). O segundo aspecto relaciona-se à “[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimento) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2005, p.14).

A função da escola, de acordo com Saviani (2005), é a socialização do saber sistematizado. “A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2005, p.14). Ou seja, pela mediação da escola, acontece à passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular a cultura erudita.

Saviani (2005, p.20) ainda destaca que “[...] só se aprende, de fato quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes”. No processo de aquisição do habitus é necessário ter insistência e persistência, faz-se imprescindível repetir muitas vezes

determinados atos até que estes se fixem.

Acerca da especificidade da educação temos que esta se refere aos conhecimentos, às ideias, aos conceitos, aos valores, às atitudes, ao habitus e aos símbolos “[...] sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2005, p.22).

Nesse sentido, Facci (2007, p.137) nos alerta para a reflexão acerca do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem “[...] para além de paradigmas ideológicos que naturalizam questões que são produzidas nas relações sociais”.

Ou seja, o professor deve pautar o seu trabalho no conhecimento teórico-crítico já produzido pelas gerações anteriores. “Apropriar-se superficialmente, de novas teorias de formação e valorização do professor, sem buscar suas raízes teórico-metodológicas, pode provocar um processo contrário, o esvaziamento de seu trabalho” (FACCI, 2007, p. 143).

Meira (2003, p.55) destaca que a Psicologia Escolar não deve se limitar a enxergar apenas o sujeito psicológico ou o contexto educacional, “mas nos voltamos para a compreensão das relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos, ou, em outras palavras, para a compreensão do encontro entre a subjetividade humana e o processo educacional”.

É esse movimento que pretendemos nesta ação de extensão. Nosso intento é contribuir com a formação do educador da criança pequena. Pretendemos refletir com esse profissional as especificidades de seu trabalho docente, a importância do planejamento, do conhecimento teórico acerca da educação, função da escola, desenvolvimento infantil e práticas educativas.

3 | LOCAL E PARTICIPANTES DA AÇÃO

No município no qual se desenvolveu o projeto, existem aproximadamente duzentas e cinquenta crianças matriculadas na educação infantil municipal. A cidade tem uma instituição de educação infantil que possui duas unidades, uma para o atendimento de crianças de zero a três anos (creche) e outra destinada às crianças de quatro a 5 anos e 11 meses (pré-escola).

A maioria das famílias cujas crianças são atendidas nestas unidades é beneficiária do Programa do Governo Federal Bolsa Família, sendo este um dos fatores que também justifica nossa inserção com esta ação de extensão nas instituições de educação infantil municipal. Visto que, um dos Programas do Plano Brasil Sem Miséria do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) refere-se às Creches no Brasil Carinhoso (BRASIL, 2013). O programa Brasil Carinhoso tem como objetivo ampliar o número de vagas em creches para as crianças mais pobres e garantir um atendimento

de qualidade. Para participar deste Programa é necessário que o município “informe ao MEC a existência de crianças do Bolsa Família matriculadas ou a abertura de novas turmas nas creches. Quanto mais cedo prestar as informações, mais rápido receberá os recursos, transferidos pelo Governo Federal” (BRASIL, 2013, p.30).

Foram realizadas dez (10) visitas/observações em cada unidade, respectivamente, creche e pré-escola. A *creche* é composta por 04 salas de aula, distribuídas da seguinte forma: uma (01) sala do Berçário I; uma (01) do Maternal I; uma (01) do Maternal II; uma (01) do Maternal III e; uma (01) sala da secretaria; um (01) almoxarifado; uma (01) cozinha; uma (01) lavanderia. A escola também tem um refeitório e; dois (02) banheiros, um masculino e outro feminino. A estrutura da *pré-escola* é similar, com seis (06) salas de aula, sendo três (03) do Jardim I e três (03) do Jardim II; uma (01) sala da coordenação; uma (01) da secretaria; um (01) refeitório; dois (02) banheiros, um masculino e um feminino; uma (01) sala de informática.

Com relação ao quadro de funcionários, a *creche* dispõe de quatorze (14) professores, dois (02) coordenadores, uma (01) cozinheira, duas (02) auxiliares de serviços gerais. A *pré-escola* conta com seis (06) professores, duas (02) auxiliares, uma (01) coordenadora, uma (01) secretária, duas (02) cozinheiras, duas (02) auxiliares de serviços gerais. Além desses profissionais, tanto a creche quanto a pré-escola tem um (01) professor de educação física, uma (01) nutricionista e uma (01) psicóloga que atendem as duas instituições.

No que diz respeito aos horários de funcionamento das unidades, estas funcionam de 06h às 18h para crianças em período integral e 06h às 11h30 e 12h30 às 18h para crianças em período parcial.

Na Tabela 1 apresentamos a estruturação das duas unidades municipais, creche e pré-escola, quanto a divisão por idade, turma, número de alunos e professores das crianças de zero a seis anos de idade.

Creche				Pré-escola			
Idade	Turma	Número de alunos	Número de professores	Idade	Turma	Número de alunos	Número de professores
03 meses a 12 meses	Berçário	10	01 por turno (matutino e vespertino)	04 anos a 05 anos	Jardim I	Sala 01: 16	01*
					Jardim I	Sala 02: 15	01*
Jardim I	Sala 03: 17	01*					
13 meses a 2 anos	Maternal I	11	01 por turno (matutino e vespertino)				

2 anos a 03 anos	Maternal II	26	01 por turno (matutino e vespertino)	05 anos a 06 anos	Jardim II	Sala 01: 168	01*
03 a 04 anos	Maternal III	24	01 por turno (matutino e vespertino)		Jardim II	Sala 02: 18	01*
					Jardim II	Sala 03: 18	01*

Tabela 1: Esboço da divisão por idade, turma, número de alunos e professores de crianças de 0 a 6 anos na creche e pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Goiandira/GO.

Fonte: Organizada pelas autoras.

*As crianças que permanecem período integral na pré-escola ficam com a professora no período da manhã e com a auxiliar no período da tarde.

No Quadro 1 apresentamos a formação profissional/escolaridade das professoras.

<i>Creche</i>	
- Berçário	01 professora: Graduação incompleta em Pedagogia- cursando
	01 professora: Ensino Fundamental incompleto
- Maternal I	01 professora: Graduação incompleta em Pedagogia- cursando
	01 professora: Ensino Fundamental incompleto
- Maternal II	01 professora: Ensino Fundamenta completo
	01 professora: Graduação incompleta – cursando
- Maternal III	02 professoras: Graduação em Letras
<i>Pré-escola</i>	
- Jardim I	03 professoras: Graduação em Pedagogia
- Jardim II	02 professoras: Graduação em Pedagogia
	01 professora: Magistério

Quadro 1: Formação profissional/ escolaridade das professoras da creche e pré-escola da Rede Municipal de Goiandira/GO

Fonte: Organizado pelas autoras

4 | O GRUPO DE ESTUDOS

A equipe executora deste projeto é composta por três professores universitários, e sete alunos de graduação. Também contamos com professores convidados de outras instituições. Os participantes do projeto são a equipe pedagógica e técnica da educação infantil de um município do sudeste goiano.

O grupo de estudos foi um momento destinado ao estudo de materiais selecionados pela equipe executora, quer seja, de temáticas pertinentes à atuação na educação infantil, dentre estas: infância, ensino, cuidado na educação infantil, função da escola, desenvolvimento infantil, políticas públicas, visando ampliar o nível de conhecimento da equipe pedagógica da educação infantil e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação quanto às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica na educação infantil. Os encontros ocorreram mensalmente, de

agosto a novembro, com duração de três horas cada.

Vale salientar que este momento também foi um espaço de acolhida dos profissionais que atuam na educação infantil, de suas práticas, concepção de trabalho, etc. Conforme exposto nas Referências Técnicas para atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013), faz-se necessário enfatizar também a dimensão subjetiva das experiências educacionais. Ou seja, uma das tarefas do psicólogo que trabalha com a formação de educadores é “dar visibilidade à presença do sujeito como uma totalidade, destacando a subjetividade que acompanha e caracteriza o processo educativo” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.57).

Foram realizados quatro grupos de estudos com a equipe da pré-escola. A participação nos encontros coletivos normalmente era composta pelas professoras responsáveis pelo projeto, alunos de graduação e, professoras da escola, além da coordenadora da mesma. A dinâmica dos encontros foi realizada com objetivos específicos, a ideia era que as professoras pudessem refletir os textos propostos e, conseqüentemente buscar ampliar o campo de atuação, levando para a roda de discussão as questões que permeavam a ação pedagógica das mesmas.

Os textos trabalhados partiam de uma tentativa que as professoras compreendessem a importância de contemplar o desenvolvimento infantil da criança e, também refletir sobre o que embasava suas práticas pedagógicas em sala de aula. Também tivemos um momento de reflexão e discussões acerca das perspectivas de atuação na educação infantil com uma professora convidada.

Ao longo dos grupos de estudos buscamos trabalhar os textos de forma dinâmica, com intuito de uma participação mais ativa das professoras. Foram realizadas dinâmicas de grupo, como a teia do envolvimento (SIMÃO, 2000). Essa dinâmica nos permitiu discutir várias questões referentes à prática pedagógica e ao cotidiano das professoras. As dúvidas que surgiam eram discutidas no grupo, em vários momentos pontuamos que a criança não nasce *pronta*, pois este era um relato que, por muitas vezes permeou a fala das professoras. Aspectos importantes como a mediação entre o professor e aluno foram bastante discutidos, ressaltando a importância das professoras funcionarem como mediadoras entre as crianças e o mundo.

Ao tratarmos da temática identidade profissional, solicitamos às professoras que produzissem cartazes de modo a relatar as suas trajetórias de vida. Os relatos das educadoras foram carregados por inúmeras dificuldades que foram desde condições financeiras precárias até questões familiares e pessoais. Alguns relatos foram comoventes, como de uma educadora que nos disse que sua trajetória foi bem difícil, pois ela havia passado em um concurso público da prefeitura local, e faltando pouco para vencer a validade do mesmo, foi convocada para trabalhar como gari, ela aceitou e permaneceu por dois anos e seis meses trabalhando na limpeza da cidade. Posteriormente, ela foi chamada para trabalhar na creche e depois foi remanejada para a pré-escola na qual trabalha há sete anos como educadora. Ela tem formação

em Magistério e fez o curso do Pró-Infantil como aperfeiçoamento.

Também realizamos a dinâmica do nó, cujo objetivo era promover uma reflexão sobre as dificuldades encontradas no exercício da docência, a cada dificuldade que as professoras se lembrassem, deveriam dar um nó no barbante, em seguida, deveriam colar o barbante no papel e escrever na frente de cada nó qual a dificuldade encontrada no trabalho docente na educação infantil. Fizemos uma reflexão acerca dos nós pautados no referencial teórico que norteia esta ação de extensão. Ressaltamos também a relevância do planejamento escolar, da organização do trabalho pedagógico para uma melhor e maior clareza do dia a dia na escola, junto a isso relacionamos tais dificuldades do dia a dia com o planejamento como veículo para as possibilidades de se desfazer os nós.

Ainda relativo aos temas trabalhados, discutimos a importância da comunicação entre o professor e aluno, o que oportuniza aos alunos conhecerem novos repertórios. Algumas professoras relataram trabalhar com modelos de desenhos, elas afirmaram que muitas crianças não conhecem determinados objetos e, ter modelos auxilia os alunos no aprendizado de coisas novas.

Em outro momento refletimos acerca do desenvolvimento infantil, ressaltando a importância da mediação do professor.

Em relação aos estímulos que os professores oferecem aos alunos, as educadoras foram orientadas, a tomarem cuidado com esse aspecto, pois vários estímulos acionados ao mesmo tempo, podem retirar a concentração dos alunos.

As professoras deram um retorno positivo ao grupo de estudos, ressaltando a oportunidade de reflexão da prática pedagógica e aprendizado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste projeto de extensão esperamos contribuir com uma formação que, de fato, promova reflexões na atuação docente e na educação infantil de modo geral. A esse respeito, Martins (2006, p.12) pondera que a construção do conhecimento concreto somente é possível pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, ou seja, “[...] é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade”.

A nossa tentativa, é a construção de um caminho que pretenderá “[...] apreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular” (PATTO, 2008, p. 25). Assim, partilhamos da ideia de Vigotski (2004) que o caminho adequado para assimilar as ideias científicas consiste em elevar-se de seu conteúdo real e colocar à prova seu significado essencial.

Concordamos com Martins (2009, p.120) que as creches são escolas! “Como tal demandam uma organização político pedagógica calcada em preceitos científicos sólidos, na base dos quais se evidencia a imensa responsabilidade presente no

trabalho dispensado à criança pequena”.

Reiteramos a relevância de projetos de extensão e discussões interdisciplinares sobre a formação do professor e a educação de crianças pequenas, entendendo que estas ações podem se tornar mais efetivas e tendem a se estruturar de maneira duradoura quando apoiadas em ações de extensão que envolvam a comunidade acadêmica e a sociedade.

REFERÊNCIAS

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. Traducción de Toste Muñiz. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Plano Brasil sem Miséria no seu município**. Edição revisada. Brasília. 2013. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/dadosSv/cartilha_msm/CartilhaBSM.pdf Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Resumo Técnico- Censo Escolar 2010** (versão preliminar). 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179 Acesso em: 24 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 10 out. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Traducción Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?”: reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-156.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 85-102.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-122.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais...** Reunião Anual da Associação de Pesquisadores em Educação, Caxambú, 29, p.01-17, 2006.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, A. A.

(Orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.13-78.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 18. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SIMÃO, M. **Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários**. v. II. Campinas: Papyrus, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e Pedagogia).

ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabela Bilecki Da Cunha

Universidade de São Paulo (USP)

isabelabc@hotmail.com

1 | INTRODUÇÃO

Nos anos 2000 os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. Esse enfoque visou atingir a elaboração curricular das escolas, agora com maior ênfase nas práticas e intervenções voltadas à alfabetização e apropriação da linguagem escrita. Houve nesse período uma revisão dos modelos de formação até então adotados pela rede e seus reflexos no currículo das escolas do ensino fundamental.

Em 2001, em vista dos persistentes resultados negativos da alfabetização das crianças e jovens nas escolas brasileiras

apontados pelas avaliações externas de rendimento escolar, é lançado pelo Ministério da Educação (MEC) o PROFA que passou a ser ministrado em parceria com as redes estaduais e municipais, entre elas a do município de São Paulo. O programa tinha como público-alvo os professores alfabetizadores da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) e sua carga horária era de 160 horas destinadas: 1) a encontros com formadores das próprias redes capacitados pelo programa; 2) ao contato com diferentes materiais didáticos (livros, vídeos e apostilas); 3) ao trabalho pessoal dos professores participantes. O PROFA foi disseminador, em âmbito nacional, de abordagens filiadas a uma perspectiva construtivista de alfabetização, a qual pressupõe o entendimento dos processos internos que fazem parte do período de aquisição da linguagem escrita pelo aluno e das práticas metodológicas que favorecem esse aprendizado (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). A adesão ao programa pelas redes de ensino levou a uma discussão mais aprofundada e à própria reformulação de propostas curriculares voltadas à aquisição da linguagem escrita pelos alunos, como na rede municipal de São Paulo.

O PROFA propôs uma formação docente que considerava os saberes trazidos pelos

professores, utilizando-os como ponto de reflexão para a construção de novas práticas:

“(...) anunciava uma concepção de formação pautada no respeito aos saberes já construídos pelo grupo de cursistas e pelo professor individualmente ao longo de sua carreira. Como resultado, a metodologia de formação continuada proposta dava prioridade à resolução de problemas e à relação entre os aspectos teórico e práticos, por meio de material escrito e videográfico especialmente preparado para o curso, além do estudo de conteúdos fundamentais na formação de alfabetizadores segundo a abordagem psicogenética” (BAUER, 2011, p. 78).

O PROFA contemplava, assim, uma tendência contemporânea dos estudos sobre formação docente, que toma como referência a reflexão sobre a prática docente (SHÖN, 1998; TARDIF, LESSARD, 2007).

Segundo o material de formação do PROFA, dois conteúdos eram recorrentes no curso: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do aprendiz e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O programa pautava-se em um paradigma de aquisição da leitura e da escrita baseado nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, contidos em suas pesquisas sobre a “Psicogênese da língua escrita” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999) e explorava também o conceito de letramento. Com base no PROFA foram difundidos o uso de sondagens e a classificação dos alunos quanto à sua hipótese de escrita, tendo sido adaptados testes utilizados pelas autoras em seu estudo como forma de avaliação dos percursos de aprendizagem dos alunos. O PROFA ainda propunha atividades didáticas que levavam à reflexão sobre o sistema de escrita, utilizando textos de uso social da língua e adaptações de atividades para cada tipo de hipótese apresentada pelos alunos, com vistas a promover um trabalho pedagógico que considerasse a diversidade das turmas e seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Em 2006, foi introduzido o Programa “Ler e Escrever” criado pela Secretaria Municipal de São Paulo (SMESP). O programa teve pressupostos construtivistas de aprendizagem, baseados no antigo PROFA. A substituição do PROFA pelo “Ler e Escrever” na rede foi motivada pela análise dos dados das avaliações externas e informações advindas dos próprios formuladores do programa de que as mudanças nas práticas escolares só teriam condições de ser efetivadas mediante o compartilhamento dos projetos pelo conjunto dos atores escolares. Chegou-se à conclusão de que a mudança das práticas pelos professores que recebiam formações não se efetivaria se eles não encontrassem um contexto propício na escola com apoio necessário ao acompanhamento do trabalho pedagógico. Ainda que sua ênfase seja a aprendizagem da leitura e escrita, os projetos do programa municipal também apresentaram módulos e encontros de formação na área da Matemática. O programa teve como projetos principais o “Toda força ao 1º ano” (TOF), “Projeto Intensivo do Ciclo I” (PIC)¹, além

1 O projeto TOF era voltado a todos os alunos dos 1ºs anos e o projeto PIC propunha a formação de salas com alunos repetentes do 4º ano em que o foco principal era a alfabetização e o raciocínio lógi-

de projetos para os alunos do ciclo II com foco na leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento. O programa ensejou medidas que favoreciam a reflexão de docentes e da rede como um todo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos: ações na área de formação docente com produção de material destinado aos professores e encontros semanais de formação; envio de material didático e de leitura às escolas (coleções de livros, gibis e revistas) para uso nas salas de aula; e políticas de bonificação docente, de acordo com a participação dos professores na formação oferecida pelo programa e por meio do cumprimento de metas relacionadas ao avanço dos alunos na aprendizagem da escrita (SÃO PAULO, Mun., 2006). Nas turmas de 1º ano também se contava com a presença de estagiários de cursos de graduação em Pedagogia e letras que auxiliavam os docentes nas atividades em sala de aula.

Considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo a análise sobre a relação entre as mudanças curriculares e a formação docente na rede municipal de São Paulo a partir dos anos 2000, realizando uma revisão de documentos e estudos na área e entrevistas com docentes e coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede e técnicos da SMESP nos anos de 2013 e 2014 que atuaram durante o período investigado.

2 | DESENVOLVIMENTO

Estudos apontam que os cursos de licenciatura ainda estão longe de contemplar as demandas do trabalho docente. Por sua vez, as disposições de valorização do magistério instituídas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no âmbito dos estados e municípios, bem como aquelas do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*, mediante programas da esfera federal em regime de cooperação com estados e municípios, têm propiciado a multiplicação de programas de formação continuada com o objetivo de prover capacitação para a implantação das reformas educativas e o desenvolvimento profissional dos docentes (GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Analisando o percurso da rede pública municipal de São Paulo, observa-se que a formação continuada de professores tem sido privilegiada como fator importante para as mudanças na área do currículo. A experiência de participação no PROFA, em 2001, exigiu que a formação de docentes contemplasse aspectos institucionais como, por exemplo, maior carga horária dedicada aos estudos, ampla oferta de vagas de modo a atingir um grande número de docentes, materiais de boa qualidade compatíveis com a orientação teórica adotada e que abordam aspectos da prática

cotidiana. Essas medidas levariam à maior aceitação das atividades formativas entre os profissionais e, conseqüentemente, a atualização constante de suas práticas. A formação especificamente voltada ao trabalho de aquisição da leitura e escrita pelos alunos foi uma atividade à qual a gestão atribuiu grande importância com vistas à superação dos baixos índices de alfabetização na educação básica.

A carga horária dispensada nos cursos é um aspecto que apresenta indícios de mudança nas políticas de formação. Gatti e Barretto (2009), fazendo um balanço dos programas de formação no Brasil, argumentam que a brevidade e fragmentação dos cursos apresentam-se como uma das razões para que os processos de formação continuada não produzissem os efeitos esperados na prática docente.

O PROFA, com duração de um ano (160 horas distribuídas em 40 semanas), apresentou aos professores em serviço uma abordagem complexa da concepção construtivista de alfabetização que pressupunha o diálogo com o trabalho voltado aos alunos em processo de aprendizagem. A ampliação do tempo de formação possibilitou a constituição de turmas que funcionavam como grupos de estudo. A configuração proposta no curso permitia a interface constante com a prática; os participantes levavam para suas escolas as concepções construídas na formação e traziam, como devolutiva para os encontros, diferentes experiências desenvolvidas em suas turmas.

Da mesma forma que o PROFA, de âmbito federal, o Programa “Ler e Escrever” da SMESP, introduzida em 2006, também teve como foco o processo de aquisição da leitura e escrita e ofereceu uma formação com maior carga horária. Inicialmente, criou cursos de longa duração envolvendo os professores ligados ao programa professores do 1º ano e 4º ano de alunos já reprovados. Em um segundo momento, investiu na formação permanente desses profissionais com encontros pontuais ao longo do ano letivo que envolveram professores de todas as turmas do ciclo I e II do ensino fundamental. O formato dos encontros atendia as necessidades das escolas de cada Divisão de Orientação Técnica (DOT) e variava de uma para outra, conforme dados sobre a aprendizagem dos alunos levantados por cada escola.

No início, os professores que participavam do “Ler e Escrever” eram dispensados dos horários coletivos para acompanhar as formações ministradas pelas equipes regionais da SMESP. Aos poucos o investimento passou a ser no trabalho dos coordenadores pedagógicos para que essa formação fosse ministrada por eles nos horários coletivos já existentes nas escolas. A aposta da administração era que os coordenadores pedagógicos, bem como os diretores de escola, deveriam estar afinados com a proposta. O professor capacitado não tinha condições de pôr em prática o que era veiculado nos cursos se ele não encontrasse um ambiente propício ao trabalho no âmbito escolar.

A mudança da formação do “Ler e Escrever” de encontros nas DOTs para a formação com os coordenadores na própria escola parece também estar ligada ao alto custo que envolveria a promoção dos encontros formativos em diferentes locais e horários para atender as necessidades dos docentes.

A DOT foi responsável por oferecer formações com especialistas às equipes das DOTs regionais. As formações voltadas aos professores do “Ler e escrever” eram planejadas e efetivadas pelas equipes regionais que, por sua vez, também eram compostas por professores, coordenadores pedagógicos e diretores da rede, designados para essa função. Esses profissionais também foram responsáveis pela capacitação, em um segundo momento, dos coordenadores pedagógicos para atuarem como formadores de seus professores nas escolas.

Na análise dos inúmeros programas de formação existentes no país, Gatti e Barretto (2009) afirmam que um dos formatos adotados pelas redes de ensino, que termina por comprometer os processos de formação continuada, é o “modelo cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo, que por sua vez também capacita um grupo seguinte. Para as autoras:

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas do que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202).

Esse modelo pode explicar, em parte, certo descontentamento em relação à formação oferecida nas escolas. Segundo o Decreto nº 33.991/1994 da SMESP, uma das atribuições do coordenador pedagógico é “Identificar, planejar, organizar e executar as propostas e ações voltadas ao processo de formação continuada dos docentes da Unidade Educacional”. Observa-se, entretanto, que essa atribuição de formação docente com base em uma proposta pedagógica de alta complexidade e densidade técnica não costumava ser anteriormente uma prática desses profissionais. Alguns coordenadores pedagógicos não estavam preparados para assumir esse papel e a formação destinada a eles, em muitos casos, não contemplava aspectos importantes para atuarem com os docentes nos horários coletivos.

Sobre a formação em serviço e a própria divulgação de informações da rede, há dificuldades em se assegurar o diálogo formativo com os professores que não tem o horário coletivo na composição de sua jornada de trabalho. Questionadas sobre esse problema, as coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas afirmaram:

Olha, não é uma coisa boa, não. Se eu disser que consigo fazer isso bem, eu estou mentindo. Não é fácil, porque a gente tem que, de modo geral, dar um ‘alô’ nos momentos de encontro, ou até no recreio... Coisa que eu não gosto. Ponho nos murais, passo papelzinho mesmo... Então, é uma comunicação bem superficial. A gente consegue dentro das nossas reuniões pedagógicas fazer essa troca. Ainda assim, há muitas queixas. Eles se queixam, reclamam... Não só os que não fazem o horário coletivo. Mesmo os que fazem reclamam pelos que não fazem. Achem que a gente ainda deveria fazer mais, que faltam encontros, que naquela reunião pedagógica poderiam trocar, apresentar o que estão fazendo. (...) Então, na avaliação

deste ano, uma das queixas foi essa: pedindo que a gente tenha mais cuidado com os professores que não fazem horário coletivo, que faltam momentos para ter essa troca, para os professores mostrarem o que está acontecendo. Não só para o outro grupo que faz horário coletivo, mas ao grupo que não faz esse horário. Então, a gente não tem conseguido passar. Está bem ‘capenga’ isso” (coordenadora pedagógica).

É muito complicado contemplar os professores que não fazem horário coletivo. Penso que isso quase não aconteça, por mais que a gente tente. Naquela época menos que agora, que hoje a gente usa a Internet para uma linha de comunicação virtual. Mas mesmo assim, eles são pouco contemplados ou nada. Fica muito restrito às reuniões pedagógicas” (coordenadora pedagógica).

O problema de comunicação interna nas escolas é antigo. A criação de uma jornada ampliada, com a remuneração dos docentes para realizar o planejamento, elaborar e corrigir atividades dos alunos, entre outras tarefas, e a participação em horários coletivos de formação, efetivada a partir da gestão de Luiza Erundina (1989-1992) contribuiu para ampliar os espaços de discussão entre a equipe pedagógica da escola. Atualmente, observa-se que a estrutura criada oportuniza o contato e a troca de experiências entre os docentes, favorecendo o trabalho coletivo escolar, mas não contempla todos os professores que, por atuarem em outras escolas ou não terem o número mínimo de aulas atribuídas, não podem realizar a jornada ampliada.

Considerando o exposto, em que consistem, então, os encontros coletivos? Se a formação continuada parece não ser o foco do trabalho nos horários comuns, a troca de experiências entre os professores mostra-se como um aspecto decisivo para a revisão das práticas e do currículo e a construção de intervenções didáticas com base no compartilhamento da própria experiência docente voltada à aprendizagem dos alunos:

“(...) é o momento em que as professoras podem sentar e conversar sobre os alunos. É o momento que a gente tem para discutir e rever as práticas, o currículo. Ver algo que pode ser colocado ou tirado. É muito bom o horário coletivo” (professora do 2º ano).

Essa formação no horário coletivo era sempre administrada pelo grupo, através de discussões. Então, eu acho que é muito válido quando o grupo senta, discute, encontra caminhos. Eu acho que isso é muito mais válido do que propriamente o documento, como eu disse, com palavras bonitas, bem escritas pelos teóricos... Desculpa! Eu não estou desvalorizando... Eu acho que isso também é um ponto de referência para a gente ler. Mas eu acho que o importante também é ‘colocar a mão na massa’. A gente vê algumas pessoas que falam muito bem, que escrevem muito bem, só que a prática na sala de aula vira outra” (professora do 1º ano).

A pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) também aponta que os professores valorizam o modelo de formação com troca de experiências “na medida em que elas permitem a reflexão sobre outras realidades semelhantes, apresentadas por seus pares, assim como formações por meio de práticas, em que possam concretizar o que

estão aprendendo, verificando aí a aplicabilidade do aprendido” (p. 274).

O contato entre os docentes nos horários coletivos de formação favorece a troca de experiências e a colaboração entre eles, levando a reelaboração do currículo e a busca pela superação de dificuldades comuns. Os horários coletivos configuram-se, portanto, em espaços formativos a partir de saberes experienciais dos docentes (TARDIF, 2002). Porém, como esse diálogo se estabelece pela própria relação pessoal e afinidade entre os professores, as decisões tomadas não são inseridas em um projeto coletivo que abarque todos os atores envolvidos e cujos objetivos sejam claramente compartilhados, o que leva a práticas díspares e a inconsistências no trabalho pedagógico com os alunos. Segundo Tardif e Lessard (2007, p. 187), “Para haver colaboração no conjunto escolar é preciso que sejam instituídos uma filosofia orientada para o trabalho de equipe e projetos coletivos”.

Sobre a influência das formações no que diz respeito às mudanças na forma de pensar o currículo e construir o fazer docente, os professores entrevistados apontam algumas considerações:

Com o PROFA a gente aprendeu bastante a trabalhar com dupla produtiva e isso é legal, funciona bem. Você aproxima as crianças de níveis diferentes, com pares um ‘pouquinho’ mais avançados para fazerem atividades. Você trabalha com letras móveis, a leitura que seja em voz alta pelo professor, a leitura compartilhada, que é quando o aluno também tem o texto na mão. Todas essas coisas do PROFA foram muito, muito legais” (professora do 1º ano).

Principalmente esses cursos voltados à alfabetização, contribuíram bastante pela troca de experiências, troca de materiais, troca de atividades. Onde é o momento de reflexão, é o momento em que você para. Com os cursos você tem como aplicar o que você aprende. A teoria você consegue aplicar, você consegue se organizar melhor, principalmente na questão da alfabetização. Porque mesmo com o 5º ano ainda chegam para nós alunos que ainda não estão alfabetizados. Eu acho que isso de todo o dia ler para o aluno, ter esses momentos é importante. A questão também de trabalhar com duplas produtivas onde um ajuda o outro, onde você vai de acordo com o conhecimento de cada um. Porque um professor para dar conta de trinta e cinco alunos não é fácil! Quando ele coloca os alunos em duplas, facilita. Eu gosto muito de trabalhar assim. Fica mais fácil você diversificar as atividades. Colocar o próprio aluno para ajudar o outro, fazendo aquelas trocas de experiência. Eu acho que nesse sentido, sim ajudou” (professora do 5º ano).

As professoras explicam que os conteúdos trabalhados nas formações do PROFA foram sendo ressignificados com o passar dos anos pelos docentes, levando em consideração suas experiências sobre o trabalho na área de alfabetização e a diversidade dos alunos atendidos em suas turmas.

Nas últimas décadas, tem se disseminado pelo país o paradigma de formação docente que defende o desenvolvimento da reflexão sobre a própria prática. As pesquisas de Donald Schön e Zeichner são referências na implementação desse

modelo. Zeichner (2008) aponta para uma reação dos cursos de formação docente diante da concepção do professor como técnico que executa modelos de reforma educacional impostos “de cima para baixo” e que os toma como participantes passivos do processo (ZEICHNER, 2008). Shön (1998) utiliza a expressão “conhecimento-nação” para se referir aos saberes construídos pelos docentes e que são extremamente valiosos para seu fazer profissional. Para Zeichner (2008), “Da perspectiva do professor (...) o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

As professoras entrevistadas afirmam redefinir a própria maneira de atuar incorporando à sua experiência outras formas de abordagem, indicando um caminho eclético, não um caminho único:

A perspectiva construtivista é muito interessante, sai do ‘tradicional’. Só que na época do PROFA eu acho que ‘encanou’ muito e eu queria fazer as coisas daquela maneira. Hoje eu já acredito um pouco diferente. Embora muitas coisas do PROFA eu tenho incorporado na prática pedagógica, hoje eu acho que você tem que ir por vários caminhos, não um único. As pessoas são diferentes e entendem de forma diferente. Tem gente que consegue antecipar, tem gente que não, tem gente que precisa de algo mais sistematizado. Então eu acho que, se a gente tem esse tempo todo com o aluno em sala de aula, que eu acho que é um privilégio do professor do ciclo I, eu acho que tem que aproveitar. Você passeia de um lado, você oferece as atividades de certa maneira, depois você passeia pelo outro lado, sistematiza algumas coisas. Acho que funciona melhor” (professora do 1º ano da escola A).

Para Sacristán e Gómez (1998)

“Não há maneira de estabelecer de antemão qual é o método de ensino que garanta, em certas circunstâncias concretas e para um grupo específico de alunos/as, a correta realização dos valores que queremos desenvolver. Neste caso, e já que a correta realização dos valores é sempre condicionada pelo contexto, e de qualquer modo questionável, o único modo racional e ético de intervir é mediante a reflexão permanente na ação e sobre a ação” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 376).

Entender que os conteúdos abordados nos cursos sofrem necessariamente mudanças a partir do momento que encontram a realidade da sala de aula, não significa advogar um ecletismo utilitarista em que quaisquer condutas que levem a respostas entendidas como “satisfatórias” pelos alunos sejam justificáveis, sem levar em conta as suas implicações mais abrangentes. É preciso, entretanto, admitir que o ato de ensinar envolve muitas variáveis e que não há um “maneira certa” de levar o aluno a aprender. Daí a necessidade de problematizar as práticas docentes, como elemento formativo. Mais do que isso, as formações devem educar o olhar dos docentes para a investigação-ação que pondera as escolhas feitas, examina os resultados e propõe novas aproximações seguidas de novas reflexões, algo que parece ser frequentemente

deixado de lado em prol de uma formação mais diretiva.

Em estudo realizado por Goodson (2013) é investigada a postura de docentes diante de reformas curriculares que, em alguns casos, desvalorizaram sua identidade e práticas anteriormente construídas. Para o autor, mudanças encaminhadas nessa perspectiva estarão fadadas ao insucesso:

Para que a mudança educacional realmente saia do terreno da ação simbólica triunfalista e entre no terreno de mudanças substantivas na prática e no desempenho, um novo equilíbrio entre mudança pessoal, interna e externa terá de ser negociado. Só então haverá um pleno comprometimento com as questões de sustentabilidade e generalização e as forças de mudança realmente avançarão. Em vez de mudanças forçadas, teremos então forças de mudança na medida em que as novas condições de mudança se envolvam em uma colaboração efetiva com os contextos já existentes da vida escolar” (GOODSON, 2013, p. 52).

Alguns cursos oferecidos pela SMESP na gestão 2005-2012 foram realizados com a perspectiva de orientar os docentes sobre a implantação das Orientações Curriculares introduzidas em 2007 pela gestão de Gilberto Kassab. A fala da professora parece aceitar com naturalidade as seguidas mudanças das últimas gestões:

Olha, os cursos que a gente faz na prefeitura contribuem para a gente entender as metodologias que vão sendo aplicadas quando mudam as gestões. Sempre que muda a gestão, eles mudam alguma coisa. No caso das últimas gestões, eles mudaram a grade curricular e implantaram livros de apoio para os alunos. Então, os cursos ajudam a gente a trabalhar com esse material e também colocar em prática o currículo que agora está praticamente unificado na prefeitura, com aquelas orientações que têm a base curricular para a gente montar o planejamento. O que eu acho que mais ajuda nos cursos é a questão da gente ter um novo olhar, quando tem outra pessoa de fora e traz alguma coisa pra gente refletir” (professora do 3º ano).

Esses cursos, de certo modo, dão continuidade às orientações que vinham sendo seguidas pela SMESP, mas promovem alterações no currículo e procuram estabelecer articulações mais claras e estreitas entre os conteúdos prescritos na área da alfabetização e linguagem, as abordagens preconizadas para o trabalho com os alunos com maior dificuldade, as expectativas de aprendizagem, os materiais pedagógicos e os processos de avaliação externa do rendimento dos alunos.

3 | CONCLUSÕES

Atualmente é inegável o papel da formação continuada para a implementação de reformas educacionais nas redes de ensino. O que a experiência das escolas pesquisadas mostra é a necessidade de reavaliar as condições para a efetivação da formação docente dentro e fora da escola, de forma que os espaços formativos promovam momentos profícuos para a reconstrução permanente do currículo e o aprimoramento profissional.

Em relação aos programas adotados pela rede municipal que visaram principalmente à superação das defasagens de rendimento ligadas ao domínio de habilidades da leitura e da escrita, é possível afirmar que o investimento na formação continuada e na elaboração de materiais de apoio aos professores e alunos refletiu na revisão do currículo voltado aos anos iniciais e a incorporação de práticas entre os docentes, reconstruídas no interior das escolas, ainda que não se possa aquilatar em que extensão e abrangência isso ocorreu na rede como um todo.

A pesquisa registra ainda o encargo atribuído aos coordenadores pedagógicos de oferecer, aos professores de suas respectivas escolas, uma formação complexa e de longa duração. Ela mostra, nesse caso, o despreparo dos coordenadores pedagógicos para a promoção da formação continuada nas escolas nesses termos.

No entanto, a formação mais alongada com foco na reflexão permanente sobre as situações vivenciadas no cotidiano pelos docentes e a indicação de metodologias que melhor atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos em diferentes momentos de seu processo de alfabetização, tocam de perto a problemática a construção de um currículo que atenda os educandos com ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados incluídos nas escolas e do direito de todos ao acesso ao conhecimento autorizado.

REFERÊNCIAS

BAUER, A. *Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida*. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____; BARRETTO, Elba S. S. (Coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PLACCO, Vera Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, n. 2, Fundação Victor Civita, São Paulo, p. 227 – 287, novembro de 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Artmed, 1998.

SÃO PAULO (Mun.). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *São Paulo é uma escola*. São Paulo, mar. 2006b.

SCHÖN, D. .Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua*

formação. Lisboa, Dom Quixote, 1998.

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

_____; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

Renata Nassralla Kassis

Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP –
Campus Pimentas.

Programa de Pós-Graduação em Educação.
Guarulhos – São Paulo

RESUMO: Em que medida a Formação Inicial em Pedagogia, ocorrida em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da Grande São Paulo, contribui com a prática docente das professoras e professores polivalentes iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais? O presente trabalho, de cunho qualitativo, examinou o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. O estudo revela que a Formação Inicial em Pedagogia nas IES privadas está bastante distanciada das necessidades da escola pública, preparando professoras com frágil fundamentação teórica e apartada da realidade das salas de aula. A noção de polivalência, característica formal da profissão, é preterida e os saberes das professoras são constituídos, com maior ênfase, na socialização com as/os colegas mais experientes. Aponta, ainda, para a necessidade da reestruturação do estágio curricular obrigatório oferecido

pela IES no sentido de firmar parcerias com escolas das redes públicas, num movimento de corresponsabilidade entre Instituições formadoras e escolas públicas. Infere-se a urgência do Estado comprometer-se com a formação dos professores e professoras polivalentes, em IES públicas, a partir da construção de políticas que tornem isso possível ou que, minimamente, possam regular as IES privadas para que atuem em consonância com as necessidades da educação escolar pública emancipatória, transformadora e de qualidade socialmente referenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Formação Inicial. IES privadas. Polivalência. Prática Docente.

ABSTRACT: To what extent does the Initial Training in Pedagogy, held in private Higher Education Institutions (HEIs) in the metropolitan area of São Paulo, contribute to the teaching practice of recently graduated multipurpose teachers who work in public state schools in the early years of elementary school? This qualitative nature study examines the contents of thirteen multipurpose teachers' statements, obtained in focus group meetings whose empirical data is interpreted in the light of theoretical framework based on the following writers: Pimenta, Freire, Fusari, Silva Cruz and others. The study shows that initial training in

pedagogy in private Higher Education Institutions is way too distant from the public school needs, preparing multipurpose teachers with little theoretical basis and apart from the reality of classrooms. The notion of multipurpose development, formal characteristic of their profession, is not taken into account in the initial training and their knowledge is constituted while socializing with the most experienced teachers. The research also points out to the need of restructuring the mandatory curricular apprenticeship program, offered by HEIs, in order to establish partnerships with public schools. It's inferred, therefore, that the State Government must be urgently committed to the multipurpose teacher training in public HEIs, starting with the creation of policies that make this training possible or, at least, supervise private HEIs in order to ensure that they act with quality and in accordance with the needs of public school education.

KEYWORDS: Pedagogy. Initial training. Private HEI's. Multipurpose development. Teaching practice.

1 | INTRODUÇÃO

A questão central que orienta este trabalho inscreve-se na importância de construir referenciais para a compreensão acerca da contribuição dos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior privadas na formação inicial de professoras e professores polivalentes para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que tange à função social da educação e, em especial da educação básica, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apoiada pela Constituição Federal (CF) de 1988, aporta o reconhecimento de que a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem-se como etapas imprescindíveis no desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, cuja oferta é complementar à ação da família e da comunidade, e que têm como finalidade propiciar a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, além de gerar e fortalecer a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996).

Especialmente em tempos de expansão das ideologias conservadoras que provocam profundas modificações na sociedade civil estimulando a fragmentação social e enfraquecendo a construção de valores e ideais de solidariedade, democracia e justiça social, a educação pública encontra-se desafiada a repensar seu arranjo e seus propósitos a fim de enfrentar os desafios que se colocam neste cenário, especialmente quando se constata que as sociedades regidas por modelos econômicos neoliberais acirram o distanciamento entre os privilegiados e os espoliados (Santomé, 2003).

A escola pública tem a responsabilidade de atuar no sentido da formação e da transformação na vida dos indivíduos que dela participam, tendo o compromisso de

dialogar com a evolução da própria sociedade. E uma das discussões mais relevantes da contemporaneidade, diz respeito à qualidade da educação pública.

Em que medida, portanto, a qualidade da educação básica oferecida pelos sistemas públicos de ensino vem garantindo a efetivação da prescrita função social no processo de formação de homens e mulheres como sujeitos históricos?

A elevação da qualidade da educação básica depende, dentre outros fatores, da melhoria da formação inicial dos professores e professoras polivalentes ocorrida no âmbito das Instituições de Ensino Superior, sejam públicas ou privadas, para que se viabilize a impreterível ampliação qualitativa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Assim, faz-se obrigatório analisar a questão com base na intersecção entre políticas públicas de formação de professores no Brasil, a qualidade social da educação básica e a proliferação das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas formadoras, bem como dos cursos de Pedagogia por elas oferecidos.

A pesquisa que deu origem a este artigo inseriu-se na linha de “Políticas Educacionais e Formação de Educadores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, finalizada em 2015, que teve como objetivo geral buscar compreender em que medida a prática docente dos alunos egressos dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Privadas do município de São Paulo, que estão atuando como professores polivalentes do Ciclo I do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais, é impactada pela sua formação inicial e, ainda, verificar se esses cursos preparam em consonância com a necessidade de se formar professores na perspectiva da polivalência, conceito ainda pouco aprofundado pela literatura da área. Compreender o entendimento destes professores sobre sua atividade docente, que ocorre na perspectiva da polivalência, e a maneira como organizam e efetivam sua prática, nos proporciona problematizar o modo como as IES privadas têm se comprometido com a formação inicial destes profissionais.

O estudo, de abordagem qualitativa, contou com revisão de literatura e aplicação de Grupo Focal, com objetivo exploratório, para posterior Análise do Conteúdo das falas declaradas por treze professoras polivalentes iniciantes, egressas dos cursos de Pedagogia de IES privadas da Grande São Paulo e que atuam no ciclo I do Ensino Fundamental em duas escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo, acerca de sua atividade docente polivalente, com intuito de verificar em que medida suas práticas são impactadas pela formação inicial. Interessante apontar que, dentro do perfil proposto, todas as professoras participantes da pesquisa eram mulheres, o que aponta para uma sempre necessária discussão de gênero e o processo de feminização do magistério, embora este artigo não intente explorar o assunto. A partir deste ponto do texto, portanto, iremos marcar essa questão nos referindo às participantes da pesquisa somente como “professoras”, no feminino.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir, de maneira consequente, com o debate sobre formação de professores e professoras polivalentes ressaltando a

necessidade da inter e da transdisciplinaridade como condições essenciais para essa formação, sobretudo humana, mas que tenha como princípios o desenvolvimento da competência técnico-científica e o compromisso político (FREIRE, 2001) do educador e da educadora que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na rede pública de ensino.

2 | FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES E O ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Para assegurar a elevação da qualidade da escola pública, de maneira precípua, é necessário que se invista na formação dos professores que, efetivamente, são os responsáveis por desencadear a produção do conhecimento. Realizados competentemente, os processos educativos possibilitam o empoderamento e a libertação dos indivíduos das situações de opressão, oferecendo argumentos para uma efetiva leitura de mundo, por meio de sua conscientização, facultando o acesso à emancipação humana e à transformação social através do compartilhamento dos saberes historicamente acumulados e sistematizados pelas sociedades. Nesse sentido, a qualidade social da educação, da universalização do ensino e do currículo da escola básica, além da constituição dos saberes docentes e da polivalência, tangenciam a questão da formação de professores e professoras polivalentes e necessitam ser sublinhados.

A trajetória do ensino superior no Brasil, ao longo da história, é marcada por grande descontinuidade de propostas e políticas educacionais, especialmente no que se refere à relação com o Estado enquanto poder central de controle. Sua evolução, no período compreendido entre 1808 e 1990, aponta a ideológica existência de uma cisão profunda entre docência e pesquisa, teoria e prática, pensar e fazer, subordinação e autonomia, ditada por Reformas, rupturas entre Estado e Igreja e pelo surgimento de instituições particulares, que trouxeram uma nova representação à formação de profissionais no nível superior.

Entre 1980 e 1990, significativos passos foram dados no sentido de democratizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas, ampliando a quantidade de crianças de 6 anos ao sistema educacional e promovendo a expansão do ensino médio. Todavia, a evolução do magistério ainda é lenta, tardia, arrastada e amarrada a inúmeras variáveis, especialmente àquelas de ordem política e econômica balizadas pelo pensamento neoliberal, o qual vem garantindo seu espaço numa sociedade esperançosa por desenvolvimento, mas sem bases sólidas educacionais escolares, o que dificulta a análise da própria sociedade sobre os rumos necessários e os enfrentamentos inevitáveis. Embora seja possível apontar um aumento no número de matrículas na educação básica nacional, especialmente em creches (crescimento de 72,8% desde 2007), segundo dados do INEP de 2013,

a qualidade da educação pública ainda fica em segundo plano, pois as condições mínimas de funcionamento são precaríssimas.

A formação de professoras, igualmente, percorreu um longo caminho antes de se configurar nos moldes atuais, tendo como primeiro marco histórico os cursos Normais que, de maneira inédita, preconizavam uma formação específica para aquelas que iriam atuar nas escolas primárias e, embora incipientes esforços tenham sido despendidos no sentido de se elevar a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para o nível superior, com a Universidade do Distrito Federal, em 1935, e a Escola de Professores de Anísio Teixeira, a Escola Normal manteve-se responsável pela formação dos professores primários. Nessa esteira, seguiram-se as Reformas das décadas de 1930 e 1960, quando se deu a criação do curso de Pedagogia, em 1939, mas que nascia com a vocação de formar técnicos em educação, em nível de bacharelado, mas não dialogava, de modo algum, com a formação de professores dos anos iniciais (BRZEZINSKI, 1996). Regulamentado em 1972, após muitos embates advindos da Reforma Universitária de 1968, o curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), oferecido em nível de segundo grau profissionalizante, refletia o pensamento educacional oficial baseado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, características de um país contornado por fortes concepções tecnicistas, e viera substituir a Escola Normal.

Somente com a LDBEN 9.394/96, consolidou-se a obrigatoriedade da formação, em nível superior, para o professor polivalente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmando a relevância do âmbito acadêmico para a formação deste profissional, que necessita desenvolver competências gerais, específicas e pessoais durante sua graduação. Finalmente, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais declararam que o curso de pedagogia deve garantir a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação.

Pimenta (2012) aponta o descompasso entre o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino e a questão da qualidade da formação de professores para a educação básica.

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas? (PIMENTA 2012, p.20)

De acordo com pesquisa coordenada por Pimenta e Fusari no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Educador (GEFEFE/FE-USP, 2014) acerca da formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dados gerais dos cursos e das Instituições de Ensino Superior

Privadas revelam que dos 144 cursos analisados, num universo de 283 cursos de Pedagogia identificados e que estão em atividade no estado de São Paulo, 125 (86,80%) são ofertados por IES privadas e apenas 19 (13,20%) por IES públicas. Ainda, anunciam que a região Sudeste do país é a que mais oferece cursos dessa natureza, concentrados principalmente no Estado de São Paulo, sendo que, em 2008, 90% destes cursos eram oferecidos por instituições privadas (faculdades, em sua maioria) e apenas 10% por instituições públicas (universidades). Destacam que os cursos têm sido organizados em termos curriculares, sem a presença da abordagem interdisciplinar, além de apontar os baixos investimentos das IES privadas na qualificação do corpo docente e a carência de um currículo adequado, de programas de estágios melhor definidos e de recursos materiais e investimentos na formação continuada de seus profissionais.

Em razão dos baixos investimentos das IES privadas, a qualidade do ensino de nível superior tem ficado aquém do desejável, o que se reflete na formação inadequada das professoras polivalentes. Nesta direção, buscar compreender a questão a partir da fala das educadoras iniciantes que cursaram Pedagogia em IES privadas e que, no momento, estão atuando na educação pública, enfrentando cotidianamente a complexidade dos meandros sua prática docente, foi nosso principal desafio.

3 | OS SABERES DA PROFESSORA E DO PROFESSOR POLIVALENTE E OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL

A conquista de uma sociedade pautada pela realização dos direitos humanos essenciais apoia-se na ideia da formação dos cidadãos por meio de caminhos que possibilitem melhorar sua condição de vida e de existência. A função da escola pública é possibilitar o acesso à emancipação humana e à transformação social através do compartilhamento dos saberes historicamente acumulados e sistematizados pelas sociedades. Cabe à escola auxiliar na formação de cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de realizar efetivas leituras de mundo no sentido de perceber e descortinar a realidade que os cerca, a fim de poderem participar ativamente da vida social, política e econômica do país, contribuindo, desta maneira, para a construção de uma sociedade mais justa, humana e generosa.

Espera-se que a escola garanta a difusão de conteúdos culturais básicos: a escola como um espaço transformador e que assegure a prática do pensamento divergente no sentido de problematizar os conhecimentos e, para, além disso, indagar, construir e reconstruir a própria ciência, oferecendo insumos para os indivíduos atuarem socialmente na condição de partícipes do processo de humanização e (re)construção social, sendo corresponsáveis pelos rumos e decisões da evolução da coletividade. Isso não se refere, ingenuamente, a uma escola redentora da humanidade, mas como a utopia que nos move.

As políticas educacionais sempre têm caráter de idealização e carregam consigo uma imprescindível dimensão utópica. A utopia/esperança é assumida por Freire (2006) como condição antropológica na criação de condições para a emancipação humana através da educação e corroborada por Rios (1997) quando propõe a articulação entre utopia e os projetos em educação como modo de enfrentamento das crises e posicionamento político.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, as vezes, se alonga em trágico desespero. Daí, a precisão de uma certa importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo.” (FREIRE, 2009, p.11)

É necessário, entretanto, que ao sonho e à esperança, some-se uma prática docente, considerada aqui na perspectiva dialética ou histórico-crítica, sustentada pela noção de *práxis* educativa (Vásquez, 2007), não podendo ser entendida de maneira isolada, mas sim intencional e fundamentada, considerando que defendemos uma pedagogia emancipadora aportada numa educação enquanto realização revolucionária, que transforma a realidade. A *práxis* deveria ser perspectiva indispensável aos cursos de formação inicial de educadores e fundamental para a formação das professoras polivalente.

Igualmente, é essencial que entendamos a prática docente a partir da noção de “professor reflexivo”, com bases no conceito de reflexão em Schon (1992) que destacou a importância da valorização da prática profissional como caminho para a construção do conhecimento e nos alertou, desse modo, para a necessidade da prática reflexiva na formação profissional, que se baseia na “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracterizam o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores”(Alarcão, 2011). Reconhecer os meandros do conceito “*professor reflexivo*” significa valorizar o potencial da dimensão político-epistemológica do mesmo que incide, diretamente, na questão da formação de professoras e nas condições do próprio exercício da profissão docente.

Importa, ainda, considerar que toda prática ocorre em situações concretas e, portanto, são mediadas por contextos variados, institucionais, locais e em relação à própria subjetividade dos professores, que impactam diretamente nas condições de trabalho e na própria prática dos educadores, como destaca Pinto (2015). De acordo com Lima (2007), um dos aspectos imprescindíveis à prática docente do professor polivalente é o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar e, para além deste entendimento, transdisciplinar.

Desse modo, nos importou buscar perceber se os cursos de Formação Inicial em Pedagogia nas IES privadas trabalham na direção dos princípios e saberes aqui destacados e que, sobremaneira, impactam na prática docente dos que atuam na

educação pública contemporânea.

Freire (1996), Pimenta (1999;2012) e Tardiff (2002) destacam que saberes, competências e atitudes devem estar implicados na ação educativa dos professores e professoras. Pimenta (2012, p.18) assinala que a natureza do trabalho do professor “é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” e, portanto, os cursos de Licenciatura necessitam desenvolver nos educandos habilidades, atitudes, valores e, essencialmente, conhecimentos que lhes permitam construir seus próprios saberes docentes a partir das mediações do cotidiano escolar. Espera-se, assim, que um curso de Licenciatura em Pedagogia se constitua como um espaço de diálogo onde os aprendizes possam articular os conhecimentos teóricos com a prática e a realidade social, por meio do desenvolvimento de sua capacidade investigativa do processo educativo e do processo de (re)construção permanente de sua identidade docente.

Do professor polivalente, espera-se que trabalhe com seus aprendizes na perspectiva da inter e da transdisciplinaridade, articulando os conteúdos de modo coerente e com vistas à realidade concreta de seus educandos no sentido de que a interação entre disciplinas possibilite a formulação de um saber crítico-reflexivo que, de fato, é a essência do processo educativo.

Destarte seja solicitado do professor dos anos iniciais uma prática docente polivalente, há uma notória contradição na medida em que os cursos de Pedagogia parecem trabalhar seus conteúdos de maneira compartimentada, sem um eixo integrador, num viés conteudista e apartado das necessidades reais da escola pública. Na medida em que os cursos de formação inicial se configuram como corresponsáveis pelo trabalho dos profissionais da educação, essa incoerência se torna alarmante, pois atuam na contramão do que se idealiza para o processo de ensino e de aprendizagem. Trabalhar na perspectiva interdisciplinar exige do professor uma postura colaborativa conduzida por metodologias e didática adequadas para essa perspectiva. Fazenda (1979, p.52) aponta que a “interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo”. Somente por meio do ensino interdisciplinar, considerado no aspecto histórico-crítico da educação, é que os professores polivalentes possibilitarão que seus alunos tenham uma aprendizagem eficaz e compreendam a realidade em toda sua complexidade, construindo e ressignificando seu papel frente à sociedade em que estão inseridos, local e globalmente. Sobretudo, não podem prescindir do trabalho inter e transdisciplinar na medida em que ele está diretamente implicado no conceito e na profissionalidade polivalente ou tampouco destituir-se da atitude reflexiva (Pimenta e Ghedin, 2005) e da ação na perspectiva da *práxis* (Vásquez, 2007).

No entanto, as fragilidades dos cursos de formação de professores polivalentes para a educação básica são muitas e profundas. As Licenciaturas em Pedagogia, por princípio e legalidade, devem preparar profissionais com habilidades, atitudes, valores e conhecimentos essenciais que, *a posteriori*, permitam a construção de saberes contornados pela sua experiência profissional (Pimenta & Fusari, 2014). Gatti (2010)

afirma que as características observadas nos cursos de formação inicial de professores e a ausência de um eixo formativo claro para a docência indicam frágil preparação para o exercício do magistério polivalente.

4 | ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE POLIVALENTE

No âmago da reflexão acerca do professor e da professora polivalente, tanto na constituição de sua identidade docente quanto na instituição de suas práticas, estão imbricadas relações sociais, políticas, culturais e econômicas.

Percebe-se que esses profissionais desempenham, por muitas vezes, o papel de aplicadores das políticas públicas que chegam prontas às unidades escolares. No geral, a elaboração de tais políticas e propostas educacionais excetua os professores, numa clara menção à divisão do trabalho que caracteriza o modo de produção capitalista e que gera resultados desastrosos na educação básica.

Azzi (2005, p.138), entretanto, identifica o trabalho docente como práxis na medida em que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental possuem “um controle e uma autonomia, mesmo que relativos, em seu processo de trabalho, conferindo-lhe uma singularidade própria, decorrente de suas condições pessoais e do contexto onde atua”.

Ambrosetti e Almeida (2008) julgam que o conceito de profissionalidade polivalente ainda está em construção, pois abarca duas dimensões: uma centrada na profissionalização que “reflete uma relação entre os elementos da regulação social da profissão” (p.135) e outra centrada nos aspectos individuais dos sujeitos que vivem e constroem a profissão de professor considerando, nesse contexto, os conhecimentos constituídos na prática do exercício docente que, de certo modo, constituem o próprio processo de profissionalização.

De qualquer modo, a polivalência é característica fundante do trabalho do professor e da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, como tal, merece ser olhada acuradamente tanto em seu viés do ensino de diversas áreas do conhecimento mas, e especialmente, na perspectiva de um profissional que realiza a sinergia entre os desejos dos alunos e os saberes do mundo e das ciências. Para tanto, a interdisciplinaridade faz-se condição para a realização da prática docente polivalente. Interdisciplinaridade que, aqui, é entendida como uma atitude, uma ação, um novo pensar diante do saber, diante da vida e do fazer educação, premissa imprescindível para o desempenho da docência polivalente de qualidade e na direção de se conseguir garantir uma escola pública que assuma o compromisso com essa qualidade em suas salas de aula, pelas mãos das professoras polivalentes, conforme Nóvoa (2000) nos ensina.

Importa ressaltar que a interdisciplinaridade comprometida com a aprendizagem

significativa não tende a prescindir ou eliminar os componentes curriculares, mas, ao contrário, uni-los para que integrem um significado real para a vida dos educandos, na superação do pensamento fragmentado. A visão fragmentada, estabelecida pelo trabalho em disciplinas estanques e que não se relacionam, dificulta a aprendizagem do aluno e não estimula o desenvolvimento de sua inteligência e tampouco sua capacidade de resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos e acontecimentos da vida social e dos próprios conceitos socializados na educação escolar. “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto” (MORIN, 2002, p.45). E nesse sentido, Gatti (2008) adverte que o trabalho interdisciplinar, por si só, é complexo e requer aprofundamento disciplinar lógico-conceitual para a constituição das condições do diálogo entre os conteúdos e entre as pessoas. E ainda mais difícil fica quando se detecta a forma com se apresentam os currículos dos cursos de Pedagogia.

Como, então, pode o professor polivalente efetivar uma atuação interdisciplinar tendo uma precária formação disciplinar nos cursos de Pedagogia?

De maneira mais ampla e profunda, nos coube perguntar: as IES privadas tem contemplado discussões sobre a profissionalização e a profissionalidade polivalente, promovendo em seus currículos reflexões acerca da interdisciplinaridade enquanto indissociável da prática polivalente, da perspectiva da *práxis* e, igualmente, sobre o compromisso político dos professores e professoras com a educação pública de qualidade social?

5 | O QUE DIZEM AS PROFESSORAS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E A PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS POLIVALENTES

A partir da Análise do Conteúdo das falas declaradas pelas participantes da pesquisa nos encontros de Grupo Focal, algumas inferências foram possíveis, no sentido de examinar a contribuição da formação inicial das IES privadas na prática docente das professoras polivalentes iniciantes que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental em duas diferentes escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo. Revelaram-se questões significativas que nos provocam olhar acuradamente para o ensino superior privado, que tem a primazia na formação dos professores polivalentes da contemporaneidade, e às necessidades formativas desses profissionais a partir da perspectiva da polivalência, que contorna a atividade docente e a profissionalidade das professoras. A análise dos dados foi realizada utilizando-se de transcrições literais das gravações das reuniões dos Grupos Focais, das notas tomadas e das memórias geradas e alicerçadas nos objetivos da pesquisa, buscando identificar e organizar elementos que evidenciassem a relevância dos momentos de preparação, mediação/ desenvolvimento e avaliação da prática docente das professoras que nos permitiram, assim, identificar as categorias de análise. Foram, então, destacadas quatro categorias,

apresentadas aqui por ordem da recorrência nas falas das participantes: a) Relação entre teoria e prática; b) prática docente; c) Defesa da escola pública; d) Polivalência.

Destarte todas as adversidades da profissão, desde os baixos salários e condições precárias de trabalho até as dificuldades de transporte às unidades escolares onde atuam, as professoras mantêm sua crença na educação pública como possibilidade de mudança e *locus* democrático de formação humana. No entanto, demonstram dificuldades em apreender conexões entre suas condições de trabalho, a questão da proletarização do trabalho docente e a relação com o curso de Pedagogia que fizeram, o que nos impõe perceber o quanto a formação inicial deixou de discutir questões contextuais que as impedem, quando em sua atuação profissional, de realizar uma análise aprofundada das condições objetivas da realidade do trabalho docente e de sua própria profissionalidade.

Muitas são as mediações implicadas na prática docente da professora polivalente: as normas e regras da unidade escolar; os desejos e necessidades de seus alunos e alunas; as inúmeras políticas públicas que geram cobranças e, assim, contornam explicitamente a direção de suas aulas; a carência de materiais e recursos didáticos; os saberes de sua própria experiência; dentre outras. Assim, sua prática docente necessita ser compreendida à luz de questões contextuais que a circundam, relativizando-a a partir das condições materiais, objetivas, onde esta prática ocorre (PINTO, 2015). Freire (1996) ensina não ser possível fazer reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Além disso, a questão da formação humana está implicada na profissionalidade docente polivalente (Cruz e Silva, 2012).

Nota-se a desproporcional fragmentação e o descompasso entre a teoria, compartilhada durante o curso de Pedagogia, e a prática docente cotidiana das professoras, num distanciamento que aponta para o esvaziamento da noção de *práxis* e interfere na percepção das teorias como suporte para compreender, criticamente, a sua prática. A falta de aporte teórico consistente, afasta as educadoras do conceito de reflexividade, necessário à prática docente polivalente, e não lhes garante condições de realizar as necessárias reelaborações frente às demandas das escolas, dos alunos e das próprias políticas públicas, constituindo-se sujeitos do processo da relação “homem-realidade, homem-mundo” (Freire, 1979, p.27), no qual ela e seus alunos estão inseridos.

A prática docente polivalente, por essência, pressupõe formação humana através do trabalho coletivo na perspectiva inter e transdisciplinar e, assim, os desafios do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica são de duas ordens: uma ligada ao domínio das questões humanísticas e relacionais, caracterizadas pela relação com pessoas diversas como alunos, familiares, outros atores e agentes educacionais que convivem com ele no ambiente escolar, e a outra, no sentido do domínio de competências técnicas que exigem desse profissional a busca e construção diária de novos saberes, além da compreensão de que esse domínio é sempre parcial, posto que a ciência evolui a cada dia, e as representações sociais se modificam a cada

instante. Lima (2007, p. 65) considera que o professor polivalente deve ser capaz de apropriar-se e articular os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar, associando polivalência à interdisciplinaridade. Contudo, as professoras declarantes sustentam que os cursos de Pedagogia não consideram essas dimensões do conceito de polivalência e tampouco desenvolvem projetos interdisciplinares que sirvam como exemplos/modelos. Importa ressaltar que as educadoras participantes apontam reconhecer o distanciamento que seus ex-professores têm das escolas públicas, posto que a maioria cursou escola básica particular e universidade pública, diferentemente da experiência e vivência delas.

No geral, sentem-se despreparadas em relação ao domínio dos conhecimentos, bem como para compartilhá-los com seus alunos, o que aponta para a fragilidade dos currículos das IES privadas, que não associam teoria à prática, e à fragilidade dos seus projetos de Estágio Curricular que deveriam oportunizar a prática da docência durante sua formação inicial. Faz-se obrigatório reconhecer a necessidade das escolas-campo de estágio se corresponsabilizarem pela formação dos professores polivalentes iniciantes, especialmente da rede pública de ensino. Entretanto, para que seja possível construir saberes a partir do estágio curricular, há de se existir uma estreita vinculação entre os Projetos Pedagógicos das IES formadoras, por meio de suas matrizes curriculares, e as demandas reais das escolas públicas e, nesse sentido, um projeto adequado de estágio curricular supervisionado poderia contribuir para o desenvolvimento dos saberes necessários à prática docente polivalente. Vale destacar que todas as professoras polivalentes declarantes ressaltaram que sua formação se deu muito mais em serviço, na socialização com as colegas mais experientes da unidade escolar, do que no próprio curso de Pedagogia.

6 | CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Como principais destaques revelados pela pesquisa, aponta-se que a prática docente das professoras participantes distanciam-se sobremaneira do trabalho inter e transdisciplinar, especialmente em função de seu despreparo em termos de domínio dos conhecimentos e das técnicas didáticas/metodológicas, além de sujeitarem-se às variadas interferências que mediam sua atividade cotidiana: condições precárias de trabalho; políticas públicas prontas para serem aplicadas sem considerar, entretanto, a necessidade dos alunos e alunas ou tampouco as particularidades da escola e do corpo docente; as condições objetivas da realidade escolar, dentre outras mediações.

As IES privadas formadoras apresentam deficiências severas e variadas e que necessitam ser repensadas: a carga horária do curso de Pedagogia é mínima e insuficiente; os currículos carecem de adequações; os programas de estágio necessitam

estar em sintonia com as demandas da escola básica, especialmente pública; faltam modelos de trabalho coletivo por parte das IES e, acima de tudo, é urgente que se discuta a polivalência durante a formação inicial, a partir do reconhecimento das necessidades reais de trabalho do educador e da educadora e com base nos princípios da interdisciplinaridade e da formação humana, não prescindindo, entretanto, das bases disciplinares ou das características da profissionalidade docente polivalente enquanto organização do trabalho escolar docente, que envolvem:

- “a) a relação entre professor e alunos apoiada numa pedagogia global, que atende às necessidades e interesses do aluno e incentiva o professor a perceber os conhecimentos de forma integral;
- b) a tensão entre a busca por uma especialização e a defesa da formação e atuação de um único professor no ensino das diferentes áreas do conhecimento;
- c) a associação da polivalência com o princípio da interdisciplinaridade;
- d) a ambivalência entre uma polivalência oficial e uma polivalência real.” (CRUZ SILVA e BATISTA NETO, 2012, p.1)

Parte significativa da preparação das professoras polivalentes ocorre na socialização com as colegas mais experientes que já atuam nas escolas públicas. Isso aponta para a questão da formação em serviço, que precisa ser considerada pelas unidades escolares que, propositadamente, poderiam utilizar os momentos de ATPC como espaços de co-formação. Entretanto, Fusari (1992) ressalva:

Contudo, vale registrar que a formação do educador em serviço não vai resolver, por si só, a questão da democratização do ensino, mas, certamente, terá uma função importante no processo de construção da Escola Pública brasileira. Uma nova Escola (não confundir com “escola nova”), democrática, necessita de educadores mais competentes para que cumpra, de maneira diferenciada, para melhor, a sua função social. Educadores competentes necessitam, sem dúvida alguma, de condições mínimas de trabalho; dentre elas, a questão salarial é ponto de partida para qualquer discussão de propostas que visem melhorar o ensino brasileiro. (FUSARI, p.26)

A formação deste profissional necessita ser contornada por qualidade técnica, que se expressa, inclusive, pela qualidade do trabalho dos docentes formadores das referidas IES, e pelo engajamento em questões humanísticas e sociais, posto que irão trabalhar com a formação de crianças e jovens que necessitam estar preparados para a vida, na perspectiva da emancipação e do domínio de saberes e conhecimentos que lhes permita ter liberdade de escolha, de ação, ainda que consideremos a interferência das demais condições sociais, econômicas e políticas que permeiam sua existência. Mas, contudo, cabe à educação escolar agir na contramão da lógica excludente do mercado de trabalho, criando condições para que se vislumbre um futuro protagonizado por aqueles e aquelas que frequentam os bancos escolares. E igualmente nessa direção, as IES privadas necessitam atuar.

A privatização do ensino superior brasileiro coloca a educação na lógica do mercado quando, para atender o preceito constitucional do direito à educação e formar-se professor ou professora, os cidadãos devem pagar por isso. Anuncia-se

aqui a obrigatoriedade de que o Estado reveja a questão da aplicação/alocação de verbas públicas em Instituições particulares, o que ocorre quando dos financiamentos como Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

Acreditamos que é chegado o momento do Estado trazer para si a responsabilidade de formar professores e professoras polivalentes para a Educação Básica, especialmente para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizando formação inicial em Universidades públicas, com a devida qualidade ou, minimamente, que regule a iniciativa privada para que esta mesma qualidade possa ser reverberada na prática docente polivalente daqueles e daquelas que irão atuar na educação escolar pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2011.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>> Acesso em: 03 de janeiro de 2019

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, de 20 de dezembro de 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-398, Ago. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200008>., acesso em 10/2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FUSARI, José Cerchi. **A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental**. Série Ideias, n. 12, p. 25-33, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. 2008. Relatório Final (Pedagogia) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2008.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>., acesso em 10/2015.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

PIMENTA, Selma Garrida (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma. Garrido; FUSARI, Jose .Cerchi. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de Instituições Públicas e Privadas do Estado de São Paulo**. Relatório Técnico. GEPEFE/FEUSP, 2014.

PINTO, Umberto de Andrade. **A Didática e a docência em contexto** In: Didática: teoria e pesquisa. Org. Alda Junqueira Marin e Selma Garrido Pimenta – 1 edição, Araraquara/SP, Junqueira&Marin, p. 113 e 124., 2015.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003

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

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR

Francine de Paulo Martins Lima

Universidade Federal de Lavras – UFLA

Cláudia Barbosa Santana Mirandola

Faculdade de Suzano – UNISUZ – Grupo
Universidade Brasil

Helena Maria Ferreira

Universidade Federal de Lavras – UFLA

RESUMO: O presente capítulo tem como objetivo discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. Para atender aos objetivos propostos, analisaremos momentos de prática docente desenvolvidos por uma professora formadora no âmbito de disciplinas de alfabetização, integrante do curso de Pedagogia, de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo. Abordaremos as estratégias utilizadas para a aquisição de conhecimentos específicos pelos licenciandos acerca do tema em tela. Entendemos que trazer à tona as experiências e práticas realizadas na disciplina de alfabetização pode abrir novos debates acerca das possibilidades de pensar a formação do professor alfabetizador de forma a aproximar os conteúdos estudados e sua aplicabilidade em situações práticas, as quais simultaneamente auxiliam e promovem ressignificação dos conteúdos aprendidos

na medida em que os futuros professores são confrontados com situações reais de aprendizagem, do ponto de vista teórico e prático.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Alfabetização; Curso de Pedagogia; Ambiente alfabetizador.

ABSTRACT: The purpose of this chapter is to show the possibilities of articulating theory and practice in the formation of the literacy teacher from the work on the theme ‘literacy environment’. In order to meet the proposed objectives, we will discuss the teaching practice developed by a teacher in the courses of literacy, that is part of the Pedagogy course, from a private university in the interior of the state of São Paulo. We will approach the strategies used for the acquisition of specific knowledge by the licenciandos on the subject in screen. We understand that to bring to light the experiences and practices carried out in the discipline of literacy can open new debates about the possibilities of thinking the formation of the literacy teacher in order to approach the contents studied and their applicability in practical situations, which simultaneously help and promote re-signification of the contents learned to the extent that future teachers are confronted with real learning situations, either from a practical or theoretical points of view.

KEYWORDS: Teacher education; Literacy;

1 | INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura têm um papel exponencial no processo de constituição da identidade docente, bem como na construção de conhecimentos profissionais. Nesse percurso formativo, efetiva-se a aproximação dos licenciandos com os conhecimentos fundantes da profissão e com os desafios que subjazem a prática pedagógica.

Tornar-se um bom professor requer o domínio de competências e habilidades profissionais, que são adquiridas ao longo da formação inicial e continuada e também no exercício da profissão. O formar-se e tornar-se professor supõe reconstruir os valores acerca do ensino e do ser professor adquiridas ao longo da trajetória estudantil, enquanto aluno, afinal, são anos nos bancos escolares vivenciando, mesmo que em outra posição, o que é ser professor. De acordo com Marcelo (2009, p.13), “[...] por vezes estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar transformações profundas nessas mesmas crenças”.

Nesse sentido, os professores formadores e as instituições de ensino superior assumem um papel fundamental e um compromisso ético na formação de futuros professores, pois têm como responsabilidade oportunizar situações de aprendizagem profissional em que as questões axiológicas sobre o que é e como ser professor possam ser ressignificadas e transformadas em saberes docentes. Para tal, a discussão de teorias e de metodologias podem propiciar espaços para o aperfeiçoamento de conhecimentos profissionais, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático, numa perspectiva colaborativa entre o professor formador - mais experiente - e o futuro professor.

Carlos Marcelo (2009), em estudo a respeito do desenvolvimento profissional, refere-se ao professor experiente como um *perito* que pode auxiliar o professor iniciante na busca por soluções e encaminhamentos para os problemas encontrados no dia a dia da profissão, pois “os professores peritos reconhecem e identificam características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos principiantes” (MARCELO, 2009, p.14).

Apesar de o autor se referir aos professores no contexto da escola, no exercício da profissão, apoiamo-nos nessa ideia para fazermos menção ao processo de aprendizagem da profissão ainda no contexto da formação inicial, pois o professor formador da universidade acaba por assumir a representação do *perito* no processo de socialização dos conhecimentos profissionais e o auxílio na busca pelo olhar analítico e reflexivo acerca de situações postas no processo de aprendizagem dos futuros professores.

Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo discutir possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho

com o tema ‘ambiente alfabetizador’.

Para atender aos objetivos propostos, discutiremos momentos da prática docente desenvolvidos por uma professora formadora, no âmbito das disciplinas de Alfabetização e Letramento I e II, integrantes do curso de Pedagogia, de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo. Abordaremos as estratégias utilizadas para a aquisição de conhecimentos específicos pelos licenciandos acerca do tema em pauta.

A escolha da temática “ambiente alfabetizador”, entre tantos temas abordados nas referidas disciplinas, se deu em função da complexidade que envolve essa questão, seja pelas expectativas apresentadas pelos diferentes sujeitos da comunidade escolar, seja pelos valores/crenças tradicionais que cerceiam as práticas alfabetizadoras.

Nesse sentido, este capítulo assume relevância para a formação de professores pela possibilidade de potencializar uma discussão sobre a prática alfabetizadora, que requer a mobilização de diferentes conhecimentos teóricos para a organização e resolução de situações de ordem prática pelos futuros professores, envolvendo os usos e as configurações do ambiente alfabetizador.

2 | O AMBIENTE ALFABETIZADOR NO/PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A ação pedagógica realiza-se mediante a execução de procedimentos e de estratégias que viabilizam o atendimento aos objetivos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, é premente considerar um ambiente que amplie as possibilidades de aprendizagem significativa, de modo que o futuro professor desenvolva habilidades relacionadas ao “saber o que expor”, “como expor” e “que uso fazer dos recursos e materiais pedagógicos”.

É nesse contexto que se insere o ambiente alfabetizador, ou seja, um ambiente em que o material didático, a proposta pedagógica, as atividades desenvolvidas, as interações etc. buscam oportunizar a reflexão pela criança sobre o sistema de escrita e seu uso social, de forma contextualizada e significativa. Nesse ambiente, os portadores textuais, os gêneros discursivos e os registros das interações possibilitam o acesso e a reflexão sobre diferentes usos da linguagem.

De acordo com Monteiro (2016), no início de 2000, houve uma descentralização do foco no aprendiz para a busca de um equilíbrio entre os diferentes aspectos/agentes do processo de alfabetização. Assim, a discussão sobre a prática pedagógica de alfabetização enfatiza a intervenção mais efetiva da ação pedagógica na aprendizagem do sistema de escrita pelas crianças. De acordo com a autora,

Nesse contexto, o fator determinante do ensino e da aprendizagem é o reconhecimento da importância do contato das crianças com a língua escrita, como fonte de suas reflexões sobre esse objeto de aprendizagem, do desenvolvimento de sua capacidade de leitura e produção de textos e, por fim, de sua apropriação da cultura escrita. O ambiente alfabetizador passa a ser especificamente considerado como aquele em que a cultura escrita, mediadora de toda prática

de alfabetização, precisa ser reconhecida, problematizada, ou mesmo construída pelos participantes do contexto escolar. Ambiente alfabetizador pode, então, ser compreendido como a presença (e também a ausência) de livros, de textos digitais, de jornais, de revistas etc. e das práticas sociais e culturais de leitura e de escrita mediadas por esses materiais. (p.1)

Desde o início do processo de alfabetização, faz-se necessário oferecer aos alunos oportunidades diversas para lerem e escreverem, de acordo com as demandas das situações sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, a exposição de informações contextualizadas, como a lista de alunos da turma, a lista de aniversariantes, ajudantes do dia, a escrita das cantigas e brincadeiras vivenciadas, as atividades preferidas da turma, por exemplo, revela-se como oportunidade de dar sentido às interações possibilitadas pelas propostas de ensino-aprendizagem.

A escrita, como objeto cultural, requer a mediação social para que os alunos compreendam algumas das suas propriedades, isto é, não basta a presença passiva do material escrito na sala de aula para que as crianças progridam em seus conhecimentos: torna-se imprescindível a intencionalidade e a geração de ambientes interativos ricos, porque o desenvolvimento sempre é fruto da interação. (PÉREZ; GARCÍA, 2001)

Pensando nessa perspectiva interativa, o processo de escrita supõe a participação ativa dos alunos, ou seja, não basta colocar a lista com nomes dos alunos exposta na sala de aula, se o aluno não souber o que ali está escrito e porque está escrito, bem como se dela o professor não fizer uso frequente para constatar o nome do ajudante do dia, os nomes dos alunos ausentes, etc. São necessárias atividades diversificadas que permitem o uso da escrita de modo contextualizado e significativo, como, por exemplo, as que envolvem nome próprio, para identificar os pertences, as atividades dos alunos, os nomes dos colegas que serão utilizados para compor um grupo de trabalho, uma agenda telefônica, etc...

Além da lista de nomes, vários outros gêneros discursivos podem integrar o cotidiano da sala de aula, de modo que os alunos consigam iniciar o processo de compreensão dos aspectos constitutivos dos textos que circulam na sociedade da informação, a saber: a organização composicional do texto (partes constituintes – como o texto se organiza), o conteúdo temático (tema – sobre o que o texto trata), a função social (objetivo – para que o texto serve). O trabalho com parlendas, adivinhas, músicas, listas, receitas etc., por exemplo, pode possibilitar a percepção sobre os modos de organização e de funcionamento dos textos na sociedade. Vale destacar que, independente do gênero ou portador de texto utilizado, os cuidados em assegurar uma produção com significado devem permanecer. É de suma que o professor se atente para que a atividade de escrita pelo aluno não se reduza a uma cópia ou a uma exposição sem sentido, buscando articular o que se escreve com as razões e modo como se escreve.

A esse respeito, Veliago (2006, p.103), afirma que

O ato de escrever implica o controle de dois aspectos fundamentais: o que escrever e como escrever – e isso não é simples, principalmente quando se está aprendendo. Esse é um momento em que os alunos precisam pensar em como escrever, em como se organiza o sistema alfabético de notação.

Assim, o professor alfabetizador tem a responsabilidade de criar e propor situações didáticas provocadoras e instigantes, envolvendo a aproximação, interação, reflexão, análise e uso de situações de leitura e de escrita, de forma a garantir o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos, que dizem respeito à multiplicidade de linguagens e mídias e à diversidade subjacente às culturas locais, característica da população atual (GARCÍA-CANCLINI, 2005).

É no momento do contato e da aproximação com situações de usos múltiplos da linguagem que a criança será levada a colocar em jogo todo o conhecimento que tem sobre o sistema de escrita. É o momento da análise e da reflexão, do diálogo e da partilha das informações fornecidas pela própria criança que o professor poderá coletar subsídios para fomentar as ações de planejamento e intervenção, a fim de impulsionar os avanços nas hipóteses de escrita pela criança com vistas a atingir a base alfabética e a compreender os diferentes usos da linguagem.

Nesse sentido, as informações presentes no ambiente alfabetizador configuram-se referências importantes que podem impulsionar ainda mais o processo de reflexão e, até mesmo, da escrita convencional por parte da criança. Tais informações servem ainda de referência para a escrita de outras palavras e podem provocar novas reflexões e problematizações, envolvendo o sistema alfabético.

Nessa perspectiva, a formação de professores alfabetizadores requer um trabalho organizado de modo a favorecer o estudo e a reflexão ao longo do processo de formação das possibilidades de atuação docente e ações didáticas, priorizando a articulação entre a teoria e a prática. Mas como tornar essa realidade nas instituições de ensino superior, notadamente na formação inicial de professores?

Uma das possibilidades é a reorganização dos currículos nos cursos de formação inicial, de forma que possam potencializar ações e estudos que priorizem a interlocução entre a teoria e a prática na formação de professores, aproximando-se cada vez mais do contexto e das necessidades das escolas de educação básica.

Para Lerner (2002), além das modificações no currículo, investigações no campo da didática da alfabetização podem auxiliar e ofertar novos conhecimentos aos professores. Para a autora,

[...] a capacitação em serviço não é condição suficiente para produzir as mudanças profundas que a proposta didática vigente requer. É necessário introduzir modificações no currículo e na organização institucional, criar consciência em relação à opinião pública e desenvolver pesquisa no campo da didática da leitura e da escrita. (LERNER, 2002, p.38)

De acordo com a autora, a pesquisa didática traz informações preciosas sobre

a prática docente, principalmente, sobre as condições que devem ser oferecidas aos alunos para que atinjam as expectativas de aprendizagem esperadas no processo de alfabetização.

Partindo desse pressuposto é que se inserem as ações desenvolvidas nas disciplinas de Alfabetização e Letramento I e II, cuja preocupação era a de justamente fomentar espaços de estudo, reflexão e discussão em uma turma de alunos do curso de Pedagogia, acerca das possibilidades de realização de atividades significativas na alfabetização.

Buscou-se problematizar as situações a serem oferecidas aos alfabetizandos para se tornarem escritores. Partiu-se da premissa de que expor materiais escritos não é o suficiente, pois é preciso ensinar as crianças a recorrerem aos escritos de forma a buscar neles as referências e reflexões para novas escritas.

Entendemos que as discussões sobre as especificidades do ambiente alfabetizador, os elementos textuais que o compõem, sua forma de organização e seus usos podem favorecer de forma concreta a interlocução entre teoria e prática de alfabetização, no âmbito do curso de formação de professores. Essas discussões podem auxiliar na aquisição de conhecimentos específicos da alfabetização, bem como na potencialização de hábitos leitores e escritores dos próprios licenciandos. Ao mesmo tempo, a articulação dessas discussões com análise de situações práticas permite o reconhecimento das necessidades da escola de educação básica e as possibilidades de superação dos seus desafios no âmbito da alfabetização.

De acordo com Lerner (2002, p.17) “o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex- alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores”. Nessa direção, é preciso pensar no papel do professor e nas condições que devem ser garantidas por ele para que os alunos alcancem a condição de leitores e escritores proficientes. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa enfatizam que

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles [os alunos] provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será única referência. (BRASIL, PCN-LP, 2001, p.48)

Assim, o professor também se torna referência dos usos da leitura e da escrita para seus alunos. O modo como se relaciona com a leitura e a escrita tornar-se-á, também, possibilidade de aprendizagem e de contato com a cultura escrita pelo aluno. O professor revela-se como um mediador que fará a aproximação entre o aluno e a

cultura escrita.

Atingir essa expectativa de aprendizagem exige do professor muito estudo para compreender as necessidades pedagógicas de cada aluno, competência para selecionar textos dos mais variados gêneros e planejamento para pensar nas intervenções.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

[...] não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina [...] (BRASIL, PCN-LP, 2001, p.66)

É nesse contexto que se inserem o uso de gêneros variados: aqueles que os alunos sabem de memória, como parlendas, cantigas, adivinhas, trava-línguas; como também o painel de aniversário, panfletos informativos, cartazes, lista de nomes dos alunos, dos ajudantes do dia, textos literários e jornalísticos diversificados, entre outros que podem situar a escrita em seus usos e funções sociais.

Nesse sentido, muitos são os desafios colocados aos professores formadores e às instituições formadoras, pois não se pode mais pensar na formação de professores deslocada das necessidades sociais e de formação para o atendimento das demandas da escola. É urgente a formação de professores alfabetizadores críticos, que ao longo de sua formação possam refletir sobre aspectos teóricos e práticos da docência.

3 | A ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: A BUSCA PELA ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DA PROPOSTA “AMBIENTE ALFABETIZADOR”

Os momentos didáticos, ora relatados, trata-se de um trabalho realizado por dois semestres consecutivos com duas turmas do Curso de Pedagogia. O projeto envolveu aproximadamente 80 alunos, orientados por uma professora que atuava em ambas as turmas.

A base teórica norteadora do trabalho nas disciplinas de Alfabetização e Letramento I e II é a perspectiva construtivista/interacionista de alfabetização. A delimitação das bases teóricas do trabalho permitiram organizá-lo e analisá-lo com mais propriedade e clareza, ofertando aos alunos recuperarem a teoria para analisar situações e refletir sobre os problemas de ordem prática no âmbito da alfabetização.

A seguir, evidenciaremos uma série de situações didáticas propostas e desenvolvidas pela professora formadora com os futuros professores acerca do tema em tela: ambiente alfabetizador.

Primeiro momento

Ao iniciarem a disciplina Alfabetização e Letramento I, os alunos do 5º semestre tiveram contato com os estudos sobre as concepções e tendências da alfabetização e do letramento, sobre o que significa alfabetizar na atualidade e seus pressupostos, considerando diferentes perspectivas. Na ocasião, foram abordados ainda os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre a Alfabetização de crianças, com ênfase na construção da escrita.

Considerando os estudos a respeito das hipóteses que cercam a construção da escrita, os futuros professores puderam ter contato com situações autênticas de escrita de alunos, por meio da parceria com professores e turmas de alfabetização da escola pública. Registra-se que a parceria universidade e escola de educação básica foi fundamental para dar sentido para os futuros professores ao trabalho que estavam desenvolvendo, permitindo a interlocução de aspectos teóricos e práticos da didática da alfabetização.

Ao longo da disciplina, a professora desenvolveu situações de ensino e de aprendizagem, considerando o estudo do referencial teórico, a aplicação de sondagem com crianças no contexto do estágio, a análise e a sistematização dos conhecimentos elaborados com base no aporte teórico.

Entendemos que o estudo acerca das hipóteses de escrita representa o ponto de partida para a organização do ambiente alfabetizador, pois uma abordagem teoricamente orientada demanda uma análise anterior dos conhecimentos prévios dos alfabetizandos, ou seja, situações de sondagem para uma avaliação diagnóstica das hipóteses de escrita.

Nesse sentido, foi proposto aos licenciandos que analisassem as escritas das crianças à luz de três grandes questões “O que esses alunos sabem sobre sistema de escrita?”; “O que eles precisam saber sobre o sistema?”; “Que condições devem ser oferecidas para que esses alunos avancem em suas hipóteses?”.

A partir das questões norteadoras, os licenciandos realizaram registros, buscando fundamentar teoricamente suas análises, com vistas ao encaminhamento de processos de qualificação da aprendizagem e dos avanços na escrita pelas crianças. Na medida em que analisavam as escritas, os licenciandos tinham o suporte da professora formadora para a análise e reflexão, para que pudessem realizar as análises de qualidade, com autonomia.

É importante frisar que o ambiente alfabetizador deve propiciar situações didáticas que primem pelo desenvolvimento do pensamento reflexivo da criança, de modo a garantir a aquisição e o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas ao sistema de escrita e aos usos das diferentes linguagens, de acordo com as necessidades específicas de cada criança.

Nessa direção, Pérez e Garcia destacam

[...] nem todos os alunos iniciam a escolarização em condições similares; existem

diferenças de partida que dependem fundamentalmente do fato de terem ou não tido possibilidades de interação com contextos letrados e com sujeitos alfabetizados (mais do que da tão falada maturidade para a leitura e a escrita). Portanto, uma das funções primordiais das primeiras etapas do ensino será conhecer e compensar essas diferenças, permitindo que as crianças experimentem, tateiem, indaguem, descubram a escrita e suas marcas e regras, em um ambiente rico em diversas escritas, com diferentes portadores, no qual o professor oferece como modelo de escritor/leitor, e no qual os alunos observam uma interação ativa com a linguagem escrita. (PEREZ; GARCIA, 2001, p. 17-18)

De acordo com os autores, a escrita da qual falamos não é vista como um código a ser decifrado, mas uma linguagem, um meio de comunicação que tenha um valor social real, mesmo que os alunos ainda não tenham o domínio do sistema alfabético. A escola deve propor atividades significativas em um ambiente também significativo para que as crianças encontrem sentido na aprendizagem, de modo a produzir textos com criatividade e com autonomia.

Segundo momento

A partir das análises realizadas, foram apresentadas aos alunos possibilidades de discussão sobre a constituição e a adequação do ambiente alfabetizador. Na ocasião, foi proposta aos alunos a realização de pesquisas didáticas relacionadas ao tema, com ênfase no trabalho com os gêneros discursivos que integram o cotidiano de crianças em fase de alfabetização ou que podem favorecer o processo de aquisição do sistema de escrita, de modo contextualizado. A proposta da pesquisa didática corrobora as ideias de Lerner (2002) ao enfatizar que

O conhecimento didático não pode ser deduzido simplesmente das contribuições da psicologia ou da ciência que estuda o objeto que tentamos ensinar. É necessário realizar investigações didáticas que permitam estudar e validar as situações de aprendizagem que propomos, aperfeiçoar as intervenções de ensino, apresentar problemas novos que só se fazem presentes na sala de aula. (LERNER, 2002, p.43)

Nessa perspectiva, após a discussão coletiva dos temas elencados, as turmas foram reorganizadas em grupos de três alunos. Cada grupo ficou responsável por aprofundar e realizar a pesquisa didática de um dos temas e as possibilidades de uso deles em sala de aula, com vistas a analisar atividades que poderiam propiciar avanços no processo de alfabetização dos alunos que tiveram suas escritas analisadas.

Como parte da pesquisa didática, houve a confecção de materiais e recursos de apoio, sistematizados por um planejamento das ações didáticas e possibilidades de intervenção do professor. Todo o processo de elaboração do material didático, discussão e sistematização dos conhecimentos foi realizado em sala de aula, com a mediação da professora formadora.

Ao longo das produções dos licenciandos, a professora formadora foi fomentando questionamentos e problematizações para que pudessem pensar e refletir sobre a adequação dos materiais selecionados e a forma como seriam apresentados. Situações

envolvendo a confecção de materiais para composição do ambiente alfabetizador eram problematizadas. Os futuros professores foram solicitados a observar se a letra utilizada no crachá estava legível; se o tamanho da fonte estava adequado; se a escrita do texto estava legível questões, se as palavras apresentavam distanciamento necessário para a percepção da segmentação. As provocações chamavam a atenção sobre a escolha das cores para o fundo do cartaz e letra utilizada e, até mesmo, sobre a legibilidade e a pertinência das figuras ilustrativas utilizadas nas cruzadinhas, a fim de evitar a dúvida pela criança do que estava exposto.

Cada situação era tratada e discutida na sua especificidade, favorecendo a reflexão sobre as aproximações e distanciamentos de um dado referencial teórico e a compreensão das questões teóricas que embasavam o desenvolvimento da tarefa, seus objetivos e fins.

Os resultados das primeiras produções dos licenciandos foram socializados, num primeiro momento, em sala de aula, momento de ricas reconstruções teóricas acerca dos estudos realizados. A socialização permitiu a reflexão coletiva e a partilhada dos conhecimentos aprendidos, ao mesmo tempo, tornou-se mais um momento de ampliação dos conhecimentos profissionais, pois na medida em que os licenciandos anunciavam de onde partiram para que as atividades fossem propostas, abriam novos espaços de reflexão acerca do necessário domínio da teoria para resolver os problemas da prática pedagógica. Ao longo das apresentações, a professora formadora realizava intervenções com vistas a novas reflexões e sempre que necessário, sugeria a confecção de novo material.

Entendemos que a participação da professora formadora, nesse momento, revela-se um elemento primordial no avanço das aprendizagens pelos licenciandos, pois ao permitir e incentivar que assumam a voz e a vez da ação docente, favorece a implicação desses futuros professores com o seu processo de aprendizagem profissional, com a chance de serem apoiados por meio de intervenções da professora formadora que os levem a refletir sobre os acertos e os equívocos no processo de elaboração da tarefa em questão, fazendo-os analisar e reelaborar a conduta e a ação didática a partir da reflexão sobre a sua própria prática. A sala de aula se torna assim, de fato, um espaço de trocas e significativas aprendizagens.

Terceiro momento

Ao ingressarem na disciplina Alfabetização e Letramento II, os futuros professores puderam dar continuidade aos estudos já iniciados no semestre anterior, com ênfase na qualificação e produção de textos pelos alunos em processo de alfabetização. O ambiente alfabetizador ainda se apresentava como tema essencial, entre outros que compõem o processo de alfabetização.

A partir da experiência e aprofundamento acerca do tema, os alunos foram solicitados a refletirem sobre os ganhos e aprendizagens em virtude da experiência vivida no semestre anterior. Foram solicitados a revisitarem os materiais produzidos

e a proposta de intervenção na época realizada e propor avanços e qualificação do material, considerando que haviam aprofundado os estudos acerca do tema.

Considerando a importância do domínio conceitual e teórico com vistas à promoção da prática pedagógica e, conseqüentemente, à melhoria da ação docente, foi proposta aos licenciandos a realização de uma oficina sobre ambiente alfabetizador para os alunos dos outros períodos do Curso de Pedagogia e professores convidados da rede pública de ensino.

A ação proposta compreende que “para além de conhecimentos pedagógicos, os professores têm que possuir conhecimento sobre a matéria que ensinam. Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício do professor (MARCELO, 2009). Nessa perspectiva, corroboramos as ideias de Marcelo (2009, p.19) de que o “conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia *o que e como ensinam*”. Assim, a ação proposta oportunizou aos futuros professores a experiência de socializarem os conhecimentos e, de forma teórico-prática, contextualizarem a ação pedagógica e os conhecimentos profissionais.

Quarto momento

Por fim, como fechamento das ações acerca do tema, foi promovida uma roda de discussões sobre os ganhos e aprendizagens pelos futuros professores ao longo de todo o processo de aprendizagem, sendo motivados a falarem sobre os ganhos, desafios, aprendizagens significativas e dificuldades que cercam o trabalho docente com a alfabetização.

Vários deles relataram que as aprendizagens foram além das expectativas, no que se referem aos resultados alcançados: mudança do olhar sobre as especificidades do trabalho com a alfabetização; percepção da importância do professor formador como mediador, que organiza e problematiza o processo de formação; compreensão da necessidade de domínio conceitual para compreensão do fazer pedagógico e da importância da prática para compreensão da teoria; despertar do desejo de ser um bom professor alfabetizador e o entendimento da concepção de ambiente alfabetizador como um espaço físico e social, determinante para a consolidação de aprendizagens. Vejamos os relatos a seguir:

Como aluna pude perceber claramente a relação entre a teoria e a prática [...] a professora desde o início da disciplina [...] esclareceu seu planejamento e já foi evidenciando a valorização de nossas futuras produções principalmente em relação ao ambiente alfabetizador. No início do semestre a professora introduziu os teóricos como Emilia Ferreira, Ana Teberoski e em todo o processo de preparação do ambiente alfabetizador foi nos orientando, ajudando, explicando [...] o processo durou dois semestres para o nosso aperfeiçoamento e foi muito bom! (Aluna G)

Não imaginava que tudo que estudamos ia fazer sentido na hora de organizar a aula e o ambiente alfabetizador. Tudo deve ser muito bem pensado. Não é só colocar uma coisa na parede sem significado ou palavras soltas. Tudo tem sentido, tudo tem um porque, tudo é pensado a partir do aluno e das necessidades dele.

Tudo pode ser explicado com a teoria. (Aluna P.)

Além do enorme carinho que levaremos de nossa professora, suas intervenções foram de grande valia, sem o intuito de nos repreender ou expor nossos erros a professora com seu delicado jeito de ser foi nos mostrando os caminhos certos a percorrer. Posso finalizar dizendo que sem as intervenções feitas pela professora, nosso conhecimento ficaria limitado ao nosso conhecimento empírico (Aluna M.)

Tudo o que fizemos me fez querer alfabetizar e ser uma boa alfabetizadora. Vi como a nossa responsabilidade é grande e que preparar uma boa aula faz toda a diferença. Tem muito professor que já está lá na prática com os alunos e ainda não entendeu isso, é triste. Eu quero... eu vou ser diferente (Aluna A)

Ter contato com a realidade e as escritas dos alunos, pensar neles para fazer o trabalho, pensar sobre o que eles precisavam para aprender foi muito bom e desafiador, achei que não íamos conseguir, mas estudamos, não teve outro jeito (risos) e no final deu tudo certo. (Aluna F)

Aprendemos muito como fazer com os alunos, a motivar e a confiar nos nossos alunos. A professora quando explicava, fazia com a gente praticamente o que deve ser feito com o aluno na escola. Ela ensinou, sabe, motivou, mostrou quando a gente estava errando, fez a gente pensar e entender qual era o caminho certo. Ela encheu a gente de perguntas e fazia a gente pensar... acho que isso também ensinou muito, fez a gente mudar de visão (Aluna R).

Os relatos das futuras professoras evidenciam a existência de reciprocidade entre alunos e professora no processo de ensino e de aprendizagem, relação necessária para que um trabalho seja bem sucedido. O papel desempenhado pela professora formadora ganha destaque também como referência na aprendizagem da docência, reforçando o papel de relevância dos professores formadores.

Faz-se importante destacar que as produções desenvolvidas pelos licenciandos (sequências didáticas, jogos etc), com vistas a discutir a organização e funcionamento do ambiente alfabetizador, foram socializadas nas oficinas já mencionadas, bem como em situações de encontros pedagógicos com professores da rede pública de ensino, evidenciando não só as aprendizagens e conquistas dos futuros professores, mas também o respeito à parceria estabelecida entre a universidade e a escola de educação básica e a possibilidade de novas aprendizagens e trocas de experiências entre os professores *peritos* da escola e os futuros a professor ainda em formação.

Em suma, entendemos que o estudo acerca de questões específicas da didática da alfabetização, a partir dos usos e das formas do ambiente alfabetizador, permite a elaboração e (res)significação de conhecimentos profissionais pelos futuros professores, faz emergir a reflexão sobre a importância da utilização boas práticas e a necessidade de bom planejamento para a efetivação e qualificação não só da formação docente, mas também das ações docentes desenvolvidas no contexto da escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Gatti e Nunes (2009), a articulação teoria e prática é parte essencial da formação de professores, no entanto, pouco vem sendo contemplada. Em estudo realizado pelas autoras sobre os cursos de licenciatura, ficou evidente que ainda tal articulação é um grande desafio para muitas instituições formadoras.

A busca pela articulação teoria e prática não é uma tarefa fácil, requer o exercício de se levar em consideração *o que* se aprende e *o porquê* se aprende a fim de qualificar os modos de *como* se aprende. Foi exatamente o que buscamos com este capítulo: colocar em questão as possibilidades de aproximar o que se aprende das suas finalidades, apoiados em processos significativos de aprendizagem.

Entendemos que trazer à tona as experiências e práticas realizadas nas disciplinas de Alfabetização e Letramento I e II pode abrir novos debates acerca das possibilidades de pensar a formação do professor alfabetizador, de forma a aproximar os conteúdos estudados e sua aplicabilidade em situações práticas, as quais simultaneamente auxiliam e promovem ressignificação dos conteúdos aprendidos na medida em que os futuros professores são confrontados com situações reais de aprendizagem, seja do ponto de vista prático, seja do ponto de vista teórico.

Nossa experiência vem mostrando que o envolvimento dos licenciandos com o seu processo de aprendizagem se torna mais profícuo quando a ele é oportunizado reconhecer e articular a teoria com a prática, seja pela proposição de situações simuladas, seja por meio de estudos de casos reais, seja pelo contato com a escola por meio do estágio e de atividades em parceria com a universidade. A aproximação com o contexto de trabalho, ou seja, a escola e os alunos, faz com que a aquisição de conhecimentos profissionais ganhe novo sentido e implicação por parte do futuro professor.

O trabalho desenvolvido acerca do ambiente alfabetizador promoveu, no âmbito da formação, uma oportunidade para a ressignificação dos modos de organização dos espaços escolares, tanto na dimensão física, como também na dimensão social, de modo a evidenciar que materiais/atividades devem favorecer as interações para potencializar aprendizagens efetivas.

Outro ponto a ser destacado é o papel primordial da professora formadora, vista pelos alunos como essencial no processo de aprendizagem profissional, a qual mediou a aproximação do aluno com o conteúdo a ser estudado, suas dificuldades e possibilidades de acerto frente à tarefa solicitada. A professora indagou, auxiliou, apoiou e organizou estratégias para que pudesse ocorrer a aproximação e interlocução entre a teoria e a prática na formação do professor alfabetizador. Essa forma de atuação possibilitou para os licenciandos a construção de uma referência profissional de comportamentos, ações e postura em sala de aula,

Essa atuação reforça a relevância de uma atitude responsiva por parte de um professor formador, que disposto a se implicar com o processo de formação, pode

favorecer a ampliação de habilidades didático-pedagógicas necessárias para o atendimento das demandas do processo de alfabetização.

Enfim, sabemos que ainda há muito a ser feito, mas acreditamos que socializar práticas formativas que favorecem a qualificação da formação docente pode ser uma estratégia para uma aproximação de contextos da sala de aula e dos professores que nela atuam.

Vale destacar que aos poucos vamos revendo, reorganizando e sistematizando o currículo e as práticas formativas com vistas à aproximação cada vez maior entre a teoria e prática. Essa tarefa não se dá de forma isolada, mas sim na análise e na reflexão compartilhadas com os pares profissionais acerca do que se espera de uma formação docente de qualidade, notadamente, do professor alfabetizador e as possibilidades de um novo olhar e atuação docente nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 3. ed. Brasília, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

GATTI, B. e NUNES, M. M. (orgs.) **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SISIFO – Revista de Ciências da Educação**. n. 8; p.7-22, jan/abr. 2009.

MARTINS, F. P.; LUCAS, M. A.; MIRANDOLA, C. B. S. A formação de professoras alfabetizadoras: estratégias formativas na aprendizagem da docência. In: ANDRE, Marli (org). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

MONTEIRO, S. Ambiente Alfabetizador. In.: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.) **Glossário Ceale**: termos de alfabetização leitura e escrita para educadores. 2014. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador>>. Acesso em 21 set. 2017.

PÉREZ, F. C.; & GARCÍA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador** – 1a série 3. ed. São Paulo : FDE, 2010.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VELIAGO, Rosângela. Escrever quando não se sabe. **O que se aprende quando se aprende a escrever**. Bloco 4 Texto 12. Guia de estudo para o horário de trabalho coletivo disponível em: http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/material_formadoras/Guia_de_estudo_para_o_horario_de_trabalho_coletivo_bloco_4.pdf. Acesso em: 01/12/2015.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÓNIO URBANO E PLANEJAMENTO

Daniel Navas-Carrillo

Patrimonio e Desarrollo Urbano Territorial en Andalucía (HUM700). Departamento de Urbanística e Ordenación del Territorio. Universidad de Sevilla – Espanha

Ana Rosado

Patrimonio e Desarrollo Urbano Territorial en Andalucía (HUM700). Campo Arqueológico de Mértola (CAM/CEAACP) - Portugal

Juan-Andrés Rodríguez-Lora

Patrimonio e Desarrollo Urbano Territorial en Andalucía (HUM700). Departamento de Urbanística e Ordenación del Territorio. Universidad de Sevilla – Espanha

María Teresa Pérez-Cano

Patrimonio e Desarrollo Urbano Territorial en Andalucía (HUM700). Departamento de Urbanística e Ordenación del Territorio. Universidad de Sevilla – Espanha

RESUMO: Este capítulo descreve o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Património Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitectura da Universidade de Sevilha. Esta experiência foi desenvolvida em 2017 dentro do programa de “Formação e Inovação Docente” destinado ao corpo docente dessa Universidade. O ciclo teve como objectivo repensar a actividade docente actual, tendo como referência o exemplo dos melhores professores universitários. O modelo metodológico

desenvolvido quer deslocar o docente do centro da aula, e procura um processo global que incluía a revisão do conteúdo lectivo, das actividades e dos processos de avaliação. A proposta procurou tornar os estudantes protagonistas do processo de ensino, trabalhando na construção da sua própria aprendizagem e transformando o modelo actual de aula teórica em processos que conduzam ao conhecimento a partir da investigação individual e do trabalho em colaboração. O conteúdo trabalhado foca a contextualização do “Planejamento Especial de Protecção” dentro do ordenamento urbano e territorial da Andaluzia (Espanha). Concretamente, o objectivo principal é que os alunos entendam a força dos instrumentos de planeamento urbano na protecção patrimonial. O desenvolvimento do ciclo de melhorias comprovou, ao realizar-se uma avaliação inicial e outra final, que, globalmente, os alunos melhoraram os seus resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Metodologia de ensino, Modelo Didáctico, Património Cultural, Planejamento Especial de Protecção.

ABSTRACT: This chapter describes the improvement cycle implemented in the subject ‘Urban Heritage and Planning’ of the Degree in Fundamentals of Architecture at the University of Seville. This experience was developed in

2017 within the Training and Innovation Program of this university's teaching staff. The cycle was aimed to rethink the current teaching practice, taking as a reference what the best college teachers do. The methodological model developed seeks to displace the teacher from the centre of the class, within a global process that includes the review of the contents, of the activities, as well as of the evaluation processes. The proposal intends that the students would be protagonists of the teaching process, working in the construction of their own learning and transforming the current model based on master classes in processes that lead from the individual research and the collaborative work to the knowledge. The handled content is articulated around the contextualization of the Protection Planning within the urban and territorial legal framework of Andalusia. In particular, the primary objective is that students understand the strength of the urban instrument in heritage preservation. The development of the improvement cycle has witnessed, thanks to having carried out an initial and final exploration test, that the students have improved the results in global terms.

KEYWORDS: Teaching Training, Teaching Methodology, Educational Model, Cultural Heritage, Protection Planning.

1 | INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objectivo apresentar o ciclo de inovação e melhoria da qualidade docente implementado em 2017 na disciplina de “Património Urbano e Planeamento”, disciplina opcional leccionada pelo Departamento de Urbanismo e Ordenamento do Território no quinto ano da licenciatura em Arquitectura da Universidade de Sevilha. Esta experiência insere-se dentro do Programa de Formação e Inovação Docente da dita Universidade, que tem como objectivo aproximar os novos professores – embora aberto a docentes de maior experiência – a um modelo inovador e que segue as inovações em pedagogia que têm aparecido nos últimos anos (Universidad de Sevilla, 2019).

A esfera patrimonial, em especial com a amplitude com que se pretende que seja abordada na referida disciplina, não foi tradicionalmente desenvolvida na formação de estudantes de Arquitectura em Espanha. A especialização em Conservação e Restauro do Património Arquitectónico foi introduzida no plano de estudos do curso de Arquitectura da Escola de Madrid em 1957, mas não em Barcelona nem em Sevilha. Mesmo em Madrid, os planos de estudo seguintes em 1964 e 1975 reduziram a duas as especialidades oferecidas: Edificação e Urbanismo, e não se abordavam matérias patrimoniais como critérios e procedimentos específicos alheios a quem era ensinado a realizar construção nova (ANECA, 2005).

Esta situação solucionou-se com a introdução de disciplinas opcionais e de livre configuração nos planos de estudos da década de 1990, depois da aprovação do Decreto de directrizes gerais comuns dos planos de estudos válidos em todo o território espanhol (Ministerio de Educación e Ciencia, 1987). No caso da Escola de

Sevilha, o plano docente de 1998 incorporou uma linha curricular ou especialização em Arquitectura e Património, oferecendo uma série de disciplinas de carácter opcional. É o caso da disciplina de “Planejamento Especial de Protecção do Património”, antecedente da disciplina estudada neste capítulo e que foi coordenada desde o seu início pela professora María Teresa Pérez Cano, responsável pelo grupo de investigação “HUM700 Património e Desenvolvimento Urbano Territorial na Andaluzia”. Desde a fundação do grupo em 1998, o trabalho docente e de investigação dos seus membros tem como objectivo a construção do projecto patrimonial desde a integração dos vários agentes que intervêm no património, das suas diferentes escalas e níveis de complexidade.

Tanto o conteúdo como a metodologia docente da disciplina acima referida foram transferidos à actual licenciatura em Arquitectura (Universidade de Sevilha, 2012), realizando exclusivamente as adaptações requeridas para a sua adequação ao novo sistema universitário espanhol (Ministerio de Educación, 2007). Deve assinalar-se que, como consequência do processo de adaptação da licenciatura ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), a estrutura académica do curso passou a estruturar-se em licenciatura de cinco anos (300 ECTS) que não confere título profissional e um mestrado de um ano (60 ECTS) que inclui o trabalho de final de mestrado (equivalente a uma tese de mestrado) e confere a habilitação ao título profissional de Arquitecto (Ministerio de Educación, 2010).

2 | BASES PARA A REDACÇÃO DE UM PLANO ESPECIAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Tal como descrito no programa docente (Universidade de Sevilla, 2018b), a disciplina de “Património Urbano e Planejamento” trabalha o instrumento urbanístico do “Planejamento Especial de Protecção”. O objectivo é que no final do semestre o aluno seja capaz de elaborar critérios próprios e usar uma metodologia que lhe permita no futuro abordar profissionalmente a redacção deste tipo de instrumentos de planeamento. Entre as competências específicas a desenvolver, destaca-se a aptidão para catalogar o património e planear a sua protecção desde uma noção alargada do conceito de Património. Assim, as componentes teóricas e práticas do ensino estão intimamente ligadas, ficando equilibradas as horas lectivas dedicadas a uma e outra. De forma geral, as quatro horas de aulas semanais organizam-se de forma a que as duas primeiras sejam teóricas e as duas seguintes dedicadas a casos práticos.

O conteúdo teórico incorpora conceitos chave sobre a valorização e protecção patrimonial, sendo principalmente focado nos procedimentos, ou seja, introduzem-se os principais aspectos desenvolver neste tipo de trabalho profissional através de exemplos de planeamento de protecção. São depois trabalhados de forma académica nas aulas práticas da disciplina. Tem-se a consciência de que sem uma formação prévia

no tema (não se define como necessário ter tido outra disciplina sobre património), a conceptualização teórica de um trabalho desta índole é dificilmente realizável apenas num semestre. Neste sentido, a proposta docente pretende ser realista, ainda que ambiciosa, no seu conteúdo, ao abordar os seguintes temas:

- De carácter conceptual:

CO.1_ O Património e o processo de patrimonialização,

CO.2_ A cidade como património

CO.3_ O planeamento especial e do território

- De carácter de procedimento geral:

PG.1_ O planeamento e a protecção do património a nível territorial

PG.2_ O planeamento e a protecção do património a nível urbano

PG.3_ A redacção de um Plano Especial de Protecção do Património

- De carácter de procedimento específico:

PE.1_ A classificação dos bens imóveis

PE.2_ Os entornos dos bens culturais

PE.3_ As áreas urbanísticas homogéneas

PE.4_ Os inventários e catálogos

PE.5_ As normas urbanísticas e decretos

PE.6_ A contaminação visual e preceptiva

- De carácter de acção:

AC.1_ Atitude crítica em relação a uma protecção patrimonial efectiva e baseada em critérios contemporâneos

AC.2_ Consciencialização sobre as consequências que as decisões de um redactor têm para a protecção

AC.3_ Sensibilidade para o meio ambiente, baseada na relação indissociável entre património e sustentabilidade

No desenvolvimento prático da disciplina, tem-se em atenção que a redacção de um plano destas características é uma tarefa que se realiza por uma equipa e durante vários anos. Neste sentido, a partir da ideia de anotação sobre um Plano Especial (Pérez e Del Espino, 2012), segue-se uma metodologia de *workshop* em que cada grupo de trabalho se organiza como se se tratasse de um grupo redactor de planeamento e onde os professores actuam como directores nas fases iniciais deste tipo de documento: Informação, Diagnóstico e Desenvolvimento.

Em comparação com a metodologia tradicional de transmissão de conhecimento, na disciplina defende-se uma “aprendizagem crítica natural” (Bain, 2007), na qual os estudantes podem desenvolver uma capacidade de reflexão autónoma através da resolução de problemas e, assim, fomentar a aprendizagem activa (Santos Asensi e Palacios Vicario, 2017). Neste sentido, diversos autores (Harvee, 1997; Scottish Council Foundation, 2003), muito antes que se abordasse em Espanha a adaptação dos currículos ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), já faziam finca-pé na importância da experiência prática como uma das principais ferramentas para

garantir a empregabilidade dos alunos formados.

Não se deve esquecer o facto de um dos objectivos do ensino é dotar os alunos de competências profissionais (García & Pérez, 2008), como potenciais responsáveis, neste caso, da protecção do património urbano das nossas cidades, ainda que seja verdade que as técnicas de aprendizagem tradicionais em Arquitectura já se baseavam em metodologias similares ao que hoje conhecemos como “método de caso”, na qual se exige ao aluno tomar decisões, avaliar actuações e emitir opiniões fundamentadas (Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

Assim, a postura docente nas aulas práticas pretende colocar o aluno no centro da aprendizagem, fomentando a investigação e trabalho de novas situações (a redacção de um Plano Especial de Protecção); que o aluno seja criativo, inventando respostas novas e utilizando perspectivas diversas na resolução do problema (trabalhe com património emergente e com vários critérios de valorização patrimonial); desenvolva pensamento crítico, não aceitando verdades únicas, avaliando diferentes argumentos antes de decidir (trabalhando a evolução urbana desde várias hipóteses evolutivas); seja activo e comprometido na resolução de problemas, confiando nas suas capacidades; e que trabalhe em equipa, resolvendo problemas de forma cooperativa, negociando e procurando consensos para as respostas (Pérez, Del Espino & Navas-Carrillo, 2017).

3 | METODOLOGIA

3.1 Fundamentos Teóricos

Pegando na postura docente acima descrita como ponto de partida, o ciclo de melhorias procura dar um passo em frente, trabalhando especialmente sobre o que até ao momento considerámos conteúdo teórico (Navas Carrillo, 2017a). Para isso, usam-se como referência as experiências que desde o ano lectivo de 2012-2013 se vêm desenvolvendo no Programa de Formação e Inovação Docente para professores (*Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado - FIDOP*) da Universidade de Sevilha (Porlán, 2017).

Muitas destas experiências devem ao trabalho de Bain o conhecimento sobre as melhores práticas actuais (Bain, 2007). A esse respeito, adoptaram-se as seguintes ideias, como filosofia docente, desde as quais se construiu a sequência de actividades do ciclo de melhorias e inovação docente:

- Realizar uma aproximação gradual aos conteúdos partindo de actividades que causem perplexidade ou enigma aos estudantes como estratégia de captação da atenção.
- Colocar o estudante no centro da aprendizagem trabalhando a construção colectiva dos conteúdos mediante processos de interrogação e reflexão partilhadas, próprias de la investigação.

- Deslocar la atenção sobre o professor, que assume um papel de guionista dos conteúdos e sequência de actividades e de condutor do que vai acontecendo na aula.
- Construir mapas de conteúdos, estabelecendo prioridades e adaptando-os aos objectivos – poucos e realistas- definidos na disciplina e na sequência de actividades a realizar.
- Empregar alguma diversidade de actividades, o que, para além de favorecer a adaptação a conteúdos e objectivos, conserva o carácter de novidade para os alunos.
- Avaliar em diferentes momentos (pelo menos no início e no fim) o processo de aprendizagem dos estudantes, a actividade do professor e a metodologia usada.
- Utilizar as actividades de avaliação no início da disciplina como ferramenta para conhecer os estudantes e poder adaptar os conteúdos às suas necessidades particulares.
- Adequar os critérios de avaliação aos objectivos fixados, utilizando os vários pontos como ferramenta de trabalho própria mas também como ferramenta de consolidação da matéria aprendida.
- Considerar várias alternativas para o seguimento da disciplina que se adequem aos vários perfis dos estudantes, estabelecendo compromissos com eles.

3.2 O Mapa De Conteúdos Como Instrumento

O ciclo de melhorias desenvolveu-se nas duas últimas aulas da disciplina, pelo que não pôs em causa os trabalhos práticos que já estavam em desenvolvimento desde o início da disciplina. O ciclo centrou-se na contextualização do Planeamento Especial de Protecção dentro do ordenamento urbano e territorial da Andaluzia.

Pode-se considerar que esta é uma aula teórica relativamente tradicional, em que o professor transmite os conteúdos aos alunos. Apesar disso, mantém um forte carácter de execução de processos, já que procura que os alunos sejam capazes de extrapolar o exposto para a figura do Plano Especial a qualquer tipo de instrumento de planeamento. Também se procura desenvolver a capacidade crítica dos alunos sobre as consequências que as suas decisões podem ter na protecção patrimonial, como futuros responsáveis do planeamento urbano e territorial. Mais ainda, se tenta que os alunos sejam capazes de ver para lá do óbvio, e perceber as causas reais – muitas vezes no limite da legalidade – que podem justificar que se tome uma ou outra decisão na redacção de qualquer instrumento de planeamento.

Os conteúdos desenvolvidos giram em redor da ideia de que qualquer instrumento de planeamento tem um grande potencial para incluir medidas de protecção da realidade patrimonial da Andaluzia. De forma geral, os conteúdos, que se apresentam

detalhadamente no mapa de conteúdos (Figura 1), são os seguintes:

- O ordenamento territorial dos recursos patrimoniais através do Plano de Ordenamento do Território da Andaluzia.
- Os Planos Sub-regionais/Supramunicipais como instrumento para o desenvolvimento dos objectivos do ordenamento territorial numa determinada unidade territorial ou conjunto de municípios.
- O património no planeamento municipal baseado na Lei de Ordenamento Urbanístico de Andaluzia (LOUA).
- As interferências de outra legislação sectorial na planificação da protecção patrimonial. A protecção meio ambiente.
- A dimensão paisagística como recurso para abordar factores naturais e culturais do conceito de património de uma determinada área urbana ou região.

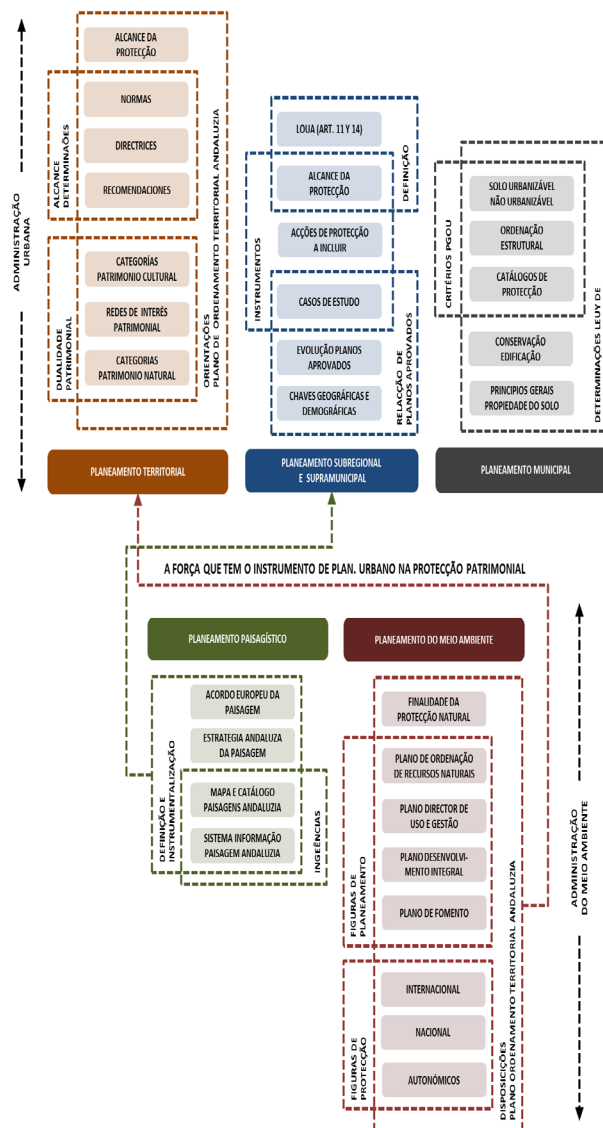


Figura 1. Mapa de conteúdos do Ciclo de Melhoras (Fonte: Elaboração própria)

3.3 MODELO METODOLÓGICO DO CICLO DE MELHORIAS E SEQUÊNCIA DE ACTIVIDADES

De acordo com Finkel (2008), o modelo metodológico desenvolvido retira o docente do centro da sala de aula, uma acção inserida dentro de um processo global que inclui a revisão dos conteúdos, das actividades, assim como dos processos de avaliação. Procura-se que o estudante se situe no centro da aprendizagem, trabalhando na própria construção da aprendizagem e transformando o modelo actual de aula teórica em processos que conduzam desde a investigação individual e do trabalho colaborativo ao conhecimento (Fernando Herrera, 2017).

Em seguida, será descrito detalhadamente o conjunto de actividades desenvolvidas, indicando para cada actividade: os objectivos pretendidos, a descrição da mesma, a duração e os conteúdos abordados. Estas actividades constroem o modelo metodológico implementado no ciclo de melhorias. Este está explanado na Figura 2, que apresenta as actividades realizadas distribuídas pelas duas sessões realizadas e evidencia de forma gráfica o tempo dedicado a cada uma das tarefas.

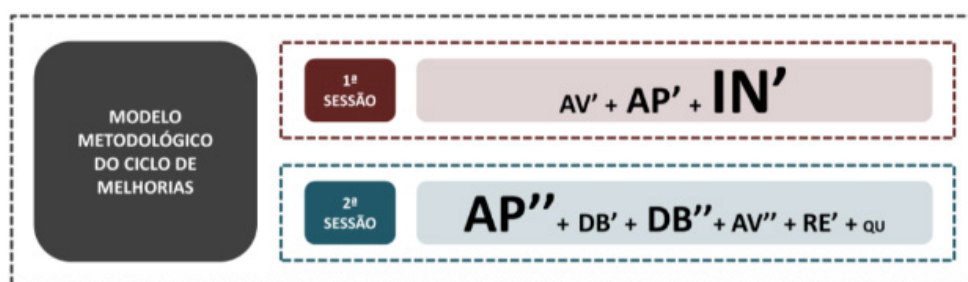


Figura 2. Quadro resumo do modelo metodológico (Fonte: Elaboração própria)

- *Avaliação inicial do nível de conhecimentos dos estudantes (30'- AV')*. Para cumprir o objectivo de avaliar o nível de conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o ciclo de melhorias é necessário determinar de que nível de conhecimento partem. Geralmente, os alunos são inquiridos sobre conteúdos que já deveriam ter abordado noutras disciplinas da licenciatura, ainda que de outras perspectivas. Apesar disso, prevê-se que se detectem, com o teste, importantes lacunas. Neste sentido, o teste também torna os estudantes conscientes de insuficiências na sua formação anterior, pelo que as actividades então propostas deveriam gerar maior interesse.

- *Apresentação da actividade e orientação sobre os conteúdos (45'- AP')*. Nesta mesma sessão, de maneira informal, e ao mesmo tempo que se apresenta a actividade, introduzem-se uma série de ideias gerais para contruir uma noção geral sobre os conteúdos, que oriente o desenvolvimento pormenorizado a realizar pelos estudantes. Além disso, explica-se o funcionamento da experiência do ciclo de melhorias, a sequência de actividades, o objectivo de cada uma e os aspectos relativos à avaliação.

- *Investigação em grupos sobre os conteúdos (165' – IN')*. Como actividade central de este ciclo de melhorias propõem-se a cada um dos grupos de trabalho da disciplina (5 grupos de 4-5 alunos) que aborde a análise de parte dos conteúdos da

aula. O mapa de conteúdos estrutura-se em cinco blocos (o 4º e o 5º blocos fundem-se num só). Este trabalho desenvolveu-se durante a aula, para que não suponha uma carga laboral extra-horário para os estudantes e para que tenham o apoio dos professores na sua realização. No entanto, a necessidade de algum trabalho extra levou-nos a propor um acompanhamento adicional dos trabalhos com horas marcadas personalizadas depois das aulas.

- *Apresentação dos conteúdos analisados* (120' – AP''). Cada um dos grupos expõe a análise feita em 25 minutos, com as necessárias correções e comentários do docente. O objectivo desta actividade é gerar conhecimento conjunto alternativo à transmissão directa pelo professor. Além de cada grupo partilhar a sua investigação com os colegas, a apresentação ajuda a que os estudantes desenvolvam capacidades comunicativas e de apresentação oral.

- *Debate por grupos* (30' – DB'). Entrega-se a cada grupo uma série de perguntas sobre os aspectos que, apesar de relevantes dentro do mapa de conteúdos, talvez não apareçam ao longo das aulas. Pretende-se com esta actividade consolidar os conhecimentos através da palavra. O trabalho em equipa exige saber expressar argumentos, o que por sua vez supõe um processo de aclaração de ideias para poder transmiti-las.

- *Mesa redonda de debate* (45' – DB''). Cada grupo escolhe um representante encarregado de responder às perguntas e responder reflectidamente. O docente intervém para confirmar ou corrigir, conforme seja o caso, a resposta do aluno. Assim, não só o grupo aprofunda o tema, como também o transmite aos restantes grupos. No final, abre-se uma sessão de perguntas para que os restantes alunos coloquem dúvidas que não lhes tenham sido esclarecidas pelas apresentações.

- *Avaliação final do nível de conhecimentos adquiridos pelos estudantes* (30' – AV''). Efectua-se uma segunda avaliação para poder determinar o nível de conhecimento adquirido pelos estudantes durante o ciclo de melhorias. Utilizou-se o mesmo tipo de questionário usado na avaliação inicial, reformulando as questões sobre cada bloco de conteúdos estudado.

- *Reflexão sobre os resultados da avaliação* (30' – RE'). A última meia hora dedica-se a analisar os resultados da avaliação, convertendo-se num momento de consolidação do que foi aprendido. Neste sentido, a actividade é mais uma ferramenta do processo de aprendizagem. Procura-se trabalhar com meta-aprendizagem, para consolidar conhecimentos prévios, e relacioná-los com os conteúdos adquiridos durante a actividade. Não se trata exclusivamente de uma revisão de conteúdos, mas sim abordar os conhecimentos adquiridos desde uma perspectiva global, quase desde uma posição externa ou alheia sobre o que se fez anteriormente. Dá-se sobretudo ênfase à dimensão de acção ou actuação dos conhecimentos adquiridos.

- *Questionário aos estudantes* (10' – QU). Entrega-se aos estudantes um formulário sobre a actividade realizada na aula, preencher no prazo de uma semana após a experiência do ciclo de melhorias. Tem como objectivo saber a opinião e o grau

de satisfação alcançado pela turma.

4 | ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 Avaliação Da Aprendizagem Dos Estudantes

Na Figura 3 representam-se os resultados dos testes de exploração inicial (T0) e final (T1), mediante uma sucessão de letras (A, B, C, D) com um gradiente de cores da mais suave à mais forte, que representam as notas ordenadas de melhor a pior.

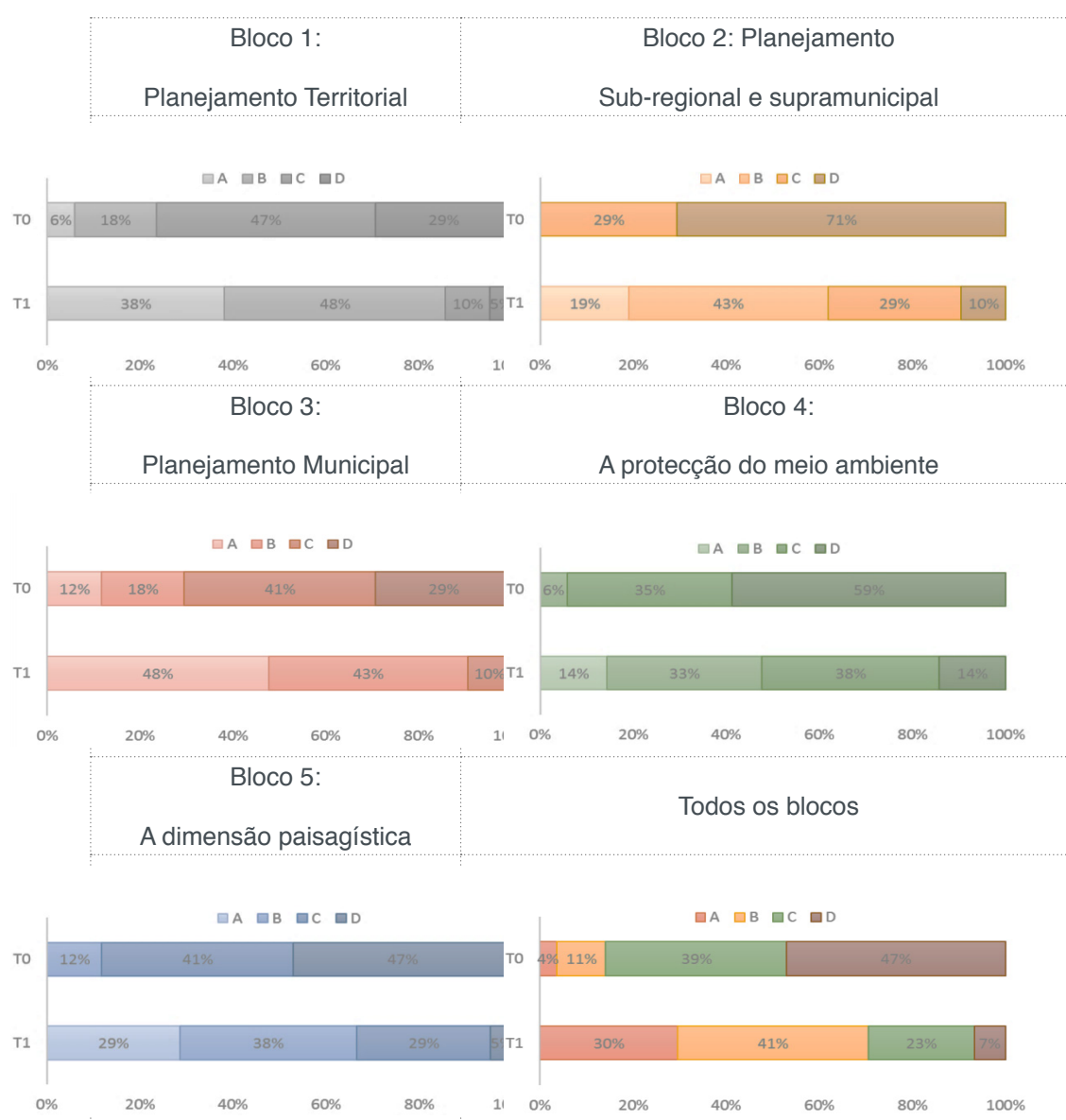


Figura 3. Resultados das avaliações inicial e final (Fonte: Elaboração própria)

No teste inicial detecta-se um *deficit* especial no conhecimento específico sobre a matéria, exceptuando os blocos 1 e 3, cujo conteúdo é ensinado noutras disciplinas a cargo do departamento de urbanismo ao longo da licenciatura. No caso do ordenamento urbanístico, um 18% dos estudantes demonstraram conhecimentos

gerais sobre ordenamento territorial, e 12% indicaram alguns aspectos relativos à protecção patrimonial. Para o caso do ordenamento territorial, as percentagens reduzem-se para 18% e 6% respectivamente.

Pelo contrário, os blocos 2 e 4 são os que apresentam piores resultados, evidenciando deficiências no conhecimento geral sobre estes aspectos. No caso dos Planos Sub-regionais e Supramunicipais, 71% das respostas situam-se no nível D (pior da escala) e o 29% restante no nível C. Sobre a protecção do meio ambiente, 59% das respostas classificaram-se com o nível D, 35% com o C, e apenas 6% mostrou algum nível de conhecimento geral.

Os resultados relativos ao 5º bloco, paisagem, foram surpreendentes. Constatou-se que vários estudantes estavam matriculados numa disciplina optativa sobre a matéria no mesmo semestre em que se realizou esta experiência, mas os maus resultados no teste inicial parecem indicar que apenas apreenderam uma dimensão natural da paisagem e uma interpretação do conceito feita apenas desde o sentido visual. Pode-se observar, em termos globais, que os alunos melhoram os seus resultados. Os blocos 1 e 3 voltam a mostrar os melhores valores. 48% dos estudantes demonstra, assimilação e domínio dos conteúdos gerais e específicos sobre a LUOA, e os restantes, excluindo 10%, situam-se no nível B. Para o caso da ordenação territorial, as percentagens reduzem-se a 38% e 48% respectivamente.

Os blocos 2 e 4 continuam a ser os que mostram piores resultados, mas invertem a posição. No caso dos Planos Sub-regionais e Supramunicipais, 19% das respostas situam-se em nível A e 43% em nível B. Sobre a protecção do meio ambiente apenas 14% das respostas se classificou com o nível A e 33% com B. Em ambos os casos detecta-se uma percentagem elevada de alunos que não assimilaram os conceitos.

4.1 Avaliação Da Experiência Pelos Estudantes

Neste ponto apresentam-se os resultados recolhidos pelo questionário realizado aos estudantes sobre a actividade desenvolvida na aula. Para agilizar o processo e garantir o anonimato das respostas utilizou-se um meio digital, concretamente um formulário de Google. Os estudantes deviam avaliar com uma escala numérica de 0 a 5 os seguintes aspectos:

- A: Actuação geral do professor no desenvolvimento do conjunto de actividades.
- B: Papel que tiveram os/as alunos/as no desenvolvimento das actividades.
- C: As actividades realizadas foram úteis para aprender o que se pretendia.
- D: A aprendizagem é maior que com as aulas tradicionais.
- E: O meu interesse pelo conteúdo é maior que com as aulas tradicionais.
- F: Substituiria as aulas tradicionais (teoria-prática) por outras similares a esta.

Além disto era dada a oportunidade de comentar através de uma resposta aberta

qualquer outro aspecto relevante sobre a nova metodologia e sobre o método de ensino em geral. Por exemplo, de que partes gostaram especialmente e quais não, ou que actividades complementares lhes parecia que também pudessem ser úteis para a sua aprendizagem.

Dos 23 estudantes que assistiram às aulas, só 15 (65%) responderam satisfatoriamente ao questionário. De qualquer forma crê-se relevante apresentar os resultados obtidos para ter outra perspectiva do funcionamento da actividade.

Como se observa na Figura 3 a avaliação em termos gerais é positiva, com algumas discrepâncias sobre o aumento da carga de trabalho fora da aula. Destacam-se de forma positiva o aumento do interesse pelas aulas e a auto-avaliação do trabalho dos alunos. Existem dúvidas nos alunos sobre a eficácia destas aulas para a aprendizagem e sobre a ideia que possam substituir as aulas tradicionais. De certa forma, é a avaliação esperada já que os alunos estão acostumados ao modelo tradicional. Só num dos casos houve total desacordo com todos os tópicos.

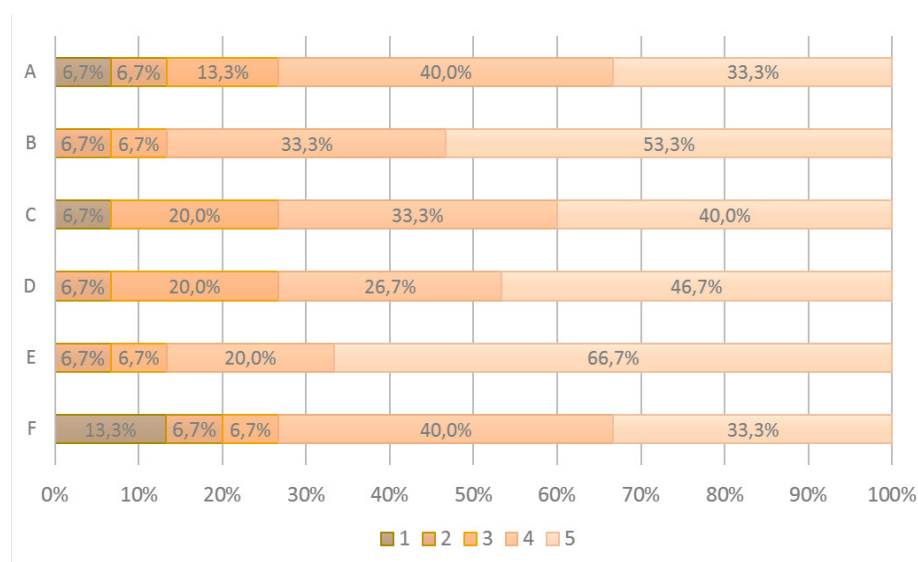


Figura 4. Resultados do questionário realizado aos estudantes (Fonte: Elaboração própria)

5 | AVALIAÇÃO GLOBAL DO MODELO DESENHADO

O principal avanço obtido com o ciclo de melhorias esteve na concepção de uma actividade dinâmica que conseguiu que os alunos passem de um papel passivo a um papel activo no processo de aprendizagem. Quanto à implicação e motivação dos estudantes, encontramos-nos ante duas circunstâncias diferentes que tiveram respostas díspares: as horas não presenciais de trabalho em casa, ainda que não estivessem previstas acabaram por ser necessárias, e o desenvolvimento dentro da aula. Enquanto na primeira não se alcançaram os níveis esperados, na segunda a motivação dos estudantes foi geralmente elevada.

É assinalável o facto de que esta sessão não tivesse reflectida no trabalho prático semestral da disciplina nem fosse avaliada no exame final. Entende-se como um avanço poder ter trabalhado, apara além de conceitos conceptuais, aspectos

procedimentais e de actuação sobre o tema, o que até ao momento não tinha sido tratado. Também podemos assinalar como avanço a própria avaliação do conteúdo aprendido com os testes inicial e final. Em relação a estes, baseado na análise dos resultados, também se pode considerar como uma progressão significativa o nível de conhecimento adquirido sobre o tema, apesar de não poder ser comparado a anos anteriores.

Ter definido o mapa de conteúdos previamente também é uma melhoria, já que permite organizar o conteúdo para que o professor o possa gerir melhor. Permite também sair de um modelo fechado em que os conteúdos se sucedem de forma sequencial, dando a possibilidade de construir um modelo mais flexível, onde haja varias entradas a partir das quais ir introduzindo os diferentes conceitos que se querem ensinar. Isto é, dá ao modelo uma capacidade de adaptação ante possíveis imprevistos.

Sobre as dificuldades, há que assinalar principalmente a atitude dos alunos em relação ao trabalho fora da aula. Primeiro há que ter em conta que estávamos no final do ano lectivo, quando há elevadas cargas de trabalho em todas as disciplinas. Detectou-se previamente que trabalhar durante a aula era bem aceite pelos alunos para libertar tempo extra-aula de trabalho acrescido. A isto, soma-se o facto manifestado pelos próprios alunos que nem todos podiam ou estavam interessados em subir a nota da disciplina através desta actividade, pelo que não se conseguiu motivar os alunos neste sentido.

Outra das principais dificuldades encontradas foi na capacidade de análise crítica mostrada pelos alunos quando trabalharam os casos de estudo. Limitaram-se a realizar uma simples descrição a partir de uma sequência de plantas com delimitação de protecção patrimonial. Ainda que se tentou redireccionar a situação para uma análise crítica através de perguntas, mas observou-se como estudantes de licenciatura não têm essa capacidade de análise desenvolvida. Entende-se este facto como algo consequente da forma de proceder habitual dos estudantes de licenciatura nas outras disciplinas.

Em relação à duração de cada uma das actividades, tiveram que ser feitas adaptações à medida que a aula avançava. Estas adaptações tiveram como consequência a redução da última actividade. Esta devia ter-se desenvolvido baseada nas deficiências ainda registadas pelo teste final, explicando ideias gerais sobre os cinco blocos. Teria sido vantajoso ter implementado uma actividade complementar sobre estes aspectos nas aulas seguintes ao desenvolvimento do ciclo.

6 | CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas actividades desenharam-se para um conteúdo específico e de acordo com o contexto em que nos encontrávamos. Neste sentido, devem-se manter os objectivos que fundamentam as ditas mais que as actividades em si. Tal como mencionado, estes

são: fazer com que os alunos trabalhem de forma colaborativa, retirar o professor do centro da aula, passando a ser director e guionista dos acontecimentos, e transformar o produto do modelo tradicional de aula teórica num processo que conduza ao conhecimento através da investigação individual e do trabalho colaborativo.

Deve-se aspirar a trabalhar fundamentalmente para desenvolver a capacidade de reflexão crítica junto dos alunos. Trata-se de um aspecto pouco trabalhado no plano de ensino actual – por inércia dos planos de estudo antigos – e que são fundamentais para a profissão de arquitecto. Assinalou-se como outro avanço significativo ter-se trabalhado em mapas de conteúdos. No próprio desenvolvimento da aula mostrou-se a sua utilidade ao permitir adaptar as actividades 5 e 6. Por isso é um dos aspectos principais a manter de forma habitual na preparação de conteúdos para uma aula.

Também se consideram fundamentais as actividades vinculadas com a avaliação, tanto da aprendizagem dos alunos como do professor e das actividades desenvolvidas. Isto permite-nos melhorar as nossas aulas de forma continua. Sobre este aspecto considera-se necessário comentar os resultados das explorações na aula, como actividade de consolidação do que foi aprendido ou meta-reflexão.

Para concluir apreende-se uma reflexão sobre o que supõe esta formação e experiência para novos docentes (Navas Carrillo, 2017b). Deve destacar-se que a docência do pessoal universitário em formação (bolseiros, doutorandos, etc.) limita-se a 60 horas por ano lectivo, está supervisionada e dirigida por outros professores e assume o modelo didáctico de coordenação das disciplinas em que se colabora. Esta formação supõe, portanto, uma primeira aproximação à definição de objectivos, competências e conteúdos lectivos, à reflexão sobre a metodologia seguida, as actividades a programar e os métodos de avaliação.

Neste sentido, é importante recalcar a importância que experiências formativas como esta têm para os jovens professores, especialmente enriquecedoras ao trabalhar com colegas de outras áreas do saber e de diferente experiência docente. Tendo a interdisciplinaridade como objectivo docente, as capacidades que se adquirem nestes momentos iniciais da carreira serão chave para o futuro. Abrir os horizontes a outros modelos docentes é uma oportunidade para trabalhar com eles desde o início da carreira, evitando ter que redefini-los posteriormente, com as dificuldades que crescem ter de substituir algo já interiorizado.

REFERÊNCIAS

ANECA. **Libro Blanco. Título de Grado en Arquitectura.** Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005.

BAIN, K. **Lo que hacen los mejores profesores Universitarios.** Valencia: Servei de publicacions. Universitat de València, 2007.

FERNANDO HERRERA, R. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos de entornos de programación a partir de proyectos de ingeniería civil. **Em Revista Electrónica Educare**, vol. 21, n. 2,

p. 1-18, 2017.

FINKEL, D. **Dar clase con la boca cerrada**. Valencia: Servei de publicacions. Universitat de València, 2008.

GARCÍA, J.V. & PÉREZ, M.C. Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. **Em Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 46, n. 9, p. 1-12, 2008.

HARVEY, L. **Graduates'Work: Organisational Change and Students'Attributes**. Birmingham: University of Central England, Centre for Research Quality, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Orden EDU/2075/2010, de 29 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Arquitecto. **Em Boletín Oficial del Estado**, n. 185, p. 66483-66487, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. **Em Boletín Oficial del Estado**, n. 298, p. 36639-36643, 1987.

MOSQUERA ADELL, E., PÉREZ CANO, M.T., ALADRO PRIETO, J. M. & ROYO NARANJO, L. Una generación de patrimonialistas. Veinte años de formación en patrimonio: la experiencia en MARPH. **Em PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico**, n. 86, p. 12-15. 2014.

NAVAS-CARRILLO, D. Mejoras en la metodología docente de la asignatura "Patrimonio Urbano y Planeamiento". In: PORLÁN ARIZA, R.; NAVARRO MEDINA E. (coord.). **IV Jornadas de Formación e Innovación Docente**. Sevilla: Secretariado de Formación y Evaluación. Universidad de Sevilla, 2017a, p. 194-206.

NAVAS-CARRILLO, D. La formación inicial del profesorado como oportunidad para la innovación y mejora de las metodologías docentes. In: PEÑA ACUÑA, B. (coord.). **Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EEES**. Madrid: Tecnos, 2017b, p. 349-362.

PÉREZ CANO, M. T. & DEL ESPINO HIDALGO, B. La protección del patrimonio edificado a través del planeamiento: la figura del Plan Especial y su aplicación a la protección del patrimonio de ciudades de tamaño pequeño y medio. In: **Repositorio de Objetos de Aprendizaje de la Universidad de Sevilla**. Sevilla, 2012. Disponible em <<https://rodas5.us.es/items/c6cca89d-5594-4c3f-8965-ef29e0c19ad0/1/>>. Acceso em: 15 jan. 2019.

PÉREZ CANO, M.T., DEL ESPINO HIDALGO, B. & NAVAS-CARRILLO, D. Patrimonio Urbano y Planeamiento: La protección del Paisaje Patrimonial a través del Planeamiento Especial. In: GARCÍA BUJALANCE, S. (coord.). **Territorio, Turismo y Paisaje: metodologías docentes**. Málaga: Editorial Geometría. 2017, p. 88-99.

PORLÁN, R. **Enseñanza Universitaria. Como mejorarla**. Universidad de Sevilla. España: Ediciones Morata, 2017.

SANTOS ASENSI, C. Y PALACIOS VICARIO, B. Metodologías activas en el espacio superior de enseñanza. In: PEÑA ACUÑA, B. (coord.). **Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EEES**. Madrid: Tecnos, 2017, p. 453-467.

SCOTTISH COUNCIL FOUNDATION. **Higher Education: Higher Ambitions?**. Edimburgo: Critical Thinking, 2003.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. **Memoria de verificación del título de Graduado/a en Fundamentos en Arquitectura por la Universidad de Sevilla**. Sevilla: Vicerrectorado de Ordenación Académica, 2012. Disponible em <http://webapps.us.es/fichape/Doc/MV/189_memverif.pdf>. Acceso em: 15 jan.

2019.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. **Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado (Programa FIDOP)**. Sevilla: Vicerrectorado de Profesorado de la Universidad de Sevilla, 2019a. Disponível em <https://sfep.us.es/wsfe/sfep/formacion_docente.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. **Programa de la asignatura Patrimonio Urbano y Planeamiento**. Sevilla: Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Sevilla. 2019b. Disponível em <<https://sevius.us.es/asignus/programapublicado.php?codasig=2330069>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. **El Método del Caso. Guías Rápidas para nuevas metodologías**. Madrid: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO

Sandra Maria Guisso

Universidade Federal do Espírito Santo
e-mail: sguisso@gmail.com

Geide Rosa Coelho

Universidade Federal do Espírito Santo
e-mail: geidecoelho@gmail.com

RESUMO: O estudo se propõe investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. Essa investigação foi fundamental para refletir sobre as implicações para o ensino de ciências na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, já que é o pedagogo o profissional que atua nessas etapas da educação básica. A pesquisa teve caráter qualitativo e como técnica de produção de dados optamos pela análise documental, que, neste estudo, se constituiu na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Como principais resultados evidenciamos que a proposta Pedagógica do Curso contempla disciplinas diferenciadas, sendo a Educação Ambiental e a Biologia Educacional disciplinas adicionais que trabalham o ensino de ciências, além disso, outra característica observada é a interdisciplinaridade, praticada ao longo de todo o curso, o que demonstra que as disciplinas não se constituem como blocos isolados de conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: educação em ciências; formação do pedagogo; disciplinas específicas em ciências.

THE PEDAGOGUE FORMATION AND THE
TEACHING OF SCIENCES: A REFLECTION
FROM THE PEDAGOGICAL PROJECT OF
THE PEDAGOGY COURSE OF A PRIVATE
FACULTY OF THE INTERIOR OF ESPIRITO
SANTO

ABSTRACT: The study intends to investigate how science education is inserted in the pedagogy course of a private college in the interior of Espírito Santo. This research was fundamental to reflect on the implications for science education in early childhood education and early years of elementary education, since it is the pedagogue the professional that acts in these stages of basic education. The research was qualitative and as a data production technique we opted for the documentary analysis, which, in this study, was constituted in the analysis of the Pedagogical Project of the Pedagogy Course. As main results we show that the Pedagogical proposal of the Course includes differentiated disciplines, being the Environmental Education and Educational Biology additional disciplines that work the teaching of sciences, in addition, another observed characteristic is the interdisciplinarity,

practiced throughout the course, the Which demonstrates that the disciplines are not constituted as isolated blocks of contents.

KEYWORDS: Science education; teacher training; specific disciplines in Science.

A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O que motivou a realização da discussão foi a atuação do professor dos anos iniciais, relacionada as disciplinas específicas (história, geografia e ciências), sendo a disciplina de ciências alvo dessa investigação.

O curso de Pedagogia prevê a formação do profissional habilitado a atuar no ensino e na gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. A Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 instituiu as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, as quais previam o perfil do pedagogo, como segue:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 02).

A formação para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se dava no curso normal superior. A partir de 2006, após a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio, o curso normal superior foi extinto e a formação do professor, para os anos iniciais e educação infantil, passou a ser feita exclusivamente no curso de Pedagogia.

Em 2015, em razão das discussões em torno de demandas como educação ambiental, educação para diversidade, educação sexual e outras, o Conselho Nacional de Educação publicou em 1º de Julho as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

As duas resoluções que fazem referencia a formação de professores e ao curso de Pedagogia, enfatizam a formação pluralizada do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

O currículo do curso de Pedagogia constitui-se em uma importante ferramenta política, pois abrange a formação inicial de cidadãos, sendo a porta de entrada para o fortalecimento da criticidade no aluno e no professor. Portanto, o mesmo deve ser pensado, discutido e problematizado, afim de atender aos princípios formativos que lhe são atribuídos.

O aluno do curso de Pedagogia parte de uma formação generalista, devendo estar apto a atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Na educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), os eixos a serem trabalhados são: movimento, artes

visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. No ensino fundamental, esse professor irá ministrar conteúdos do núcleo comum, ou seja, as disciplinas de língua portuguesa, matemática, geografia, história, arte e ciências. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, propõe essa formação na seguinte perspectiva:

[...] dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2015, p.11)

Apesar do professor dos anos iniciais, ter na sua grade curricular disciplinas que remetem a conhecimentos específicos de uma determinada área, muitas vezes, não se sente preparado para trabalhar com os conteúdos de matemática, geografia, história e ciências. Esta análise foi feita por Gualberto e Almeida (2009), quando os autores destacam que os professores generalistas não tem uma base importante no ensino de metodologias específicas (matemática e ciências, por exemplo) em sua formação básica, ressaltando que apenas 2 a 3% dos conteúdos tratados durante a formação no curso de Pedagogia são destinados ao ensino de ciências e matemática. Outra consideração importante refere-se a cobrança em relação ao engajamento de professores no ensino das disciplinas de português e matemática em razão da compreensão de que a alfabetização dos alunos é potencializada nestas disciplinas (LIMA; MAUES, 2006; NASCIMENTO et al., 2008). Na concepção de Briccia e Carvalho (2016), os cursos de formação inicial não dão conta da complexidade do ensino de ciências, não permitindo, que os professores realizem um trabalho efetivo nos anos iniciais com essa disciplina, sendo ela apenas mais uma disciplina em uma grade de conteúdos diversificada.

Para discutirmos o processo de alfabetização mencionamos dois documentos que tratam do assunto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) as crianças devem estar alfabetizadas (entende-se saber ler e escrever e ter as noções básicas de matemática) até os 8 anos de idade, ou seja, 3º ano do ensino fundamental. A BNCC lançada em 2017 propõe que a alfabetização aconteça até o segundo ano de escolarização da criança, ou seja, aos 7 anos de idade. As visões de alfabetização propostas nos dois documentos passam uma imagem de que a alfabetização se constitui em um produto acabado, com início e fim. Quando nos referimos a alfabetização e, a partir desse momento vamos introduzir o conceito de alfabetização científica tendemos a pensar a alfabetização como um processo de construção do conhecimento, sendo cada vez mais exigida a medida que a criança vai adquirindo maturidade intelectual e social, para compreender os eventos científicos evidenciados pela ciência e articulados com a sociedade. Para ancorar

este pensamento concordamos com Lorenzetti e Delizoicov (2001) para os quais a alfabetização é uma “atividade vitalícia”. Ao defender essa concepção entendemos que a definição de Miller (1983, p. 29) é apropriada, pois para o autor:

[...] quando se fala em alfabetização, normalmente não se percebe que a alfabetização apresenta dois significados diferentes: um, mais denso, estabelece uma relação com a cultura, a erudição. [...] O outro fica reduzido a capacidade de ler e escrever.

Sendo assim, para Miller a definição que se aproxima da alfabetização científica seria a “capacidade de ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos de carácter científico” (MILLER, 1983, p. 30).

Nesse contexto, a formação no curso de Pedagogia precisa acontecer pelo princípio da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade, ou seja, as disciplinas precisam ter conexão entre elas, ao mesmo tempo que o professor consiga fazer uso de várias disciplinas para responder a um fenômeno específico, neste caso a alfabetização. Nesse sentido, o professor deve ter, em sua formação inicial, uma proposta de que a alfabetização se articule com as disciplinas de história, geografia e ciências, por exemplo. A ênfase dada ao ensino de língua portuguesa e matemática, na formação inicial, se reflete na prática docente. Sabe-se que a escola, muitas vezes, exige maior empenho do professor nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, porque, de acordo com concepções já determinadas, estas disciplinas constituem fontes para a construção de indicadores de aprendizagem. O professor acaba se enquadrando a essa proposta, apesar de saber que a alfabetização não acontece somente na forma “pura” da matemática e do português, porque pouco consegue argumentar que a alfabetização, na perspectiva mais ampla como aponta Miller (1983) tende a contribuir mais para a formação da criança, pois permite que suas experiências prévias sejam consideradas dando sentido ao aprendido. Na concepção de Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 3 e 4), [...] “a alfabetização científica poderá auxiliar significativamente o processo de aquisição do código escrito, propiciando condições para que os alunos possam ampliar a sua cultura”. Ainda para os mesmos autores, a alfabetização científica potencializa a contextualização e permite aos sujeitos fazer uso dos conhecimentos científicos no seu cotidiano.

A concepção de alfabetização científica é fundamental para ser levada em consideração na formação inicial no curso de Pedagogia relacionada a ciências, fornecendo, ao professor, elementos importantes que incentivem e justifiquem um trabalho efetivo com o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Lima e Maues (2006) alertam para a formação do professor dos anos iniciais, no que corresponde ao ensino da disciplina de ciências. Para os autores grande parte dos professores que estão atuando nas escolas nos anos iniciais não conhecem os conteúdos de ciências e aqueles que tem algum conhecimento se sentem inseguros para desenvolver os conteúdos em sala de aula.

Em razão do exposto, entendemos que a concepção em torno da alfabetização científica permite ao professor argumentar a favor de um ensino investigativo, voltado para a proposta de uma construção coletiva do conhecimento, baseada no questionamento e levantamento de hipóteses. A falta de poder argumentativo do professor em razão do ensino investigativo, ocorre, muitas vezes, porque em sua formação inicial não se trabalhou a proposta do uso das disciplinas específicas, como caminho para a alfabetização. Nesse contexto, é preciso pensar a formação inicial do professor para que a aprendizagem tenha sentido para os sujeitos envolvidos, caso contrário, estaremos reproduzindo velhas práticas em propostas novas. Silva (2004) discorre sobre a necessidade de se olhar para o novo com novas perspectivas, ou então, poderemos incorrer em práticas que atendam a um mundo que não existe mais.

O que se tem observado é que uma formação inicial do professor que não prioriza o ensino das disciplinas específicas tende a passar ao estudante em formação, a ideia de que os conteúdos das disciplinas específicas não devem ser trabalhados nos primeiros anos do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos), sendo importante, nesta etapa da educação, priorizar os conteúdos de língua portuguesa e matemática. Em uma pesquisa realizada por Lima e Maués (2006), os autores relatam que as professoras acreditam não ser necessário ensinar ciências nos anos iniciais, além de se sentirem inseguras em relação aos conteúdos.

Na nossa experiência como formadores de professores, percebemos que algumas professoras acreditam que não é necessário ensinar tão cedo tais conteúdos. Outras não se sentem autorizadas a ensinar ciências nas séries iniciais. O ato de ensinar ciências gera uma relação de tensão em sala de aula, o que produz nas professoras sentimentos de angústia e aflição, de acordo com relatos delas mesmas. (LIMA e MAUÉS, 2006, p. 164)

Os autores ainda destacam que ao se trabalhar ciências, os professores dos anos iniciais utilizam estratégias metodológicas que pouco contribuem para uma educação reflexiva. Essas estratégias são pautadas no livro didático, questionários, vídeos e resumos, reservando pouco tempo das aulas para questionamentos, proposições e a relacionar o ensino de ciências com tecnologia, questões ambientais, econômicas e políticas. A falta de problematização das aulas, faz com que o professor reduza a disciplina de ciências a conteúdos engessados.

Carvalho e Gil-Perez (2011) trazem uma reflexão sobre a visão simplista do professor no que tange o ensino de ciências, a qual podemos aproximar com uma ideia de que ensinar ciências é fácil, não necessitando de muita preparação e planejamento. Ainda neste pensamento Lima e Maués (2006), ressaltam que os professores criam estratégias metodológicas que demandam pouca investigação e reflexão com a sensação de que o ensino de ciências não requer grande articulação entre conteúdos, planejamentos e vida cotidiana.

Nesta mesma linha de raciocínio podemos inferir que, muitas vezes, os professores

consideram que o ensino de ciências, para os alunos dos anos iniciais, não precisa ser complexo e contextualizado. Entendemos que a complexidade deve acontecer a medida que a escolaridade avança e a maturidade intelectual da criança permite compreensão de temas mais elaborados. No entanto, consideramos que a criança dos anos iniciais, como em qualquer nível de escolaridade, tem direito a um ensino que permita a ela associar os conceitos em ciências construídos historicamente, além de articular esses conceitos com uma visão de mundo amplificada pela lente dos conhecimentos científicos.

A fim de contribuir com a discussão se faz apropriada uma reflexão de Carvalho e Gil-Perez em referência a Briscoe (1991) sobre a formação do professor para trabalhar os conteúdos de ciências, como segue:

[...] nós professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências. Como consequência, concebe-se a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, tem demonstrado reiteradamente suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores (BRISCOE, 19991 apud CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011, p. 15)

Nesse contexto, associamos a formação generalista do pedagogo que irá trabalhar os conteúdos de ciências a partir de uma formação pouco aprofundada dos conhecimentos científicos imbricados nas aulas de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Recorremos a estudos de Lima e Maués (2006) e Bricia e Carvalho (2016) para ancorar essa reflexão, que ressaltam que os professores dos anos iniciais apresentam uma formação limitada em relação aos conteúdos científicos, o que confere pouca segurança e também pouco comprometimento para desenvolver atividades de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda na perspectiva da formação do professor generalista, Silva (2014) contribui para esta reflexão. Para este professor trabalhar os conteúdos de ciências é interessante pois permite que ele priorize a interdisciplinaridade, sendo um professor que trabalha com várias disciplinas. Por outro lado, se constitui em um desafio, em razão do professor ter que dominar conteúdos de várias disciplinas, o que pode fazer de forma superficial. Entendemos que a formação do professor para trabalhar os conteúdos de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser contextualizada, contemplando conteúdos de ciências ao longo do curso de Pedagogia e com uma visão metodológica pluralizada com ênfase na reflexão e investigação articulada com as outras disciplinas formadoras do curso.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO

O que motivou esse estudo foi a necessidade de conhecer como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia. Para desenvolver a pesquisa foi analisado

o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade da Região Serrana - FARESE, localizada no interior do Espírito Santo. A escolha desta instituição se deu em razão da mesma ser de fácil acesso, formar aproximadamente trinta pedagogas/os por ano e também por atender vários municípios da região serrana do estado do Espírito Santo. Além disso, a primeira autora desse estudo atua como professora dessa instituição, ministrando as disciplinas de Biologia Educacional, Ciências Físicas e Biológicas: Conteúdo e Metodologia e Estágio Supervisionado.

A pesquisa teve caráter qualitativo por se tratar de uma investigação que “se propõe a colher e analisar dados descritivos, obtidos diretamente da situação analisada [...]” (MICHEL, 2015, p. 40). Como técnica de produção de dados optamos pela análise documental, que, neste estudo, se constituiu na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Para Gil (2002), a pesquisa documental baseia-se na análise de material que não sofreu tratamento, além das fontes serem diversificadas, ser de baixo custo e não ter a necessidade de contato direto com os sujeitos da pesquisa.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E O CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

A análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia estudado mostrou que o principal objetivo do curso é formar professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além de atuar em espaços diferenciados como EJA (Educação de Jovens e Adultos) e na administração escolar (supervisão e coordenação). Essa perspectiva seguiu as diretrizes da Resolução CNE/CP N. 1/2006. Beraldo e Cezari (2012) encontraram essa tendência quando analisaram o projeto pedagógico de cursos de Pedagogia do Tocantins e Mato Grosso.

No caso da proposta analisada, neste estudo, o que chamou atenção foi a inclusão de disciplinas, que, normalmente, não são contempladas como componente obrigatório no curso de Pedagogia, como: Educação Ambiental e Biologia Educacional. Tendo em vista que a última alteração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia analisado aconteceu em 2014, ou seja, antes da Resolução nº 2 de 1º de Julho de 2015, a qual indica a inclusão da disciplina de educação Ambiental ou correlata aos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores. Entendemos que a proposta pedagógica de um curso, ou sua alteração, passa por discussões realizadas pelos sujeitos que atuam no curso, sendo eles professores e alunos. Essas discussões possibilitam que haja uma construção coletiva realizada a partir das vozes emergidas, o que pode justificar a inclusão dessas disciplinas no curso estudado.

O curso de Pedagogia, parte desse estudo, tem 3.440 horas, destas 2.840 são de atividades formativas, 400 horas estágio supervisionado e 200 horas de atividades complementares ao curso. Quando analisamos o projeto do curso fazendo um recorte para as disciplinas de ciências, encontramos três disciplinas diretamente relacionadas a ciências, a saber: Biologia educacional (40 horas), Educação Ambiental (80 horas)

e Ciências Físicas e Biológicas: conteúdo e metodologia (80 horas). Com o propósito de entender os conteúdos trabalhados nestas disciplinas analisamos as ementas das mesmas.

A disciplina de Biologia Educacional acontece no primeiro período do curso, é obrigatória e prioriza o trabalho com temas geradores, como sexualidade, drogas, alimentação, verminoses e, a partir destes temas são propostas atividades destinadas a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Na disciplina de Educação Ambiental são trabalhados temas atuais que envolvem meio ambiente, dentro de um contexto local, regional e global, questões sociais relacionadas ao ambiente, e também ações envolvendo os movimentos históricos que contribuíram para o início das discussões sobre educação ambiental no Brasil e no mundo. Essa disciplina acontece no 4º período do curso e é obrigatória. Na disciplina de Ciências Físicas e Biológicas: Conteúdo e Metodologia, são desenvolvidas atividades referentes aos conteúdos de ciências previstos para serem trabalhados na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e EJA. A disciplina de ciências acontece no 7º período do curso e é obrigatória.

Dois professores são responsáveis pelas disciplinas acima relacionadas. O professor que trabalha com a disciplina de Educação Ambiental tem formação em Pedagogia e mestrado em Tecnologia Ambiental. A professora que trabalha com as disciplinas de Biologia Educacional e Ciências Físicas e biológicas: conteúdo e metodologia tem formação em Pedagogia e Biologia, mestrado em Biologia e Doutorado em Psicologia (com ênfase na psicologia ambiental).

Se torna relevante destacar que os alunos são incentivados a trabalhar por meio de planos de aula que são, na medida do possível, desenvolvidos na prática docente em todas as disciplinas de ciências do curso. A proposta do trabalho dos conteúdos das disciplinas de forma multidisciplinar/interdisciplinar é muito presente no curso analisado, constatado por meio dos planos de ensino dos professores e também através de um evento de calendário que acontece no primeiro semestre, chamado Seminários Interdisciplinares. Neste evento a proposta é que os alunos, com o auxílio dos professores, possam transformar os conteúdos trabalhados nas disciplinas em projetos e/ou atividades que demonstrem a capacidade de interligar conteúdos de várias disciplinas. No estudo realizado por Beraldo e Cezari (2012, p. 22), os autores identificaram que as disciplinas eram trabalhadas como “unidades separadas do todo”, não existindo interdisciplinaridade entre elas.

A interdisciplinaridade é importante quando pensamos em ensino de ciências, pois permite que os alunos contextualizem e encontrem sentido nos conteúdos trabalhados. Além disso, possibilita ao professor generalista, maior segurança e liberdade para trabalhar os conteúdos de ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Projeto Pedagógico mostrou pontos importantes relacionados a inclusão de disciplinas de ciências em três momentos no decorrer do curso, a interdisciplinaridade/multidisciplinaridade evidenciada no projeto e no cotidiano do curso, mostrando que existe uma proposta de trabalho que busca convergir as disciplinas e, desta forma, expandir a formação do/a aluno/a. Por outro lado, o projeto do curso não traz em sua composição escrita a ênfase dada a multidisciplinaridade/interdisciplinaridade que efetivamente acontece na prática do curso, em especial em relação ao processo de ensino aprendizagem no que tange a alfabetização. Acreditamos ser importante conter nos princípios norteadores do curso a menção em relação a proposta de ensino aprendizagem quanto a alfabetização, pois entendemos que, dessa forma, contemplaria a multidisciplinaridade/interdisciplinaridade praticada no curso.

Outra questão que merece destaque é em relação a obrigatoriedade das disciplinas de ciências. O curso de Pedagogia, alvo dessa investigação, apresenta 2.840 horas em conteúdos obrigatórios e 120 horas em disciplinas optativas ou eletivas. Os conteúdos de ciências se constituem em 200 horas de atividades obrigatórias, demonstrando que existe uma preocupação em relação a formação dos professores quanto as disciplinas específicas, e em especial a disciplina de ciências.

Nesse sentido, a análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, nos forneceu importantes subsídios para pensar a formação inicial do professor generalista em relação ao ensino de ciências. Primeiramente, nos fez refletir sobre a construção do Projeto Pedagógico, pois, percebemos que a construção coletiva é que permite que um curso ofereça, como obrigatórias, disciplinas que normalmente são trabalhadas como eletivas, como a Educação Ambiental e Biologia Educacional. Outra questão interessante é a interdisciplinaridade/multidisciplinaridade evidenciada no decorrer de todo o curso, o que possibilita que as disciplinas não se fechem em blocos separados e que ocorra o diálogo entre elas. Por fim, a carga horária destinada ao ensino de ciências, totalizando duzentas horas dos conteúdos trabalhados, ou 7,04%. Quando analisamos em conjunto com as disciplinas de matemática esse número sobe para 320 horas (11,26%) da carga horária de disciplinas do curso, superior a trabalhada em muitos cursos de Pedagogia. Vale ressaltar que Gualberto e Almeida (2009), encontraram, em suas análises, apenas 2 a 3% da carga horária destinada as disciplinas de ciências e matemática. Apesar destes dados promissores a nossa análise se restringiu ao projeto pedagógico do curso e também as práticas metodológicas, não realizamos uma pesquisa com egressos ou estudantes do curso para verificar o quanto essas ações contribuem na sua formação e/ou atuação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/educinf.

mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 19 de dezembro de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1 de 15 de Maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. MEC/CNE, Brasília, 16 Maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 de Dezembro de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.2 de 01 de Julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC/CNE, Brasília, 02 de Julho de 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. Acesso em 27 de Dezembro de 2016.

— — — —. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC)**. Ministério da Educação, Brasília, 2016. Acesso em: 20 de Março de 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. 3º versão. Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 18 de Abril de 2017.

BERALDO, T. M. L.; CEZARI, E. J. Pedagogia, pedagogos e a formação para o ensino de ciências naturais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise no contexto das atuais políticas curriculares nacionais. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Unicamp, Campinas, 2012.

BRICCIA, Viviane; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Competências e formação de docentes dos anos iniciais para a educação científica. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (online)**, v. 18, p. 1-22, Belo Horizonte, 2016.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUALBERTO, P. M. de A.; ALMEIDA, R. Formação de professores das series iniciais: Algumas considerações sobre a formação matemática e a formação dos professores das licenciaturas em Pedagogia. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 287-308, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de Ciências das Crianças. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, dez. 2006.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica contexto das series iniciais. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v.03, n.1, Jun. 2001.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MILLER, J. D. Scientific Literacy: a Conceptual and Empirical Review. In: **Daedalus**, n. 112, p 20-48, 1983.

NASCIMENTO, V. B.; ALVES, C. M. S.; BATISTA, E. S.; SILVA, Z. Ensino de Ciências nas series iniciais: uma investigação diagnóstica no município de Ilhéus/Bahia. **XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. Curitiba, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. p. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Vozes: Petrópolis, 2004. cap. 08, p. 184-202.

SILVA, Vantielen da Silva. O ensino de ciências nos anos iniciais: um estudo sobre os saberes necessários à atuação docente. **IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia**. Ponta Grossa-PR, 2014.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA

Simone Guimarães Custódio

PPGED, Universidade de Taubaté.

Irene Matsuno

PPGED, Universidade de Taubaté.

Sebastião Raimundo Campos

PPGED, Universidade de Taubaté.

Márcia M. D. Reis Pacheco

PPGED, Universidade de Taubaté.

Suelene Regina Donola Mendonça

PPGED, Universidade de Taubaté.

Marilza Terezinha Soares de Souza

PPGED, Universidade de Taubaté.

RESUMO: Este artigo originou-se como proposta de atividade em grupo de conclusão da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional processo, do curso de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Para a realização deste trabalho foram entrevistados alguns docentes, buscou-se através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de desses professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a vida pessoal e profissional. Trata-se de docentes de uma escola da rede privada de ensino médio integrado ao ensino técnico de um município do Vale do Paraíba. Concluiu-se que a carreira docente é um desafio constante diário e a formação ocorre no cotidiano, pois ser professor é se fazer professor ao longo da

carreira, buscando competências, driblando as dificuldades que surgem uma após outra. Mostrou a importância da formação continuada como um processo constante.

PALAVRAS-CHAVE: Docente, Formação, Carreira.

1 | INTRODUÇÃO

Aprendizagem é o processo contínuo em adquirir conhecimento, ampliando o desenvolvimento humano, progredindo positiva ou negativamente gerando mudanças, transformações em diversos contextos, formal ou informal adquirindo experiências, informações ou práticas, toda atividade humana exibe os resultados de aprendizagem.

Na formação inicial dos professores, o aprendizado é sistemático e intencional com finalidade de transmitir conhecimento e conteúdo. Necessária também a formação continuada para os professores a de alcançar os objetivos num contexto tão diverso, multicultural, onde cada indivíduo tende a agregar valor resignificando e reinterpretando- os a partir de sua perspectiva identitária. Identidade essa que se constitui coletivamente nas diferenças e semelhanças, onde o indivíduo repensa sua relação com o outro, o professor contemporâneo

tem que lidar com a diversidade de alunos na mesma sala de aula, com diferentes níveis de conhecimentos prévios que os alunos trazem contigo, considerando o que o aluno já sabe para passar novos conteúdos.

A formação do professor é processo amplo, pois o ele já tem muitas atividades para executar e ainda tem que se atualizar com os cursos de formação continuada, pois o mundo está mudando e se transformando com a globalização, tecnologias e diversidades, trazendo novos desafios e requer inovação e capacitação numa dinâmica crescente.

Segundo Lüdke & Boing (2004) hoje, a preparação do docente pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes. Assim, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio.

Segundo Gatti (2009) o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas, falta a prática do saber-fazer.

2 | FORMAÇÃO DOCENTE

Para conhecer um pouco mais da formação docente buscamos através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de alguns professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a vida pessoal e profissional.

Traçando-se o perfil sociodemográfico destes professores verificou-se que trata-se de docentes de uma escola da rede privada de ensino médio integrado ao ensino técnico de um município do Vale do Paraíba.

Foram entrevistados ao todo sete professores, sendo cinco deles do sexo masculino e duas do sexo feminino. A idade dos entrevistados variou entre 24 e 55 anos. A maioria já está na docência a mais de dez anos e apenas uma professora conta com três anos de carreira.

As formações dos entrevistados são licenciatura em Geografia, Matemática, Letras, História, Química. Dois dos entrevistados possuem Bacharel em Análise de Sistemas, um em Comunicação/Jornalismo e uma em Direito. Apenas dois dos entrevistados fizeram o curso de Pedagogia.

Nomeamos os professores de 1 a 7, para dinamizar a análise da carreira docente.

Tabela dos prof.

Colaboradores	Prof. 1 (N)	Prof. 2 (G)	Prof. 3 (L)	Prof. 4 (A)	Prof. 5 (P)	Prof. 6 (W)	Prof. 7 (C)
---------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Função	Docente de Língua Portuguesa.	Docente de e Sociologia	Docente de Língua Portuguesa	Docente de Matemática.	Docente de Química	Docente de Informática	Docente de Geografia
Histórico Familiar	42 anos/ Casado / 01 filha	45 anos/ Casado / 01 filha.	39 anos/ Casada / sem 1 filha.	43 anos/ Casado / 02 filhos	49 anos/ Casado / 02 filhos.	48 anos/ solteiro / sem filhos	24 anos/ Solteira / sem filhos
Formação Profissional	Bacharel em Comunicação, Licenciado em Letras (habilitação para Português).	Bacharel em Análise de Sistemas, Licenciado em História (habilitação para Filosofia e Sociologia).	Bacharel em Direito, Licenciada em Letras (habilitação para Inglês e Português).	Licenciado em Matemática, Educação Física e Pedagogia	Bacharel em Engenharia Química, Licenciado em Química e Pedagogia	Bacharel em Análise de Sistemas.	Licenciado em Geografia
Tempo Docência	Doze anos na carreira docente	Quinze anos na carreira docente	Dezoito anos na carreira docente.	treze anos na carreira docente	Vinte e um anos na carreira docente	vinete e seis anos na carreira docente	três anos na carreira docente
Quantidade de Escola que trabalha atualmente	Três escolas da rede privada	duas escolas da rede privada	duas escolas da rede privada.	uma escola da rede privada e uma escola da rede estadual.	quatro escolas da rede privada	uma escola da rede privada	uma escola da rede privada e duas da rede estadual.

Fonte: elaborado pelos autores, 2018.

Todos os professores se mostraram muito dispostos a participar da entrevista, mas por conta da dificuldade de conciliar um horário em comum para que o grupo se reunisse, fizemos as entrevistas em dois momentos. O primeiro foi o preenchimento do questionário enviado via e-mail. A seguir foram abordados pessoalmente de maneira individual, no ambiente de trabalho, em momentos de formação distintos, para complementação das informações. O questionário utilizado foi organizado a partir do modelo utilizado na pesquisa de Ambrosetti e Calil (2012) e Araujo (2017). Constou de 17 (dezessete) questões, que abordaremos algumas.

O questionário abordou os quatro aspectos descritos por Vaillant (2012) a respeito das fases da formação docente. Abordaremos somente o primeiro e segundo aspectos que se constitui em questões que possibilitassem uma recuperação da memória educativa, das experiências de ensino prévias de aspirantes a docentes; e o segundo constituiu-se de questões que buscaram identificar a formação inicial específica, bem como as concepções e crenças sobre a profissão docente em relação ao desenvolvimento profissional atual e contínuo.

Para apresentar e analisar a própria trajetória profissional, faz-se necessário um mergulho no passado e uma retomada de diversas lembranças da infância e juventude, pois como Tardiff e Raymond (2000) afirmam

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. A trajetória profissional inicia antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. (TARDIFF E

3 | RECUPERANDO A MEMÓRIA EDUCATIVA

A primeira seção buscou rememorar as pessoas, situações que foram importantes para a formação docente do entrevistado. Foi apresentada uma questão subdividida em três partes.

Questão 01. Pensando na sua história escolar, desde quando entrou na escola até chegar à sala de aula:

a) Quais as lembranças mais significativas desse período? (pessoas, situações, lugares...)

Professor 1 (N) – “A cartilha “Caminho Suave”; Terezinha, minha primeira professora; Cleston, meu primeiro professor de matemática; Sueli, professora de português da quinta a oitava série. Humberto, professor de português em todo o meu ensino médio. Festival de música estudantil. Os primeiros amores.”

Professor 2 (G) “Foram vários os momentos. Dos primeiros anos, me lembro das brincadeiras, dos colegas e da curiosidade em aprender. Esta fase durou até a 4ª série do ensino fundamental. Da 5ª até a 7ª série passei a ser mais seletivo e me identificar com algumas disciplinas: Ciências, História, Geografia, Ens. Religioso. Chegando ao Ensino Médio, optei pelo técnico, o que acabou por me afastar das disciplinas com que mais me identificava.”

Professora 3 (L) - “Para a lembrança mais significativa foi minha professora da Educação Infantil, Tia Deise, lembro-me dela até hoje. Lembro o cheiro, as roupas, o cabelo. Tudo.”

Professora 7 (C) – “Minhas lembranças são de alguns professores específicos que me marcaram pela afetividade e pela qualidade em seus trabalhos; a minha postura em sala de aula, onde sempre fui uma aluna quieta e que realizava TODAS as atividades propostas pelos professores; lembro de minha relação com a classe, que sempre foi harmoniosa, eu sempre busquei ajudar meus colegas quando terminava minhas atividades e em relação ao local, tenho memórias de todas as minhas escolas, desde o pré.”

A maioria relatou a lembrança por seus professores, seja a primeira experiência seja ao longo da trajetória. Um deles relatou ainda a cartilha usada na alfabetização.

Mesmo que não tivessem consciência disso, essas “experiências, pessoas e brincadeiras” se tornariam posteriormente fatores desencadeadores e incentivadores para a docência, pois de acordo com Tardiff e Raymond(2000)

as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de tudo, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. (TARDIFF e RAYMOND, 2000, p.216)

b) Durante esse tempo, você pensou em ser professor(a)?

Professor 1 (N) – “Sim, mas já no terceiro ano do Ensino Médio. Neste período, praticamente o ano todo, ajudava meus colegas em trabalhos e avaliações”.

Professor 2 (G) – “Durante a infância pensei em ser professor/pesquisador, ainda que na época eu não soubesse que era isso o que eu pensava em ser. Queria poder estudar e ensinar. Durante a adolescência abandonei essa ideia. Admito que a contra gosto”.

Professora 3 (L) – “Sim, desde que nasci, já sabia que seria professora” Professor 5 – (P) “Não. Jamais achei que fosse capaz de lecionar igual aos meus mestres. Eu sempre pensei que eles estavam muito acima de mim.”

Professor 6 (W) – “Com 8 anos de idade, ensinei nossa empregada doméstica a ler e escrever. Todas as noites depois do jantar, eu sentava com ela na mesa da cozinha, pegava meu livrinho de língua portuguesa do 2º ano primário, pois era o único recurso que eu tinha, e ia ensinando-a. Não sei como, ela conseguiu aprender. Eu sentia muito prazer em ver que o que eu ensinava era compreendido, mas nem passava pela minha cabeça ser professor. Aos 14 anos de idade já ganhava algum dinheirinho dando aulas particulares de inglês para meus colegas de sala. Nunca quis ser professor.”

Professor 7 – (C) “Quando criança, passava horas brincando de professora, e sempre tive essa postura de ajudar meus amigos a realizar as atividades em sala de aula. Então, acho que sempre pensei em ser professora ”

Como se vê a maioria dos entrevistados relatou que desde a infância pensaram em ser professor ou já sentiam uma vocação para lecionar. Apenas em um caso específico, em que mesmo tendo ajudado na alfabetização da empregada não houve o pensamento de seguir essa profissão.

Carlos Marcelo (2009) nos ajuda a compreender essa influência na escolha da profissão quando afirma que “professores entram no programa de formação com crenças pessoais acerca do ensino, com imagens de bom professor, imagem de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como alunos”. (MARCELO, C. A. 2009. p.116)

E ainda,

Incluem aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar. [...] Inclui todas aquelas experiências como estudante, que contribuem para formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor. (MARCELO, C. A. 2009. p.115)

a) Como, quando e porque você decidiu ser professor?

Professor 2 – (G) “Decidi ser professor, ou melhor, a ter coragem de ser professor, ou ao menos trabalhar com educação, durante as aulas de Antropologia no curso de Análise de Sistemas. Ao apresentar um trabalho sobre Hinduísmo tive a certeza de que era o que eu queria fazer.”

Professora 3 (L) – “Em minha infância dava aula para vassouras, kkkk, meus cachorros, sempre falei para minha mãe que seria professora”.

Professor 5 – (P) “Foi no final da Faculdade de Engenharia. Eu já ministrava aulas de Reforço no 3º ano da Faculdade, mas sempre levei como um “bico”, nunca pensei que poderia ser professor.”

Professor 6 – (W) – “Em 1981 eu tinha 17 anos de idade e minha família passava por uma situação um pouco difícil, e surgiu a oportunidade de eu ministrar aulas de informática. Felizmente eu me dei muito bem ministrando as aulas que em poucos meses eu tinha me tornado a opção N°1 da escola quando uma nova turma era montada. Eu não queria ser professor, mas foi a única opção que tive naquele instante de dificuldade, portanto, tive que aceitá-lo. Repetindo... Nunca quis ser professor.”

Como relatado, todos os entrevistados só se decidiram pela docência por meio da experiência quando já estavam no ensino superior, mas houve um caso que a opção foi por motivos de dificuldades familiares e outro reflete a vocação desde a infância.

Imbernón (2009) ressalta que a influência pela escolha profissional se inicia muitas vezes por influência da família, mas que outros elementos vão agregando valores a essa decisão. Com o passar dos anos outros atores sociais vão sendo introduzidos na história de vida e trazem considerações a serem feitas.

(...) múltiplos fatores influenciam na formação, tais como: a cultura (e a complexidade) das instituições educativas, a comunicação entre o professorado, a formação inicial, a complexidade das interações da realidade, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e a os sistemas de apoio da comunidade profissional etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 91)

4 | CONCEPÇÕES E CRENÇAS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

Esta segunda seção buscou conhecer através das questões de número dois a nove, o que Dubar chama de “composição identitária” do professor através dos relatos de vida, experiência, vivências. Por meio delas pudemos fazer as análises a cerca das concepções e crenças dos entrevistados sobre a constituição da sua identidade docente.

[...] trabalha muito bem com a delicada questão da composição identitária dos indivíduos, com base nas várias dimensões que entram nessa composição, tais como a psicológica, a antropológica e, sobretudo, a dimensão do trabalho.[...] (DUBAR apud LUDKE, M.; BOING, L.A. 2004, p.1166)[grifo nosso]

QUESTÃO 2. Para você, o que é “ser professor”?

Professor 1 – (N) – “É poder compartilhar o conhecimento, mas, sobretudo aprender, crescer com a experiência do aluno.”

Professor 2 – (G) - - “É estar em constante processo de aprendizagem, é uma profissão que não permite acomodação e que nos permite além da realização pessoal e do sustento possibilita também contribuir para o progresso do outro.”

Professora 3 (L) – “Professor para mim além de ser aquele que transmite conhecimento, é àquela pessoa que ‘transforma’, seja para o bem ou para o mal.”

Professor 4 (A) – “Ser professor é transmitir, trocar conhecimentos, orientar, instruir e direcionar os alunos nos caminhos que eles poderão trilhar.

Professor 5 – (P)- “É poder estimular o cérebro das pessoas, mostrar a eles que são

capazes de aprender”.

Professor 6 – (W) – “Ser professor é capacitar pessoas para a vida pessoal e profissional. Entendo ainda que é uma das poucas formas de se combater efetivamente a ignorância, que é a fonte de todo o mal no mundo.”

Professor 7 – (C) – “É doar-se, transferir conhecimento através de um diálogo harmonioso com os alunos.”

As definições do “Ser professor”, em todas as falas, apresentam um tom emotivo, como se o conhecimento tivesse internalizado e a prática docente se constituísse numa prática libertadora para si e para o outro. Quando os professores definem o “ser professor” como doar-se, transferir conhecimento, orientar, instruir e direcionar os alunos, concordam com Paulo Freire quando afirma que a pedagogia da libertação se referencia no gênero humano em sua complexidade, objetivando a transformação da vida a partir dos espaços, experiências, culturas e vida social de qualquer indivíduo. É a educação que acontece por meio da experiência que sai de dentro e propõe-se a transformar o outro. Na visão dos professores entrevistados o “ser professor” é ser aquele que transforma. Estar em constante processo de aprendizagem, crescer com a experiência do aluno, capacitar pessoas para a vida pessoal e profissional, estimular o cérebro das pessoas.

[...] É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional”. (LASKY apud MARCELO, 2009, p.112)

Questão 3. Como você vê o trabalho do professor?

Professor 1 (N) – “Infelizmente, cada vez mais perdendo o valor, o prestígio, o respeito que tinha no meu tempo de ensino médio”.

Professora 3 (L) – “Hoje esta profissão está muito desvalorizada, infelizmente, pois o respeito acabou. Respeito como pessoas, respeito como profissionais.”

Professor 4 (A) – “Estamos vivendo em uma época que acredito que o maior desafio é ser professor. Temos que criar e recriar meios alternativos para exercer essa profissão.”

Professor 5 (P) – “[...]Mas infelizmente no nosso país é muito mal remunerado: temos que dar muita aula para termos uma condição mínima de vida. Eu, por exemplo, leciono em 4 escolas e em duas cidades diferentes para manter um padrão mínimo de vida. Acho isso muito cruel para nossa classe”.

Professor 7 – (C) – “É um trabalho de muito cansaço psicológico e que exige constante atualização e dedicação do profissional, também vejo como desvalorizado por muitos indivíduos da sociedade. Por enquanto, minha filosofia sobre o trabalho do professor é o velho clichê: Quem não ama a educação, não fica na área. Ou fica, e não realiza um serviço de qualidade.”

As falas dos entrevistados a respeito do trabalho do professor revelaram mais aspectos negativos do que positivos. Os pontos negativos destacados falam a respeito

do esforço e dedicação extremos que o trabalho docente exige. A produção intelectual resulta em muito cansaço físico e psicológico. Concordam entre si que esta é uma profissão que vem ao longo dos tempos perdendo o seu valor. Já não se percebem o respeito e o prestígio que a classe docente tinha há algum tempo e não são mais remunerados adequadamente.

Ludke e Boing (2004) destacam que há quatro décadas salário do professor, ou melhor, da professora primária, representava garantia de vida digna para a “profissional” celibatária, ou uma ajuda considerável no orçamento familiar das casadas” (LUDKE, M.; BOING, L.A. 2004, p. 1160). Estes mesmos autores observam é que “[...], a ‘profissão’ docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas”. (LUDKE, M.; BOING, L.A. 2004, p.1160).

Além da falta de valorização social, a maioria dos entrevistados, quatro dos sete professores consideram que o trabalho do professor é extenuante e mal remunerado, sendo necessária uma jornada de trabalho muito extensa para ter o mínimo de sustento.

Essa fala a respeito da falta de valorização docente se estende também às más condições de trabalho, o que deixa a carreira docente pouco atrativa. Para Gatti (2009) o salário baixo no início da carreira, as más condições de trabalho, a insegurança e a falta de perspectiva de que esse quadro se altere durante os anos de exercício profissional apresenta a docência como uma carreira que se mostra “não compensatória”.

Marcelo (2009) explica que essas más condições de trabalho e remuneração apresentam impacto direto na qualidade da educação.

[...]as políticas de reforma educacional executadas em muitos países deterioraram as condições de trabalho dos docentes, causando desmoralização, abandono da profissão e absentismo, tendo, tudo isso, um impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos [...] (Carlos Marcelo, 2009, p.111)

Os aspectos positivos que os professores entrevistados ressaltaram foi o de que apesar da profissão docente não ser reconhecida social e financeiramente, é uma profissão que traz uma satisfação pessoal muito grande.

De acordo com Ludke e Boing, isso se dá pelo fato de que “aos professores, abre-se uma perspectiva capaz de lhes permitir, com mais autonomia, lidar com as transformações cada vez mais aceleradas, no mundo e na educação.” (LUDKE, M.; BOING, L. A. 2004, p. 1178)

O fato de lidar com pessoas e de poder participar das mudanças de vida das pessoas é o que mais pesa positivamente para os entrevistados. Carlos Marcelo (2009) considera que

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, são boas, mas sempre na medida

em que repercutam na melhora da relação com o corpo discente. (Carlos Marcelo, 2009, p.121)

Questão 4. Como deve ser o trabalho de um professor? Para você quais as competências que um professor deve ter para ser um bom professor?

Professor 2 – (G) “Deve ser feito sempre se levando em conta que trabalhamos com pessoas em formação e que também somos pessoas em permanente formação. Deve ser feito com dedicação, cuidado e respeito. Um professor para mim deve ter empatia por seus educandos, deve gostar de estudar e ter paciência com as pessoas, entre outras características.”

Professora 3 - (L) “O trabalho do professor deve ser mágico, deve encantar. Depende do que seja chamado de competência, pois para o professor o que é primordial, é simplesmente ter respeito pelo seu aluno, pelo seu familiar. Saber que cada um aluno é um ser pensante, um ser individual.

Professor 4 – (A) “O trabalho deve ser inovador e diferenciado. As competências para ser um bom professor deverão ser: social, inovador, organizado, preparado, motivador, envolvido com a tecnologia, comprometido e etc.”

De maneira geral, os apontamentos destacados estão direcionados a aspectos comportamentais e de competência/habilidade, como afirma Tardif (2000)

observa-se que um aspecto comum aos diversos estudos é a ênfase nas relações entre o exercício profissional e os saberes inerentes à profissão, entendidos num sentido amplo, que inclui o saber fazer, mas envolve “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (TARDIF, 2000 apud GATTI, B. 2009, p.99)

Fanfani (2007) continua destacando o aspecto ético e o domínio de conhecimento.

[...] em todo o trabalho realizado de pessoa para pessoa (serviços pessoais), o domínio de certas competências técnicas instrumentais é necessário, além de uma vantagem ética de “compromisso”, “respeito” e “cuidado” para o outro, neste caso a criança, adolescente ou estudante com quem o professor trabalha. [...] (FANFANI, E. T., 2007, p.349)

Questão 5. Pensando nas várias situações de aprendizado que você teve (a experiência de vida, a formação escolar, a formação profissional), onde você acha que aprendeu as coisas mais importantes para ser professor?

Professor 2 – (G) “Definitivamente em sala de aula.”

Professora 3 - (L) “Aprendi as coisas mais importantes para ser professor, com minha experiência, porque sem ela, nós não somos ninguém, a experiência faz toda diferença na vida profissional.”

Professor 4 – (A) “Eu sempre comento... Aprendi a dar aula, na sala de aula.” Professor 7 – (C) “No momento em que entrei sozinha em uma sala de aula, em que me vi tutora, uma responsável por aquele local e pelos meus alunos. Ou seja, é na experiência profissional que aprendo todos os dias, mais e mais”

Segundo Carlos Marcelo, (2009) entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local

de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. [...], no entanto [...]. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.

Observa-se na fala da maioria dos professores entrevistados que o desenvolvimento profissional se deu na escola, na sala de aula, por meio de um exemplo de um professor, mas de maneira geral isolado e sozinho. A situação de ensino é por si mesmo uma profissão solitária, como descreve Carlos Marcelo (2009) quando afirma que “[...] poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e isolamento. Ao contrário de outras profissões ou ofícios, o ensino é uma atividade que se realiza sozinho.[...]” (Carlos Marcelo, 2009, p.120). E ainda Huberman,

[...] esses professores trabalham sozinhos, aprendem sozinhos e desenvolvem a maior parte de sua satisfação profissional sozinho ou através de suas interações com os alunos em vez de com os companheiros. (Huberman apud Carlos Marcelo 2009, p.122)

QUESTÃO 7. As ações de formação continuada oferecidas pela escola contribuem para seu trabalho docente?

Professor 1 – (N) “Sim, são sempre enriquecedoras.”

Professor 2 – (G) “Sim, refletir sobre nossa práxis sempre contribui.” Professor 5 – (P) “Sim, e muito.”

Professor 6 – (W) “Com certeza. A melhoria contínua do profissional é fundamental para a sobrevivência da escola, principalmente se ela pretende ser vista como um polo de ensino, ou uma referência.”

Professora 7 – (C) “Sim, desde que essas ações estejam vinculadas à prática dessa formação aplicada em sala de aula”.

Na questão 7, ficou claro que de maneira geral os professores concordam que a escola deve sim ser um espaço de formação, embora não são todas elas que oferecem, e que essas ações, uma vez vinculadas à prática da formação focando a aplicação em sala de aula e proporcionando à reflexão e são sempre enriquecedoras, pois esta visa a melhoria contínua do profissional o que é fundamental para a sobrevivência da escola. A análise da prática docente deve ser uma constante nas ações de formação continuada da escola. Imbernón (2009) defende que o professor deve se opor a toda e qualquer ação formativa para os diversos campos, seja na constituição dos conteúdos ou da definição de práticas processuais que não leve em conta a análise reflexiva.

Questão 8. Como você avalia o impacto da formação na sua atuação profissional?

Professor 4 – (A) “Foi de extrema importância, minha formação me proporcionou conhecimentos que levarei para o resto de minha vida.”

Professor 5 – (P) “Total. Os alunos se espelham em nós para decidir um futuro profissional.”

Professor 6 – (W) “Me ajuda bastante, embora eu seja uma pessoa que por minha própria conta, diariamente busco novos conhecimentos em áreas de atuação variadas e não relacionadas entre si.”

Professor 7 – (C) “A formação é a base, é a chave, sem o conhecimento de sua formação, por onde um professor iria começar?”

Os professores entrevistados são unânimes em dizer que a formação inicial e a continuada foram e são fundamentais para o exercício da sua formação.

QUESTÃO 9. Você já adotou mudanças na sua prática pedagógica em função da formação continuada? Pode citar algum exemplo?

Professor 2 – (G) “Tenho tentado repensar minhas aulas para que o aluno tenha mais espaço, para ser mais mentor de conhecimento do que transmissor. Não é fácil, e dependendo do lugar e das aulas não pode ser praticado.”

Professor 3 – (L) “As atualizações me fizeram enxergar métodos mais eficazes para trabalhar com alunos especiais.”

Professor 4 – (A) “Sim, na maneira de realizar um trabalho diferenciado com alunos que demonstram ou apresentam algum tipo de dificuldade no aprendizado.”

Todos os professores afirmaram que modificaram algumas práticas em função de uma formação específica, o que nos leva a crer que a formação continuada tem uma grande importância para o crescimento profissional. Sobre a prática docente Tardiff afirma que

[...] integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. [...] (TARDIF, M. 2013, p.36)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos dos professores a respeito da formação docente nos permitiram chegar a algumas considerações a respeito do tema.

A primeira é que a carreira docente é um desafio constante diário, ao requerer planejamento e intencionalidade faz do gostar de aprender, e de ensinar e de ser inovador criando condições para seu exercício.

A formação ocorre no cotidiano, pois ser professor é se fazer professor ao longo da carreira, buscando competências, driblando as dificuldades que surgem uma

após outra. E o bom professor é aquele profissional que não se deixa vencer, inova e, em respeito aos seus pupilos e também aos seus mestres ou pessoas em que se referenciam, não se satisfazem em oferecer um “marmitex” a cada aula, mas se esmeram em proporcionar sempre um banquete.

O professor é um ser solitário que busca iluminar as vidas das pessoas, por vezes sonha junto, se alegra junto e também compartilha momentos mais desoladores. Cumpre uma função social, de buscar a equidade, a justiça através da liberdade que a consciência crítica do conhecimento promove.

A profissão requer um outro olhar das autoridades, pois é desta profissão que emergem todas as outras, em toda a sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. A. Práticas formativas e aprendizado profissional. UNITAU, Taubaté, 2017.

AMBROSETTI, N. B., CALIL, A. M. O papel das práticas de licenciatura na constituição da identidade profissional de futuros professores. UNICAMP, Campinas, 2012.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedad*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago., 2007.

FREIRE, Paulo. Org. Ana Maria Araújo Freire. *Pedagogia da Libertação*. Paz e terra. 1972. Rio de Janeiro.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP*, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GATTI, B. A. *Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009

LUDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, v.25, n.89, Set./Dez., 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, p. 7-22, jan/abr., 2009.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação docente*. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez.2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2013. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente.

A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC

Daniela Silva e Costa Santana

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul Mauá - SP
danicostasantana@gmail.com

Elisabete Filomena Dos Santos

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul Santo André - SP
elisabetefe1629@gmail.com

Nanci Carvalho Oliveira De Andrade

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul Santo André - SP
nancicarvalho_2013@yahoo.com.br

Clarice Schöwe Jacinto

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul Mauá – SP
clariceschowe@gmail.com

Paulo Sergio Garcia

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
São Caetano do Sul - SP
paulo.garcia@uscs.edu.br

RESUMO: A infraestrutura escolar tem sido caracterizada por um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, incluindo o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários que garantem o funcionamento da escola e impulsionam a aprendizagem do aluno. Trata-se, em geral, das salas de aula, dos laboratórios, da biblioteca, dos equipamentos, dos computadores, da TV,

do Vídeo, dos materiais, dos livros, dos jornais, entre outros. Neste sentido, na Educação Infantil a infraestrutura sustenta e permite a criação e a organização de ambientes de aprendizagem, que possibilitam o desenvolvimento da criança em todas suas fases. Esta pesquisa investiga e analisa a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. Trata-se de uma área com sete municípios, sendo uma das mais ricas do Brasil, situada na região metropolitana do estado de São Paulo. A partir de um estudo de caso, adotado como metodologia para este estudo, dados foram coletados no Censo de Educação de 2017, no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Foram analisadas categorias relacionadas à biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes, sala de leitura, de diretoria, de professores, sanitários, parque infantil, impressora e máquina copiadora, televisão, internet e banda larga, sala para atendimento de crianças especiais, entre outras. Os dados revelaram que há uma grande variabilidade na infraestrutura das escolas de Educação Infantil entre as sete cidades da região. O mais preocupante, neste contexto, é que essa variação na infraestrutura estava ocorrendo dentro de uma mesma cidade, indicando, por um lado, que crianças de um mesmo município possuíam oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, com a criação e organização

de ambientes, diferentes. Por outro, um processo de discriminação social, pois ao invés de a escola atuar na redução das desigualdades sociais, quando não possui infraestrutura adequada ela acaba legitimando este processo. Esses resultados podem fomentar discussões tanto a formação inicial como continuada dos gestores escolares e serem usados por autoridades políticas no contexto de reformas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Infraestrutura escolar, Educação Infantil, Ambientes de aprendizagem.

ABSTRACT: School infrastructure has been characterized by a system of interrelated structural elements, including the school building, facilities, equipment and necessary services that ensure the functioning of the school and foster student learning. These are, in general, classrooms, laboratories, library, equipment, computers, TV, Video, materials, books, newspapers, among others. In this sense, in Infantile Education, the infrastructure supports and allows the creation and organization of learning environments, which enable the development of the child in all its phases. This research investigates and analyzes the school infrastructure of Early Childhood Education in the Greater ABC Region. It is an area with seven municipalities, one of the richest in Brazil, located in the metropolitan region of the state of São Paulo. Based on a case study, adopted as a methodology for this study, data were collected in the Education Census of 2017, on the website of the National Institute of Studies and Research. We analyzed categories related to the library, computer lab, sports court, reading room, board of directors, teachers, sanitary, playground, printer and copier, television, internet and broadband, others. The data revealed that there is great variability in the infrastructure of the kindergarten schools among the seven cities in the region. The most worrying in this context is that this variation in infrastructure was occurring within the same city, indicating, on the one hand, that children from the same municipality had opportunities for learning and development, with the creation and organization of different environments. On the other hand, a process of social discrimination, because instead of the school acting in the reduction of social inequalities, when it does not have adequate infrastructure, it ends up legitimizing this process. These results can foster discussions on both initial and continuing training of school managers and be used by policymakers in the context of educational reforms.

KEYWORDS: School infrastructure, Early childhood education, Learning environments.

1 | INTRODUÇÃO

A infraestrutura escolar (IE) pode ser caracterizada, de acordo com Garcia (2014) pelas instalações, incluindo as salas de aula, os laboratórios, a biblioteca, entre outros; os equipamentos, que são traduzidos pelos computadores, TV, Vídeo, entre outros; materiais que abarcam os livros, jornais, bonecas, entre outros. Neste sentido, ela sustenta e permite a criação e a organização de ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil (EI).

Na organização de ambientes de aprendizagem na escola de Educação Infantil é preciso considerar que esses têm de ser organizado a partir de princípios, entre outros, que acolham a criança e tenham no brincar a premissa básica da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Desta forma, os espaços, os ambientes, necessitam ser organizado para as crianças e, muitas vezes, a partir de seus desejos, propiciando a interação e a troca de conhecimentos entre os pequenos. É de fato a partir da interação, com o outro e com o ambiente, que as crianças constroem o conhecimento, muitas vezes, em espaços organizados pelas professoras (RCNEI, 1998)

Barbosa e Horn (2001) indicaram que as escolas de Educação Infantil possuem na organização dos ambientes de aprendizagem uma parte essencial de sua proposta pedagógica. Assim, essa organização abarca, entre outras coisas, as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, da professora, da escola. Neste contexto, o ambiente de aprendizagem é a imagem da relação pedagógica estabelecida entre as crianças e a professora.

As relações das crianças com o meio, com outras crianças e com os adultos ocorrem no ambiente escolar, que é criado e organizado a partir de ou de vários espaços da escola. Este espaço é caracterizado pela infraestrutura escolar (objetos, equipamentos e materiais didáticos, instalação, mobiliário e decoração), onde se criam e se trocam emoções, intenções sociais e aprendizagens cognitivas.

Horn (2004) indicou que em um mesmo espaço pode se criar diversos ambientes de aprendizagem e com diferentes finalidades para o desenvolvimento das crianças. Mas é preciso considerar que a infraestrutura escolar, neste sentido, é quem permite tal criação e a organização na Educação Infantil. No contexto brasileiro existem indicações que, dependendo da localização da escola, rural ou urbana, e sua esfera administrativa (municipal, estadual, particular), ou dos investimentos realizados, há uma enorme diferença e grande diversidade em relação à infraestrutura das unidades escolares (GARCIA, et al 2014).

Neste cenário está situado este presente estudo, que tem por objetivo investigar e analisar, em uma das regiões mais ricas do país, a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC, considerando que a criação e organização de ambientes de aprendizagem são tributárias da infraestrutura escolar.

1.1 Infraestrutura e os ambientes escolares de aprendizagem

A infraestrutura escolar pode ser definida, de acordo com Garcia (2014, p. 139) como “um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno.”

Na Educação Infantil, a infraestrutura escolar sustenta e possibilita a criação e a organização de ambientes escolares de aprendizagem para o desenvolvimento infantil

das crianças. Neste sentido, o ambiente indica tudo aquilo que envolve e rodeia as crianças, incluindo as pessoas, o espaço, o mobiliário, os equipamentos, os materiais e as relações que neste contexto são estabelecidas. Trata-se de referências que transmitem sensações, emoções, segurança, inquietações e tristezas (ZABALZA, 1998; FORNEIRO, 1988).

O ambiente escolar necessita ser criado a partir das dimensões temporal (aquela que trata da questão do tempo de uso do espaço); funcional (a utilização do local e quais os objetivos para o desenvolvimento das crianças); relacional (quem utilizará e que circunstâncias); física (infraestrutura escolar). É, desta forma, que a criação e organização do ambiente pode ampliar as oportunidades e os limites de aprendizagem das crianças, pois permite acesso aos processos da cultura que estão fora da escola.

Rossetti-Ferreira et al (2007) analisaram os ambientes da Educação Infantil e mostraram que eles necessitam ser estruturados a fim de promover o desenvolvimento da identidade pessoal da criança e de várias competências, além do desenvolvimento motor que acontece por meio da estimulação dos sentidos, entre outros.

Os ambientes e suas organizações estão atrelados à presença adequada da infraestrutura escolar. Na biblioteca, por exemplo, podem ser organizados vários tipos ambientes, considerando as faixas etárias das crianças (rodas de leitura). Na quadra de esportes podem ser estruturadas atividades, visando o desenvolvimento motor da criança (jogos). Materiais e equipamentos (livros, televisão, computadores, internet, entre outros) também podem ser utilizados para a organização do ambiente escolar. A TV atua na ampliação de capacidades cognitivas e críticas (ASAMEN, 1993) e de formas de comunicação sensorial, emocional e racional (MORAN, 2000). Ela também atua nos diversos sentimentos da criança. Os sons, as imagens, as linguagens e os movimentos influenciam os processos de socialização (NAPOLITANO, 2007).

Outro espaço importante é o laboratório de informática, que pode ser lócus de vários tipos de ambientes de aprendizagem. Pode-se usar a informática para ampliar conhecimentos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula. Assim, o processo de aprendizagem é enriquecido. Fleischmann (2001) relatou que crianças que aprenderam em ambientes informatizados possuíam raciocínio mais elaborado, entre outras coisas, pela possibilidade de não ter de decorar soluções para o aprendizado. Santarosa (2010) sinalizou que a utilização de software educacional permite o desenvolvimento da imaginação. A ausência deste espaço dificulta a criação e organização de diversos tipos de ambientes de aprendizagem, impossibilitando as crianças de alguns tipos de aprendizagens.

A situação é semelhante com a falta do parque infantil. As unidades escolares que não possuem tais espaços precisam realizar improvisações para atingir alguns tipos de objetivos. Porém, a improvisação nem sempre alcança as finalidades estabelecidas. Como indica Freire (1989) no parque infantil a criança acaba ficando mais tempo concentrada. Ela prefere este espaço porque tem brinquedos que estimulam a fantasia e lá ela brinca e se diverte.

Neste contexto, escolas de Educação Infantil sem alguns espaços essenciais (parque, laboratório de informática, quadra de esportes, TV, internet, entre outros) têm reduzida a diversidade de experiências que podem ser criadas e organizadas para as crianças, o que também afeta as possibilidades de inovação das professoras. A discussão sobre a infraestrutura vem acontecendo no âmbito Custo AlunoQualidade Inicial (CAQi), estruturada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Neste contexto, busca-se conhecer o investimento necessário por aluno para que o Brasil garanta as condições necessárias para o acesso, permanência e qualidade da educação. O CAQi tem fundamentos na Constituição Federal, de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, na Lei do Fundef, no Plano Nacional de Educação (de 2001) e na Lei do Fundeb. Em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB n. 8/2010, de 5 de maio de 2010, sistematizando os padrões mínimos de qualidade do ensino para a educação básica.

No CAQi os insumos estão relacionados aos profissionais da educação, às condições de trabalho, salários, plano de carreira, jornada de trabalho e às condições para a formação inicial e continuada. Há outros insumos referentes à gestão democrática, onde destacam-se os estímulos à participação da comunidade escolar, à construção do projeto político-pedagógico, à democratização da gestão da escola (conselhos de escola, do grêmio e dos conselhos de educação). Existem os insumos atrelados ao acesso e à permanência do aluno na escola, refere-se ao trabalho do poder público para garantir as condições de permanência na escola (material didático, o transporte escolar, a merenda, uniforme). Por fim, os insumos de infraestrutura e funcionamento, relacionam-se à construção e à manutenção dos prédios, à existência de instalações adequadas (laboratório, biblioteca e parque infantil), de equipamentos e materiais básicos de conservação e de apoio ao ensino.

2 | A REGIÃO DO GRANDE ABC

O Grande ABC é uma área situada na região metropolitana do estado de São Paulo. Possui 635 km² e 2,5 milhões de habitantes em sete cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Algumas características demográficas da região são sintetizadas no Quadro 1:

Quadro 1: características demográficas das cidades.							
Município	População	Área territorial Km²	PIB (milhões)	Posição do PIB	IDH-M 2010	Anos médio de estudo	Acesso à internet (%)
Santo André	704.942	175,781	17.664.718	33 ^a	0,815 (8 ^o)	10	72,7
São Bernardo	805,895	409,478	36.337.338	14 ^a	0,805 (16 ^o)	10	81,7
São Caetano	156.362	15,33	11.762.744	48 ^a	0,862 (1 ^o)	11	73,4

Diadema	406.718	30,796	11.786.624	47 ^a	0,757(184°)	08	57,2
Mauá	444.136	61,866	7.633.782	79 ^a	0,766 (134°)	09	65,2
Ribeirão Pires	118.871	99,119	1.978.256	287 ^a	0,784 (58°)	09	62,6
Rio Grande da Serra	47.142	36, 341	529.413	816 ^a	0,749 (245°)	09	52,6%

Quadro 1: características demográficas das cidades.

A renda per capita média de São Caetano era de R\$ 2.349,00, Santo André R\$ 1.499,00, São Bernardo R\$ 1.394,00, Ribeirão Pires R\$ 974,00, Diadema R\$ 917,00, Mauá R\$ 815,00 e Rio Grande R\$ 747,00 (Observatório da Educação do Grande ABC, 2015). São Caetano do Sul tinha o menor território, mas o maior IDH-M (2010).

Dados das escolas e de alunos matriculados na Educação Infantil, em 2017, estão sintetizados nos Quadros 02 e 03:

Quadro 2: Número de escolas das cidades							
Cidades	SA	SBC	SCS	DIA	MAU	RP	RGS
Número de escolas	84	116	43	49	39	30	10

As cidades do grande ABC possuíam, em 2017, 341 escolas de Educação Infantil. Neste contexto, o município de São Bernardo era aquele com o mais número de escolas da região. Rio Grande da Serra possuía o menor número de instituições de ensino.

Quadro 03: Número de matrículas das cidades							
Número de matrículas	Cidades						
	SA	SBC	SCS	DIA	MAU	RP	RGS
Creche	7.725	13.855	3.202	3.736	5.635	2.044	726
Pré-escola	9.030	17.038	2.342	9.317	8.667	2.141	1.075

A situação das matrículas das crianças de Educação Infantil, creches e pré-escolas, da região do ABC, é reveladora de uma demanda particular de uma área metropolitana do estado de São Paulo. Na creche, em 2017, os dados apontaram 36.923 alunos matriculados. No caso da pré-escola, 46.610 crianças estavam nas escolas de Educação Infantil das cidades.

3 | METODOLOGIA

Este estudo investiga e analisa, em uma das regiões mais ricas do país, a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC, tendo em vista que a criação e organização de ambientes de aprendizagem são tributárias da infraestrutura escolar.

Esta região foi escolhida ser alvo de vários estudos do Observatório da Educação do Grande ABC na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa em uma região

que apresenta condições bem diversas de outras do Brasil e altos níveis sociais, econômicos e educacionais. No entanto, a área também apresenta várias questões para serem superadas (pobreza e desigualdade).

Foi utilizado um estudo de caso como abordagem metodológica (YIN, 1993). Neste tipo de estudo busca-se a singularidade do fenômeno estudado a partir da interpretação da realidade. Os dados foram coletados a partir do Censo de Educação de 2017, microdados

Censo Escolar, situados no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Os dados são referentes a esfera municipal das cidades.

Os dados foram analisados com o uso do software para o uso estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 19. Neste contexto, foram encontradas 19 categorias, conforme o Quadro 04:

1	Cozinha	12	Aparelho de DVD
2	Biblioteca	13	Antena parabólica
3	Laboratório de informática	14	Máquina copiadora
4	Quadra de esportes	15	Retroprojeter
5	Sala de leitura	16	Televisão
6	Sala para a diretoria	17	Internet
7	Sala para os professores	18	Banda larga
8	Parque Infantil	19	Computadores uso dos alunos
9	Sala para Atendimento Especial	20	Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência
10	Sanitário dentro do prédio	21	Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência
11	Sanitário fora do prédio	22	Impressora

Os dados coletados foram representados e analisados com o uso de tabelas, a partir da similaridades e diferenças. Neste sentido, são reveladas as proporções de cada componente da infraestrutura em cada cidade das escolas de Educação Infantil.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dos sete municípios são apresentados em relação à infraestrutura escolar, de acordo com o Censo Escolar de 2017. As cidades possuíam características bem diversas. O Quadro 05 sintetiza os resultados:

Cidades		SA %	SBC %	SCS %	D %	M %	RP %	RGS %
1	Cozinha	98	98	100	100	100	100	100
2	Biblioteca	28	63	48	41	13	13	0
3	Laboratório de informática	64	12	15	8	82	37	10
4	Quadra de esportes	44	32	25	18	38	23	10

5	Sala de leitura	20	6	10	8	10	23	-
6	Sala para a diretoria	96	88	95	86	90	90	50
7	Sala para os professores	96	62	60	100	90	73	20
8	Parque Infantil	91	86	92	98	70	69	36
9	Sala para atendimento especial	21	10	10	-	31	43	10
10	Sanitário dentro do prédio	31	6	85	29	90	53	-
11	Sanitário fora do prédio	2	2	15	8	10	7	-
12	Aparelho de DVD	99	91	80	92	92	97	100
13	Antena parabólica	1	8	10	-	3	20	-
14	Máquina copiadora	80	38	30	14	36	93	20
15	Retroprojeter	39	43	83	57	41	23	40
16	Televisão	99	94	85	92	100	100	100
17	Internet	82	27	100	47	97	70	80
18	Banda larga	82	22	100	45	79	60	80
19	Computadores de uso dos alunos	521	255	240	23	252	112	1
20	Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência	21	8	38	6	18	17	-
21	Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência	42	59	68	76	44	50	20
22	Impressora	85	96	88	96	100	93	80

Fonte: Censo Escolar de 2017 – Elaboração dos autores

Uma análise do Censo Escolar de 2017 revelou uma grande diversidade em relação à infraestrutura escolar das escolas de Educação Infantil das cidades do grande ABC. Neste contexto, o espaço que as escolas, a quase totalidade delas, mais contavam era a cozinha.

Quanto à biblioteca, o município de São Bernardo do Campo era o que mais tinha tal espaço (63%). No entanto, nas outras cidades as escolas não dispunham de mais de 50% deste local. Rio Grande da Serra não dispunha desses locais, de acordo com o Censo Escolar de 2017.

Outra questão importante encontrada foi que poucas escolas tinham laboratórios de informática. Apenas a cidade de Mauá possuía mais de 80% de suas escolas com este espaço. Tal ausência dificulta a criação e a organização de diversos ambientes. Fleischmann (2001) mostrou que em ambientes informatizados, as crianças não precisam atuar memorizando soluções. Elas podem construir um raciocínio mais elaborado com a utilização de jogos e softwares educativos. A falta deste espaço está envolvida na discussão sobre a questão da inclusão digital, pois, muitas vezes, habitando nas periferias das grandes cidades as crianças somente terão acesso a esses equipamentos na escola.

Quanto às quadras esportivas, local essencial para criação e organização de algumas formas de ambientes e de atividades escolares, as cidades não tinham mais de 50% desses locais. Santo André, São Bernardo e São Caetano eram as cidades que mais possuíam escolas com parque infantil. No entanto, Rio Grande da Serra tinha somente 36% desses espaços em suas unidades de ensino. Freire (1989) sinalizou

que possuir o parque é importante, pois neste local o tempo de concentração da criança é bem maior do que quando ela brinca, com os mesmos objetivos, em outros espaços (sala de aula). Uma situação que ocorre, pois as crianças tem preferência por este espaço, por suas características, ao ar livre, com brinquedos que estimulam as fantasias.

Quanto à sala de leitura as escolas das cidades não dispunham mais de 25% desses locais disponíveis para os alunos. Quanto à sala para atendimento especial, as escolas contavam pouco com esse espaço para o atendimento dos alunos. Em alguns casos, as instituições de ensino não dispunham mais de 10% (Rio Grande da Serra). Um número pequeno de estabelecimentos de ensino ainda tinha sanitários fora dos prédios (Mauá 43%).

O aparelho de DVD estava presente em quase todas as escolas das cidades. Rio Grande da Serra era a cidade em que todas as unidades de ensino esse equipamento. Quanto à impressora, dispositivo essencial para a criação de certas atividades (pintura), as escolas dispunham deste dispositivo, mas não todas. São Caetano era a cidade em que todas as escolas tinham mais este aparelho. O mesmo acontecia com a máquina copiadora.

Quanto à presença de TV nas instituições de ensino, nem todas dispunham deste equipamento. Em muitas cidades (Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema), as escolas não dispunham deste aparato para as atividades com as crianças. Asamen (1993) indicou que assistir TV é um processo que desenvolve habilidades cognitivas, assim como as capacidades críticas. Moran (2000), no mesmo sentido, sinalizou que a TV atua no desenvolvimento de formas sofisticadas de comunicação sensorial, emocional, racional, o que atua também nos sentimentos das crianças, pois ela usa uma linguagem conceitual, falada e escrita e integra a imagem, a palavra e a música.

São Caetano era a única cidade que todas as escolas contavam com internet e com banda larga, serviços essenciais para a criação de ambientes de aprendizagem. Em São Bernardo, somente 22% das unidades de ensino contavam com esse serviço. Neste contexto, em geral, as escolas dispunham de computadores para os alunos. No entanto, em algumas cidades esses números não chegavam a 25 equipamentos para as crianças.

Por fim, as escolas contavam com poucas dependências acessíveis aos portadores de deficiência (não chegavam a 40%). Nem todas as unidades de ensino contavam com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência. Pode-se ver verificar aqui um processo de discriminação social, considerando que todas as crianças devem ter atendimentos de acordo com suas necessidades para garantir oportunidades iguais de aprendizagem e de desenvolvimento.

A infraestrutura escolar (ter ou não parque infantil, quadra de esportes ou laboratório de informática em condições adequadas de uso) possibilita a criação e a organização de ambientes de aprendizagem, determinando o grau e a profundidade

em que esses espaços podem ser criados ou organizados.

A infraestrutura oportuniza também as professoras o desenvolvimento da capacidade de inovação nas atividades escolares. Os ambientes criados ou organizados no contexto escolar podem ser tão eficazes para o desenvolvimento das crianças, quanto pode ser a capacidade criativa das professoras e as condições da infraestrutura escolar, entre outras coisas. A construção dos ambientes de aprendizagem, então, relaciona-se diretamente com a questão formação profissional.

A infraestrutura das escolas das cidades do grande ABC é bem diferenciada. Há, entre elas, grande variabilidade, revelando ainda que esta variação estava presente dentro do mesmo município, o que se mostra um tanto inquietante, pois crianças em uma mesma cidade acabam tendo oportunidades de aprendizagem, a partir da criação e da organização de ambientes, diferentes e, neste contexto, a infraestrutura pode legitimar as desigualdades sociais já existentes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou a infraestrutura (instalações, equipamentos, materiais, entre outros) das escolas de Educação Infantil da região do Grande ABC Paulista, mostrando um quadro bem distinto entre as cidades. São dados reveladores de uma demanda particular que auxiliam na discussão sobre a criação e a organização dos ambientes de aprendizagem. Paralelamente, fornecem indícios relevantes para as autoridades políticas, aqueles que podem promover reformas na legislação ou diretamente nas escolas.

A grande variação na infraestrutura entre as cidades indica que enquanto algumas crianças tinham oportunidades de vivenciar, aprender e se desenvolver nos laboratórios de informática, nas quadras e nos parques, ou usando a TV e a internet, outras tinham este direito limitado ou, muitas vezes, negado. Trata-se de um processo de discriminação social, pois ao invés de a escola atuar na redução das desigualdades sociais, quando não possui infraestrutura adequada ela acaba legitimando este processo.

A infraestrutura escolar pode atuar contribuindo para reduzir as desigualdades sociais. Neste caso, de fato, ela atua fazendo com que crianças de nível socioeconômico mais baixo (pobres) possam ter acesso a oportunidades de utilizar e manusear materiais e equipamentos e vivenciar situações de aprendizagem que não seriam possíveis em suas realidades sociais (contexto familiar e social). Neste sentido, a luta da escola pela aquisição e melhoria da infraestrutura escolar, para atuar no desenvolvimento das crianças é, entre outras coisas, uma forma de lutar contra as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial em educação.** Caderno de Pesquisa, n.54, p.51-54, maio, 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425>> Acesso em: 23 maio 2014.
- ASAMEN, J. K.; BERRY, G. I. (org). **Children and television images. Changing socio cultural word.** Lodon, Sage publication, 1993.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory.** 2 ed. London: Sage Publications. 1998.
- FLEISCHMANN, L. J. **Crianças no computador: desenvolvendo a expressão.** Porto Alegre: Mediação, 2001.
- FORNEIRO, L. I. **A organização dos espaços na Educação Infantil.** In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 229-281.
- FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.
- GARCIA, P. S. PREARO, L. L. C.; ROMERO, M. C.; BASSI, M. S. **A Infraestrutura das Escolas de Ensino Fundamental da Região do Grande ABC Paulista.** Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, v. 9, p. 614-631, 2014.
- GARCIA, P. S. **Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online), v. 9, p. 153-175, 2014.
- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MORAN, J. M.; MASSETO, T. BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, Papirus, 2000.
- NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão na sala de aula.** 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório Técnico de educação.** 2015.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTAROSA, L. M. C. (Org.). **Tecnologias Educacionais Acessíveis.** Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda, 2010.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- YIN, R. K. **Applications of case study research.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 1993.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Ivair Fernandes de Amorim

Instituto Federal de São Paulo – Câmpus
Votuporanga

Eder Aparecido de Carvalho

Instituto Federal Catarinense – Câmpus Brusque

RESUMO: O texto que apresentamos insere-se no debate sobre a formação docente, especificamente no âmbito da reflexão sobre a formação continuada de professores. Para tanto o trabalho vale-se da revisão da legislação nacional e de normas institucionais buscando refletir sobre a, cada vez mais frequente, institucionalização de programas e políticas de capacitação docente no âmbito da educação básica e superior. Com intuito de gerar subsídios, para melhor compreensão da questão proposta, a presente pesquisa elegeu como elemento central de sua metodologia a análise de um caso específico, a saber: a institucionalização de políticas de formação continuada no Instituto Federal de São Paulo. Posta a questão de análise, o trabalho busca evidenciar as bases legais da formação continuada de professores, debruçando-se sobre a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96); o Decreto 8752/2016, que “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da

Educação Básica” e a Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, nº 2 de 2015, que “Define as 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” (Resolução CNE/CP 2/2015). Dedicar-se, ainda, à análise da Resolução CONSUP/IFSP - nº 138, de 08 de dezembro de 2015, que “Aprova Política de Formação Continuada de Professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo”. Com base na literatura especializada, o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. Não obstante, à necessidade, apontada pelo presente trabalho, de aprofundar os estudos e aprimorar as iniciativas de formação continuada de professores, a presente pesquisa avalia como benéfico o crescente movimento de institucionalização desse tipo de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores, Políticas de formação docente, Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT: The text we present is part of the debate on teacher training, specifically in

the context of reflection on continuing teacher education. For this, the work is based on a review of national legislation and institutional norms seeking to reflect on the increasingly frequent institutionalization of programs and policies for teacher training in basic and higher education. With the purpose of generating subsidies, in order to better understand the proposed question, the present study chose as a central element of its methodology the analysis of a specific case, namely: the institutionalization of policies of continuous training in São Paulo Federal Institute. After the question of analysis, the paper aims to highlight the legal basis of continuing teacher training, focusing on the 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil (CF 1988); the Law of Directives and Bases of National Education of 1996 (LDB 9394/96); Decree 8752/2016, which “provides for the National Policy for the Training of Primary Education Professionals” and the Resolution of the Plenary Council of the National Education Council, No. 2 of 2015, which “defines the National Curricular Guidelines for Initial Training in Higher Education (undergraduate courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and for continuing education” (Resolution CNE / CP 2/2015). It also addresses the analysis of Resolution CONSUP / IFSP - nº 138, of December 08, 2015, which “Approves Continuing Education Policy for Teachers of the São Paulo Federal Institute of Science and Technology Education”. Based on the specialized literature, the present study seeks to highlight the main concepts present in the legal and institutional regulation analyzed as well as to emphasize gaps and possible weaknesses. Nevertheless, due to the present need to deepen the studies and to improve the initiatives of continuous training of teachers, this research evaluates how beneficial the growing movement of institutionalization of this type of teacher training.

KEYWORDS: Continuing Teachers Training, teacher training policies, professional development.

1 | INTRODUÇÃO

Dentre as recorrentes temáticas educacionais figura, em local de destaque, o debate acerca da formação docente. Flores (2014), ao traçar, na obra intitulada “Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: contributos internacionais”, um estado da arte sobre o tema, corrobora com nossa constatação ao postular que “A Formação de Professores constitui temática que tem atraído a atenção de acadêmicos, de investigadores e de decisores políticos, entre outros, sendo considerada um dos fatores que contribuem para a melhoria da Educação” (p. 07).

Flores demonstra (e considera) dois aspectos essenciais: o primeiro diz respeito a ideia consensual de que a formação de professores fará diferença na aprendizagem dos futuros professores e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos e o segundo refere-se à existência de uma, crescente, preocupação com a qualidade e a eficácia dos programas de formação docente.

Esta centralidade do debate sobre a formação de professores é decorrente do

papel decisivo da atuação deste profissional para a efetivação da função social da educação. É preciso ressaltar, contudo, que refletir sobre a formação docente é uma tarefa complexa, dentre outros motivos, porque a questão formativa, neste caso, insere-se dentro do binômio: formação inicial e continuada de professores.

Como formação inicial de professores compreendemos, para efeito da discussão realizada neste texto, os cursos destinados a capacitar aqueles que pretendem exercer atividades de magistério, principalmente nos níveis e modalidades compreendidos dentro da Educação Básica. Portanto, os cursos de graduação de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura. Esta compreensão está alinhada com a Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) - nº 2, de 1º de julho de 2015.

Já a formação continuada, ainda de acordo com a Resolução do CNE/CP, pode ser compreendida como o processo que visa o desenvolvimento do profissional que exerce funções de magistério na Educação Básica. Dessa forma, compreende-se nessa segunda rubrica uma diversidade de cursos e programas de formação impossíveis de serem enumerados.

Segundo Abrucio (2016), o aumento da qualidade e da equidade no campo educacional é uma conquista complexa que demanda a concatenação de várias ações, mas que um dos pontos fundamentais para a consecução deste objetivo, tão almejado na atualidade, está relacionado ao capital humano, o que leva à conclusão que os profissionais do magistério não podem prescindir de uma boa formação e de condições sólidas de trabalho que devem ser traduzidas em uma sólida carreira e uma crescente profissionalização da classe. No entanto, o citado autor indica que predominantemente os egressos de cursos de formação inicial de professores são oriundos de instituições particulares, sendo que em alguns cursos específicos, como o de Licenciatura em Pedagogia, o número de egressos oriundos da rede particular representa cerca de oitenta por cento do total de licenciados neste curso. Indica ainda que tal fenômeno é corolário, dentre outros fatores, de políticas de inclusão no ensino superior, em especial do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento da Estudantil (FIES) que, em consonância com o artigo 213 da Constituição Federal de 1988 (CF1988) e com o artigo 77 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN 9394/1996), permitem a aplicação de recursos públicos nas instituições privadas de ensino.

Peculiarmente, no caso de cursos de formação inicial na modalidade de Educação à Distância, Basconi (2014), aponta para uma atuação ainda mais proeminente do setor privado.

Segundo Abrucio (2016), este cenário de predominância do setor privado é problemático, pois, os cursos oferecidos por estas instituições em geral são de pior qualidade em relação aos ofertados pelas instituições públicas. Este fato aliado à questão de que os ingressantes nos cursos de licenciatura geralmente são oriundos de grupos sociais com baixo capital cultural, o que pode ser exemplificado pelo fato

que estes predominantemente estão enquadrados nos piores estratos de avaliação do ENEM, leva a conclusão de que a maioria dos professores egressos dos cursos de formação inicial carregam um cabedal de conhecimentos técnicos/científicos marcado por defasagens culturais e formativas que podem dificultar o exercício da profissão.

A cena em tela faz com que na atualidade exista uma crescente preocupação para as atividades de formação continuada. Isto porque “O Desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores” (PIMENTA, 2006, p.41).

Vemos, portanto, que em um cenário de grande precarização da formação docente, a formação continuada tem sua importância ressaltada e passa, inclusive, a lidar com falhas da formação inicial, tendo, até mesmo, que se preocupar com subsídios teóricos fundamentais e com a instrumentação metodológica além das numerosas reflexões demandadas cotidianamente pela prática da profissão.

Embora não seja nosso intuito esgotar os tipos de ações que se apresentam como necessárias no âmbito da formação docente, faz-se necessário destacar a importância, a curto prazo, de políticas de formação continuada - de forma institucionalizada por parte das instituições oficiais de ensino.

2 | A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Antes de adentrarmos na análise do caso específico que nos propusemos, cabe vislumbrar as principais determinações legais que versam direta ou indiretamente sobre a questão da formação inicial e continuada de professores.

A CF 1988, Lei máxima de nosso país, não aborda diretamente a questão da formação inicial e continuada de profissionais docentes. A justificativa para a ausência de regulamentação específica para esta questão encontra-se no artigo 22 da Constituição, onde está previsto que compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Contudo, podemos perceber ao menos dois pontos que estão relacionados com a temática da formação docente no texto constitucional. São eles: a questão da qualidade do ensino e da valorização dos profissionais do magistério. O artigo 206, ao estabelecer os princípios da Educação Nacional, toca nestes dois pontos em seus incisos V e VII. Já o artigo 214, com redação dada pela Emenda Constitucional de 2009, prevê a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação, com duração decenal, que dentre outros objetivos deve conduzir a melhoria da qualidade do ensino conforme o inciso III do referido artigo.

De acordo com o que expusemos no tópico anterior deste texto, podemos afirmar que é consenso acadêmico o fato de que a melhoria da qualidade do ensino passa inevitavelmente pela questão da valorização docente. Não obstante a esta constatação, outra questão consensual é a de que a valorização docente ocorrerá

somente com a efetiva realização de uma série ações, dentre as quais figuram em posição de destaque a valorização salarial e o acesso a formação inicial e continuada com níveis de excelência.

Vemos, portanto, que a CF de 1988 não postula diretamente sobre a formação de quadros profissionais para o magistério, tarefa esta que compete a União, contudo, ao estabelecer como princípios da educação nacional a valorização dos profissionais do magistério e a qualidade do ensino, impõe de forma indireta, mas imperativa, a reflexão, a proposição e a implementação de políticas de formação de professores.

Após uma certa protelação, a União segue o preceito constitucional e legisla sobre as diretrizes e bases da educação nacional com a aprovação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDBEN 9394/96 trata, em seu título VI, dos Profissionais da Educação. O artigo 61 da referida lei define quem são os profissionais da educação e define que a formação destes profissionais deve fundamentar-se em: uma sólida formação básica, na associação entre teorias e práticas e no aproveitamento da formação e experiências anteriores.

No caso específico da formação dos docentes da educação básica, o artigo 62 da LDBEN prevê que a formação inicial destes profissionais deve ocorrer em cursos de Graduação de Licenciatura e que (minimamente) admite-se como formação para o magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal.

O artigo 67 também apresenta uma determinação de maior importância para a nossa reflexão. Este artigo trata da valorização dos profissionais do magistério onde são pontuadas questões que devem ser observadas na elaboração e implementação de planos de carreiras. Dentre os aspectos apresentados, cabe-nos destacar o postulado no inciso II que prevê a valorização do profissional da Educação por meio do “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

A LDBEN, ao cumprir seu papel de traçar diretrizes e bases para educação nacional, acentua de forma enfática a importância da formação inicial e continuada de professores. No que concerne especificamente a formação continuada, que é o interesse principal desta reflexão, estabelece claramente que esta constitui-se em importante mecanismo de valorização docente, devendo os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, não somente incentivar atividades de formação continuada como também garanti-la por meio de mecanismos que viabilizem a participação dos profissionais de sua rede.

Outro importante documento legal sobre esta temática é o decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.” O decreto estabelece os princípios e objetivos da Política Nacional, assim como as formas de organização, de planejamento e de programas e ações integradas ou complementares.

Ao estabelecer os princípios da Política Nacional, o decreto trata de pontos importantes para nossa reflexão – acompanhemos, a seguir, alguns incisos destacados no artigo 2:

- IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
- VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
- X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada; (BRASIL, 2016)

Podemos ver, que os princípios que devem reger a Política Nacional, discriminam aspectos centrais para formação continuada de professores, dentre os quais destacamos a garantia de padrão de qualidade e o estabelecimento do *lôcus* da formação continuada: as instituições escolares.

O decreto objetiva ainda:

Artigo3:

- III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
- IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
- V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE; (BRASIL, 2016)

Analisando estes objetivos podemos concluir que o poder público, mais especificamente os executivos Federal, Estadual e Municipal, devem de forma sistemática buscar meios para viabilizar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o que mais uma vez nos remete para a necessidade de ações pensadas e implementadas de forma institucionalizada.

Quanto a Resolução CNE/CP 2/2015, é a mais recente manifestação do Conselho Nacional de Educação sobre a temática da Formação de Professores. Com escopo bastante abrangente, o que pode ser verificado rapidamente em seu preâmbulo, a resolução aborda questões referentes a formação inicial de professores, cursos de segunda licenciatura, formação pedagógica para graduados e também sobre a formação continuada de professores.

A normativa indica ainda que a concepção de formação adota pelas instituições formadoras deve estar em consonância com as políticas públicas educacionais, as

Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAIS), nunca deixando de observar o padrão de qualidade. Não obstante a este embasamento, reafirma a necessidade de que as iniciativas de formação inicial e continuada de professores deve ser institucionalizada e define que os documentos institucionais que devem expressar o planejamento destas ações são: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Podemos dizer que a Resolução CNE/CP 2/2015, já em suas determinações iniciais, incumbe as instituições formadoras, em especial Universidades e demais instituições encarregadas da formação superior, da tarefa de realizar a formação inicial e continuada de docentes. Não obstante a esta constatação, não exime as escolas de Educação Básica e também o poder público da execução dessa tarefa. Antes, pelo contrário, estabelece o regime de colaboração entre instituições e entes administrativos como mecanismo que possibilite a articulação de esforços para oferta de formação de qualidade.

Prosseguindo a análise da resolução encontramos no artigo terceiro definições e conceitos que deixam mais evidentes os direcionamentos propostos pelo CNE para formação de professores. Nesse artigo encontramos no parágrafo quinto os princípios a serem adotados por iniciativas que visem a formação de professores para a Educação Básica. Como neste texto temos interesse especial pela formação continuada de professores destacamos o nono e décimo princípios apresentados.

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; (BRASIL/CNE, 2015)

Ao interpretar estes princípios, percebemos inicialmente uma premissa importante: a compreensão de que existe uma indissociabilidade entre formação inicial e formação continuada. Para além das dificuldades cotidianas, relatadas anteriormente, ocasionadas pela precariedade formativa dos egressos dos cursos de licenciatura, a formação continuada pode ser considerada uma consequência da formação inicial, ou seja, mais do que complementar aquela, corrigindo suas eventuais lacunas, esta é uma decorrente dela, justamente porque a formação deve ser entendida como um processo e não como um resultado.

Não obstante a relevância destas formulações, avançaremos para o Capítulo VI da Resolução (CNE/CP 02/2015), que trata “da Formação Continuada dos Professores do Magistério”. O referido capítulo é composto por dois artigos (16 e 17).

O primeiro artigo do capítulo define como dimensões da formação continuada: as coletivas, as organizacionais e as profissionais e equipara a estas a necessidade

de repensar o trabalho pedagógico, os saberes e os valores presentes no trabalho do professor. Elenca como atividades envolvidas no processo de formação continuada as de extensão, de grupos de pesquisa, de reuniões pedagógicas, e de cursos e de programas que ultrapassem as exigências mínimas para o exercício do magistério.

O artigo 16 possui ainda um parágrafo único que compreende quatro incisos que definem as considerações a serem observadas na formação de uma concepção de formação continuada. Figura como itens a se considerar as especificidades das redes e sistemas de ensino; a demanda por inovação, gerada especialmente pela ciência e tecnologia; o respeito ao protagonismo docente e por fim a necessidade de diálogo entre todos os atores do processo de ensino.

O artigo 17, por sua vez, estabelece as possibilidades de formato para oferta de formação continuada.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL/CNE 2015)

Vemos, portanto, que as atividades de formação continuada abrangem uma variedade de iniciativas que podem ser de caráter individual ou coletivo. As atividades apresentadas pelo artigo citado, são melhor especificadas em seu parágrafo primeiro, onde constam, inclusive, as definições de cargas horárias, a nós, no entanto, basta compreender que esta variedade de possibilidades implica, ao menos, duas demandas às instituições de ensino. A primeira diz respeito à necessidade de se estabelecer ações coletivas de formação continuada, dentre as quais poderíamos citar reuniões pedagógicas, debates, grupos de estudos, palestras e eventos. A segunda refere-se à implementação de políticas de incentivo a busca de atividades de formação de forma individual, tal incentivo poderia ser materializado na forma de bolsas de estudos, afastamentos ou redução de carga horário do trabalhador.

O capítulo destinado a formação continuada é encerrado com o segundo parágrafo do artigo dezessete que, ao nosso ver, faz uma clara alusão a necessidade de institucionalização de políticas de formação continuada, ao postular que:

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

Dessa forma podemos afirmar que as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, ressaltam a importância desta colocando em pé de igualdade com aquela e faz uma clara alusão à responsabilidade atinente às instituições de ensino na

elaboração e oferta de atividades de formação continuada.

Ressaltada a importância que é dada à formação continuada nos textos legais, assim como a recorrente necessidade de institucionalização dessas ações, conforme pudemos analisar nas diferentes leis analisadas e também nas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, passemos a análise do caso específico a que nos propusemos.

3 | O CASO DO IFSP

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma autarquia federal integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com histórico de mais de cem anos o IFSP foi fundado como Liceu de Artes e Ofícios, passou a ser conhecido como Escola Técnica Federal, posteriormente foi transformado em Centro de Educação Federal e Tecnológica e em 2008 por força da Lei 11.892, de 29 de dezembro, tomou a configuração atual.

Os institutos federais são escolas bastante peculiares, pois gozam do status de universidade, mas tem uma atuação bastante específica que abrange também a educação básica.

Em decorrência de lei de sua criação (supracitada) o IFSP deve ofertar cursos predominantemente na área de educação profissional e tecnológica e na formação de professores, obedecendo a seguinte proporção: 50% formação técnica, preferencialmente integrada ao ensino médio; 20% Licenciaturas e formação de professores e 30% demais cursos.

Dentre as ações empreendidas, na tentativa de atender as demandas que lhe são impostas, o IFSP, desde 2008 (ano de sua criação), tem por meio de sua estrutura administrativa central (reitoria, pró-reitorias e colegiados) discutido, aprovado e implementado uma série de normativas e resoluções.

E é neste contexto, que surge a Resolução nº 138, de 08 de dezembro de 2015, do Conselho Superior do IFSP (Resolução 138/2015 CONSUP/IFSP) que “Aprova Política de Formação Continuada de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo”.

O artigo primeiro delimita que a política de formação continuada do IFSP é um conjunto de atividades e ações que visam o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos docentes da instituição e que, desta feita, pode ocorrer ao longo de toda carreira do profissional e por meio de cinco incisos demonstra o que se propõe a estabelecer:

- I. A reflexão sobre os saberes em suas dimensões técnicas, científicas e pedagógicas;
- II. A discussão sobre o trabalho educativo na realidade institucional, sua complexidade e suas necessidades;
- III. A resignificação das relações educativas nesta instituição;
- IV. A valorização dos saberes docentes e suas contribuições para o processo de

ensino e aprendizagem e para a práxis educativa;

V. Subsídios teóricos e práticos para os fazeres profissionais docentes, para a superação de desafios e das dificuldades na atuação pedagógica. (BRASIL/IFSP 2015)

É possível ao analisar estes incisos, afirmar que a política proposta pelo IFSP está de acordo com a concepção de formação continuada presente na legislação. Não obstante a esta constatação, também podemos notar que o que se almeja é bastante abrangente e ambicioso e que esta política somente realizará o que se propõe se estiver intimamente atrelada às demais políticas da instituição.

O artigo segundo estabelece os objetivos da resolução que abarcam a valorização dos profissionais da educação; a reflexão sobre o fazer pedagógico; a realização de encontros e reuniões pedagógicas; a promoção de atividades de estudo; auxiliar a prática docente; estimular a iniciativa dos servidores; discutir materiais de apoio/ pedagógicos; fornecer suporte pedagógico; entre outros.

Ao abrir o segundo capítulo da resolução, o terceiro artigo estabelece que a formação continuada poderá ocorrer em atividades internas e externas - por meio de eventos pontuais e também por meio de reuniões periódicas. Ainda, em complementação a este artigo, o seguinte estabelece que o câmpus é o local privilegiado para a formação continuada.

O capítulo subsequente (composto do artigo quinto) trata da equipe de formação continuada – sendo estabelecido metodologia democrática para constituição da equipe (mínimo de dois e máximo de cinco integrantes): a eleição. Para realização do pleito propõe-se que o candidato à composição da equipe apresente proposta de trabalho, estudos e/ou pesquisas na área de formação continuada de professores. Cada membro poderá dispor, enquanto membro da comissão de formação continuada, de até seis horas semanais para o desenvolvimento das atividades pertinentes a formação, planejamento, estudos, pesquisas, elaboração de materiais e organização de reuniões e eventos pedagógicos.

O Capítulo IV é composto pelo artigo sexto e define as competências das Equipes de Formação Continuada de cada câmpus, a saber:

- I. Articular-se com a Pró-Reitoria de Ensino, para planejamento e organização das ações;
- II. Elaborar planos de trabalho que contemplem a organização e promoção de ações de formação continuada de professores;
- III. Participar de encontros, reuniões e outros eventos programados para subsidiar as ações de formação continuada;
- IV. Realizar estudos, pesquisas e discussões prévias, aprofundando os temas a serem desenvolvidos;
- V. Pesquisar, elaborar e organizar materiais e dinâmicas para o desenvolvimento de temas e demandas junto aos professores;
- VI. Realizar, com os professores do câmpus, encontros e/ou reuniões pedagógicas periódicas de formação continuada;
- VII. Compartilhar e divulgar as ações de formação continuada desenvolvidas no

Até o presente momento, podemos visualizar que no intuito de institucionalizar as atividades de formação continuada, a política estabelecida determinou seus objetivos, determinou como mecanismo de composição a eleição, visando garantir uma conduta democrática e estabeleceu as incumbências das equipes de formação continuada. Possibilitou, ainda, que os servidores que disponham a realizar este trabalho possam dedicar uma parte de sua jornada de trabalho semanal a sua consecução.

Até o momento gostaríamos de salientar dois aspectos. Se, por um lado, a política proposta apresenta-se extremamente ambiciosa estabelecendo objetivos e atuação bastante abrangente para as equipes de formação continuada, por outro são garantidos dois dispositivos de grande valia para a institucionalização das ações de formação continuada, a saber: mecanismos democráticos de constituição e garantia de horas de trabalho dedicadas, oficialmente, a esta empreitada.

Prosseguindo a análise da resolução, contemplamos o capítulo V que é composto por três artigos (7,8 e 9) que determinam a realização de reuniões pedagógicas mensais com duração de duas horas, ou quinzenais com duração de uma hora, a serem realizadas com o corpo docente da unidade. Tais reuniões devem contar com registro de presença, visando a certificação dos participantes com no mínimo 20 horas de formação anuais.

Considerando que a grande maioria dos docentes atuantes no IFSP trabalham no regime de 40 horas semanais e dedicação exclusiva à docência, podemos afirmar que a resolução que antes apresentava-se ousada nas atribuições e objetivos demonstra-se deveras acanhada ao estipular o tempo para realização de reuniões pedagógicas. Nos parece que vinte horas anuais, que compreendam a diversidade de ações contempladas, não poderá atender com a devida profundidade as temáticas e as problemáticas pertinentes a formação continuada de professores.

Em síntese, podemos afirmar que o IFSP ao institucionalizar a Política de Formação Continuada, por meio da Resolução IFSP/CONSUP nº 138/2015, alinha-se a uma crescente preocupação com o *locus* e a importância da Formação Continuada de professores, que anteriormente já estava postulada pela legislação vigente. Ademais, o IFSP possibilita com esta normativa os elementos iniciais para realização desta empreitada em âmbito institucional, no entanto a demasiada abrangência dos objetivos propostos e o exíguo tempo estipulado para o debate coletivo podem apresentar-se como uma contradição que marca a gênese das políticas de formação continuada na instituição.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, mas sem a pretensão de esgotar o tema, façamos alguns

apontamentos. Antes de qualquer coisa, gostaríamos de retomar a centralidade da temática de formação de professores em um cenário em que a demanda por educação de qualidade é crescente. Dessa forma, é inevitável não discutir a formação inicial, no entanto, devido à natureza interativa do trabalho docente, enquanto mediação entre o saber historicamente acumulado e as novas gerações, torna-se imprescindível abordar também a formação continuada.

Diante do exposto (complementando assertiva anterior), percebe-se que a formação, em especial no caso de profissionais docentes, só existe enquanto processo, o indivíduo que se declara totalmente formado, deixa de sê-lo por ignorar a vastidão de objetos de conhecimento.

Feitas estas asseverações, retomemos o fato de que a legislação brasileira, partindo da lei máxima (CF 1988) e da LDBEN 9394/96, e mais especificamente do decreto federal nº 8.752/2016 e da Resolução CNE 2/2015, enfatiza a importância da formação continuada para o desenvolvimento e a profissionalização de professores, enfatizando e incentivando a institucionalização de iniciativas neste âmbito.

Desta forma podemos concluir que o IFSP, ao instituir sua política de formação continuada de professores, por meio da Resolução IFSP/CONSUP 138/2015, entra em consonância com os postulados acadêmicos e também com a legislação educacional.

Não obstante, aos avanços que tal iniciativa represente a abrangência da referida resolução e seus objetivos ambiciosos, demonstram a necessidade de futuras pesquisas que busquem compreender a efetiva implementação dessa medida e suas reais consequências no cotidiano da instituição. Ademais, podemos concluir que o trabalho de formação de professores não pode prescindir de esforços institucionalizados no âmbito da formação continuada.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. (Coord.) **Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

BASCONI, Tatiane Cristina Fernandes. **O Programa Universidade para Todos (Prouni) e a expansão do ensino superior privado brasileiro.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro - Rio Claro, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização de Alexandre de Moraes. 41.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

_____. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, DF, 10 maio. 2016.

FLORES, Maria Assunção. (org) **Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos Internacionais.** Coimbra: Edições Almedina S.A., 2014

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP. **Resolução nº 138**, de 08 de dezembro de 2015. Aprova Política de Formação Continuada de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: Conselho Superior do IFSP, 08 dez. 2015.

MEC-CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2**, de 01 de julho de 2015. Define as 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. Diário Oficial, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo Cortez, 2006.

A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA

Maria de Lourdes da Silva

Mestranda em Educação pela Universidad de La
Empresa (UDE) - Uruguay
Fundação de Ensino Superior de Bragança
Paulista
Bragança Paulista - São Paulo

RESUMO: O presente trabalho pretende esclarecer ao leitor sobre as dificuldades que a criança surda apresenta em relação ao entendimento da literatura. Apresentar a importância da atuação do professor como mediador do conhecimento da mesma, durante as atividades aplicadas em sala de aula, a fim de formar alunos leitores capazes de atribuir sentido às suas leituras e escritores com habilidade de produzir diferentes gêneros textuais. O objetivo geral desse trabalho é compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. Já os objetivos específicos foram: abordar questões voltadas à literatura surda; descrever sobre as práticas pedagógicas que o educador pode utilizar para ensiná-las e; identificar os recursos materiais adaptados que, podem ser utilizados com a criança surda a fim de auxiliá-la no processo de ensino e aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa escrita. Para a elaboração deste trabalho, tomou-se como

embasamento teórico pesquisas bibliográficas e materiais literários voltados a esta clientela. Este acervo ainda está em processo de construção, muitas obras ficam limitadas a um determinado tipo de público, ou pelo preço ou porque são dificilmente encontradas em livrarias, a maior parte encontra-se disponível na internet. Por fim, mostra que é essencial fazer com que as pessoas reflitam e compreendam que, a literatura traz descobertas e aprendizagens, que facilitam sua compreensão, quando adaptada aos surdos, desde que respeite às necessidades linguísticas e culturais dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Criança Surda, Leitura e escrita.

ABSTRACT: The present work intends to clarify to the reader about the difficulties that the deaf child presents in relation to the understanding of the literature. To present the importance of the teacher acting as mediator of the knowledge of the same, during the activities applied in the classroom, in order to train students readers capable of giving meaning to their readings and writers with the ability to produce different textual genres. The general objective of this work is to understand how literature can help the deaf child in the process of reading and writing acquisition, within a bilingual teaching proposal. The specific objectives were: to address issues related to deaf literature; describe the

pedagogical practices that the educator can use to teach them; identify the adapted material resources that can be used with the deaf child in order to assist in the process of teaching and learning of Libras and the written Portuguese language. For the elaboration of this work, bibliographical researches and literary materials oriented to this clientele were taken as theoretical basis. This collection is still under construction, many works are limited to a certain type of public, or by price or because they are hardly found in bookstores, most are available on the internet. Finally, it shows that it is essential to make people reflect and understand that literature brings discoveries and learning that facilitate their understanding when adapted to the deaf, as long as it respects their linguistic and cultural needs.

KEYWORDS: Literature, Deaf children, Reading and writing.

1 | INTRODUÇÃO

Ao nos reportarmos ao tema Literatura Surda, Strobel (2008, p. 61) corrobora descrevendo que é através dela que “são transmitidas lembranças vividas por povos Surdos em diferentes épocas, sendo que ela se apresenta em variados tipos de literatura como poesias, história de Surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, romances, lendas e outras manifestações culturais”.

Segundo Karnopp (2010) a comunidade surda registra as histórias da Literatura Surda através dos contatos que mantém entre si, utilizando a Língua de Sinais. Embora não se tenha muito dessas histórias documentadas, elas continuaram vivas apenas nas lembranças de alguns Surdos.

A Literatura Surda vem mostrar histórias vividas pelos Surdos expondo as dificuldades enfrentadas pelos mesmos e a maneira como conseguiram superar os imprevistos. Podemos certificar-nos nos registros, atos de pessoas que lutavam pela causa dos Surdos e o reconhecimento das identidades surdas (STROBEL, 2008).

A referida autora acrescenta que quando olham para o passado eles vêm quantas conquistas conseguiram ao longo desses anos através dos descobridores da sua cultura surda. Essas lembranças existem há décadas sendo que os Surdos utilizam diversas formas de estabelecer uma comunicação, como por exemplo, Língua de Sinais, desenhos, expressões faciais e corporais.

Nesse sentido Karnopp (2010) diz que com as inovações tecnológicas as histórias começaram a ser divulgadas em diversos lugares através das línguas de sinais sendo que essas histórias eram gravadas em VHS, CD e DVD para que se espalhassem. Diz que pode-se usar outras formas de propagar essas histórias inserindo artigos que tenham figuras, fotos, ou que sejam traduzidos para o português.

Assim sendo Rosa e Klein (2011, p. 91) salientam que: “[...] os Surdos tentaram buscar informações e conhecimentos através de livros [...]. Agora com as traduções para o CD, DVD em línguas de sinais, o entendimento é claro”.

As diversas obras que existem na comunidade surda podem ser compartilhadas em sua própria comunidade, já outras são conhecidas em âmbito mundial, pela sua divulgação em encontros de diversas modalidades: esportivos, internacionais, educacionais, etc. A Universidade de Gallaudet disponibiliza em sua biblioteca diversas obras que servem para pessoas interessadas em saber mais sobre a Literatura Surda. O acervo dessa biblioteca é disponibilizado em American Sign Language (ASL). No Brasil também há concentração diversos poetas, escritores, atores, artistas Surdos pertencentes à comunidade surda (MOURÃO, 2011).

Através das LIBRAS pode se buscar uma variedade de obras sobre literatura popular que geralmente se encontram em locais frequentados por Surdos como associações, escolas e outros espaços.

A Literatura Surda propicia aos Surdos conhecerem mais sobre a sua cultura e sua língua, uma vez que muitos não tem conhecimento sobre a mesma. Essas literaturas são indicadas para as crianças, pois são uma forma de esclarecer e as ingressar na sua cultura, aprendendo esta língua que a ajudará a construir sua identidade. Estas histórias que apresentam a cultura surda também são importantes, pois muitas pessoas surdas não conhecem essa língua (ROSA e KLEIN, 2011).

Dessa forma, Azevedo e Sardinha (2006) apud Morgado (2011) descrevem que ao compartilhar com uma criança a literatura você deixará que ela tenha chance de reconhecer e entender o mundo que a cerca ampliando seu conhecimento, seus aprendizados linguísticos e culturais.

Para esses autores, há uma diferença no modo de contar histórias entre uma pessoa ouvinte e uma pessoa surda, por isso, destaca a importância da presença de um interlocutor surdo juntamente com o professor ouvinte treinado por contadores surdos para ser realizada a contação de histórias.

2 | O APRENDIZADO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA POR CRIANÇAS SURDAS

As crianças surdas têm a necessidade de ter a história contada diversas vezes, para que elas assimilem a parte que foi visualizada. A professora registra esta história por meio de vídeos e depois a criança visualiza sua contação. É importante lembrar que as crianças menores se dispersam com facilidade e, se a história for muito longa, elas se focam nas figuras. Daí a necessidade do professor usar a criatividade para conseguir a atenção delas, utilizando-se de acervo diversificado de livros (ALBRES, 2010).

A mesma autora ressalta que um fator que deve ser trabalhado é a descrição dos personagens e dos cenários onde ocorre a história, não bastando apenas, mostrar as gravuras do livro. Faz-se necessário, incluir os adjetivos, para auxiliar a criança a visualizar o personagem apresentado e, ao realizar a contação de história, o professor precisa fazê-la na Língua de Sinais.

De acordo com Morgado (2011) o ideal é que o educador que irá contar a história para a criança também seja surdo, por apresentar as seguintes características: ter uma referência de mundo visual, ter uma identidade surda e apresentar a Língua de Sinais, como sua primeira língua. O importante é que as histórias sejam oferecidas nessa língua, para as crianças surdas mesmo que ainda não dominem a habilidade da leitura.

Sá (2002), Dias e Pedroso (2000) apud Hachimine (2006) em seus estudos identificam que a contação de histórias para as crianças surdas deve ser realizada em Língua de Sinais e que o narrador pode fazer uso das expressões faciais, da posição do corpo e do campo visual da criança, que são os constituintes da língua de sinais.

A aprendizagem da criança surda ocorre através da leitura e das suas experiências visuais, nesse processo, o livro tem um papel muito importante, pois nele, a criança encontra diferentes textos e imagens para desenvolver as habilidades da leitura e da capacidade visual (ROSA, 2006).

Albres (2010) salienta que a vivência de momentos de leitura para a criança é importante, pois este contato é prazeroso e auxilia no desenvolvimento da linguagem e no estímulo para a criança ser leitora, recomendando que no ambiente escolar, seja preparado um espaço com diversos gêneros textuais, como, por exemplo: livros, gibis e fantasias que permitam um fácil acesso por parte dos alunos.

Ainda de acordo com a autora citada acima, o professor necessita enriquecer o texto, ao contá-lo em LIBRAS, deixando-o mais agradável, divertido e trazendo vida ao mesmo, utilizando sua criatividade, com o objetivo de chamar a atenção dos alunos, que são o seu público-alvo.

De acordo com Morgado (2011, p. 162) “é considerado grave que as crianças surdas não tenham acesso natural às histórias, o que é passível de lhes causar déficits nos níveis cognitivo, linguístico e emocional, perturbando as questões da sua identidade”.

Os Surdos quando contam uma história, alteram o conto tradicional em uma história que tenha ligação com o seu contexto cultural e isso acontece pela necessidade das pessoas compreenderem a história que estão contando (ALVES e KARNOPP, 2002).

Acrescentam que quando vão transmitir um texto da cultura ouvinte para a surda, as pessoas surdas adaptam o texto, mantêm algumas partes, desconsideram outras, acrescentam algumas informações, transformando o texto de uma cultura para outra.

Concordando com os autores acima, Hachimine, Dias e Rosa (2008) descrevem que ao realizar o reconto de uma história, a criança transforma-a, repassando sua própria narrativa, contendo a visão de mundo que ela possui.

Dessa maneira Hachimine (2006) informa que esse aprendizado de contar histórias é importante para a criança, pois auxilia na construção dos pensamentos e ao contar para outras pessoas, ela realiza a construção de sua própria versão da história. A utilização da LIBRAS permite a reorganização do seu pensamento, o qual tem uma

estreita ligação com a visão de mundo da criança.

De acordo com Gesueli (2000) quando a criança surda narra uma história, durante o processo de reconstrução da mesma, ela faz uso de histórias que conhece e do seu conhecimento de mundo.

Ao realizar a narrativa da história, é de extrema importância ela utilizar a Língua de Sinais, terem contato com um adulto surdo e com a cultura surda que a auxiliam na reconstrução da história que está contando.

Dessa maneira ao recontarem uma história, os Surdos para manterem a atenção das pessoas, tem o hábito de verificar o tempo de cada narrativa, não passando de 15 minutos para cada uma e ficarem atentos ao espaço, verificando que todos possam visualizá-lo, durante a sua sinalização. Podemos listar alguns objetivos que podem ser alcançados com esta prática: expressão do pensamento, comunicação com outras pessoas, se divertir, se informar, entre outros (ALVES e KARNOPP, 2002).

Assim sendo Morgado (2011), descreve que as histórias trazem consigo uma carga cultural, que auxiliam tanto na transmissão de uma herança como também de uma identidade cultural, através de diversas gerações, por este motivo a criança surda necessita de ser inserida em um ambiente que lhe proporcione o máximo de contato com a cultura surda, através da língua viso-gestual e do contato com diversas pessoas surdas.

3 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ENSINAR CRIANÇAS SURDAS A CONTAREM HISTÓRIAS

De acordo com Kelman e Branco (2003), a contação de histórias para as crianças estimula diversos aprendizados, como por exemplo, a definição sobre o mundo que a cerca, sobre os outros e sobre si própria, além de envolvê-la e interessá-la. A utilização de narrativas em sala de aula auxilia no desenvolvimento da expressão e da produção linguística da criança.

Honora (2014) destaca alguns critérios importantes que devem ser levados em conta, no trabalho com alunos surdos: estes alunos devem ter primeiramente um contato com a Língua de Sinais, para que em um segundo momento, serem inseridos no ambiente da língua portuguesa; o assunto do texto tem que despertar o interesse do aluno, para isso pode trazer um desenho ou uma gravura acerca do assunto tratado; por ter boa compreensão de estímulos visuais, o professor deve proporcionar materiais ricos neste tipo de estímulo.

Para a concretização destas práticas, o aluno surdo primeiramente deve vivenciá-las em LIBRAS, para depois construir seu conhecimento da Língua Portuguesa. Um dos objetivos que constam nas expectativas de aprendizagem, é que no final da Educação Infantil, a criança tenha adquirido a habilidade de contar histórias conhecidas, para que esta expectativa seja cumprida, o professor deve organizar momentos de leitura

em sala de aula, ou em outro espaço escolar, e quando for um livro conhecido da criança, pode pedir a ela para contar um trecho que saiba de memória ou contar o que leram para os demais colegas, em LIBRAS (SÃO PAULO, 2008).

Após a vivência de uma situação de leitura, o registro escrito, foto, imagem ou colagem são um importante apoio para a criança, no aprendizado da língua portuguesa. Uma das práticas que pode ser adotada pelo educador em sala de aula, após a realização do desenho de uma história conhecida, é o professor solicitar que a criança conte através da LIBRAS, o que registrou e o professor deve escrever em língua portuguesa embaixo do desenho ou anexa uma tira de papel (BRASIL, 2006).

Segundo o mesmo autor citado acima ele mostra outras sugestões para incentivar a criança a contar fatos ocorridos, como por exemplo, na roda de conversa, a criança conta através de LIBRAS e o professor escreve na lousa. O professor pode enviar como lição de casa, uma folha contendo imagens de uma história já trabalhada em sala de aula, contendo alguns espaços vazios, para os pais preencherem de acordo com o relato da criança.

O professor ao realizar a leitura de um texto e o intérprete fazendo a tradução em LIBRAS, após a leitura faz questionamentos sobre o texto, e realiza associações entre sinais e as palavras do texto, e no momento seguinte o aluno narra a história em Língua de Sinais e depois faz seu reconto. É importante o educador garantir uma atividade de leitura diariamente em sua rotina, pois os alunos aprendem a ler, lendo, por isto a importância desta atividade ser contemplada todos os dias (HONORA, 2014).

Para Albres (2010, p.135) “o professor poderá contar a história na sala de aula (espaço do tapete), no pátio, no jardim a sombra de uma árvore ou com as crianças sentadas na escada. Quanto à disposição do grupo as crianças deverão ficar de frente para o professor”.

O educador poderá também disponibiliza um teatro de marionetes, estimulando o desenvolvimento da linguagem da criança, bem como da criatividade. Deve-se contar histórias para as crianças utilizando livros com gravuras e estimular que a criança realize o reconto em casa. É destacado como uma importante estratégia para o desenvolvimento da linguagem a dramatização, onde a criança é estimulada a trabalhar e desenvolver tanto a língua de sinais como os gestos, tendo oportunidade de contar histórias utilizando a sinalização ou a dramatização, para os outros alunos da sala de aula (BRASIL, 2006).

Quadros e Schmiadt (2006) ressaltam a importância do planejamento da atividade de leitura pelo educador, que deve sempre trazer textos que estimulem a curiosidade do aluno, que deve saber o porquê está realizando a leitura de um determinado texto, o professor também pode parar a leitura em um momento interessante e terminar em um outro momento ou no dia seguinte, estimulando a curiosidade da criança e propiciar um momento de expectativa, deixando as crianças imaginarem e falarem o que vai acontecer no final da história.

O educador deve analisar estas sugestões antes de aplicá-las com seu aluno,

pois nenhuma criança é igual a outra, lembrando que é muito importante no seu dia a dia o professor se planejar e também deve estabelecer objetivos, metas, realizar sondagens e observações, para analisar o caminho do trabalho que deverá percorrer com seu aluno (HONORA, 2014).

4 | MATERIAIS PEDAGÓGICOS DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA CRIANÇAS SURDAS

Quando se trabalha com as crianças menores é preciso oferecer diversos tipos de materiais durante a contação de histórias, pois elas precisam visualizar o concreto para entender o que está sendo contado, por isso que o professor deve fazer uso de recursos como: gravuras, fantoches, figuras, livros, desenhos, teatro de sombras entre outros, usados isso no decorrer da história (ALBRES, 2010).

Alguns recursos visuais que podem ser utilizados pelo professor são: “[...] filmes, fitas de vídeo, o uso da língua de sinais, da mímica, da dramatização, de expressões faciais e corporais, de gestos naturais e espontâneos que ajudam a dar significado ao que está sendo estudado” (BRASIL, 2006, p. 49).

Quadros e Schmiedt (2006) descrevem outros exemplos de materiais que são utilizados na Educação Infantil, um desses materiais é o saco de novidades (figura 1), onde cada criança tem o seu, ela leva para casa durante o final de semana colocando algum objeto ou desenho que represente uma atividade que a criança vivenciou, e na segunda feira, conta em LIBRAS, para os demais alunos a experiência vivenciada, o professor pode auxiliar a criança, fazendo perguntas, para ajudá-la no seu relato o aluno pode realizar o registro escrito da atividade ou através de histórias em quadrinhos.



Figura 1: Saco de novidades.

Fonte: QUADROS, Ronice. M.; SCHIMIEDT, Magali.L.P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP,2006.

Acrescentam também pode ser utilizado o fichário de gravuras (figura 2) que contém figuras com a palavra escrita a baixo, que é usado em diversas situações de aprendizagem, citam a caixa de gravuras (figura 3) que tem uma variedade de

imagens de pessoas, objetos, bichos com o objetivo de fazer a criança desenvolver sua imaginação e auxiliá-la durante a história.



Figura 2: Fichas com as palavras escritas.



Figura 3: Caixa de gravuras.

Fonte: QUADROS, Ronice M.; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

Existem histórias sequenciadas que no começo pode ser apresentada apenas três figuras para as crianças, em seguida acrescenta-se outras figuras, primeiramente deve se oferecer a história que deverá ser em uma ordem cronológica para que a criança relate os fatos. Em seguida, as sequências não precisa ser entregue na ordem, assim ele poderá ordená-la da forma que achar melhor, isso será feito através da Língua de Sinais (BRASIL, 2006).

Na mesma direção Quadros e Schmiedt (2006) ressalta que professor poderá utilizar para o desenvolvimento da contação, de história a caixa com sequências (figura 4), que consiste em vários grupos de gravuras, o aluno escolhe uma sequência, e relata a história, pode criar diferentes finais, o educador pode mostrar somente a primeira e a segunda e pedir para o aluno criar o final da história.



Figura 4: Caixa de histórias com sequências.

Fonte: QUADROS, Ronice M.; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

Mourão (2011) nos apresenta outros tipos de materiais como os que são

disponibilizados pela Editora Arara - Azul que realiza tradução e distribuição de diversas obras clássicas literárias da Língua Portuguesa para a LIBRAS em DVD (figura 5 e 6), fazendo também o ajuste de outros como a Cinderela Surda e o Patinho Surdo.



Figura 5: DVD em LIBRAS Saci Pererê.



Figura 6: DVD em LIBRAS Peter Pan.

Fonte: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/editora-arara-azul>

Este CD-ROM encontra-se 7 histórias como: A cigarra e a formiga, A galinha dos ovos de ouro, A coruja e a águia, João e Maria, O gato de botas e Uma aventura do saci-pererê, Todas as histórias são contadas em LIBRAS e ainda com a opção em legenda em português que pode ser desativada a qualquer momento pelo professor.



Figura 7: Histórias adaptadas.

Fonte: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/catalogo/materiais-bilingues-portugues-LIBRAS?limitstart=0>

É destacado também o auxílio que a mídia fornece, ao mostrar imagens de pessoas surdas fazendo Língua de Sinais, estimulando o aprendizado da cultura, identidade e das expressões faciais e corporais. O material em mídia, também representa uma grande colaboração no aprendizado da LIBRAS para as crianças, facilitando a leitura de obras e o aprendizado da escrita (ROSA, 2006).

Em sua pesquisa, o autor acima afirma da importância da produção de materiais de literatura surda em CD ou DVD, por que além de livros impressos, o recurso visual é entendido pelas pessoas surdas de uma forma mais fácil do que os livros podendo ser um grande auxiliador delas.

[...] no site http://www.editora_arara-azul.com.br/ é possível encontrar a coleção “Clássicos da Literatura em CD-R em LIBRAS /Português”, em que as histórias que fazem parte dessa coleção permanecem no original e os materiais encontrados nessa editora priorizam a tradução de clássicos da literatura para LIBRAS. [...] há também materiais produzidos pelo Ministério da Educação que incluem histórias infantis em língua de sinais, por exemplo: “Chapeuzinho Vermelho”, “A raposa e as uvas” [...] Hino Nacional em LIBRAS” (KARNOPP e MACHADO, 2006, p. 294).

As comunidades surdas utilizam esses livros nas escolas de surdos, mas podem ser usados por ouvintes em escolas comuns com o objetivo de estudar LIBRAS e poder compreender e refletir mais sobre a vida e situação dos surdos (ROSA, 2006).

De acordo com Albres (2010) o espaço da sala de aula deve conter uma diversidade de materiais para que os alunos os explorem. Porém, não encontramos uma grande quantidade de materiais destinados às crianças surdas, por este motivo, o educador pode ir construindo seu acervo de materiais para que possa realizar um bom trabalho com os alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho constatou-se que ainda há a necessidade de mais investimentos para que as produções literárias surdas não desapareçam. Muitas coisas já foram feitas nos últimos dez anos, mas ainda existe a obrigação de potencializar outros conhecimentos para que a Literatura Surda seja disponibilizada a todas as pessoas Surdas.

O acervo ainda está em processo de construção e que muitas obras ficam limitadas a um determinado tipo de público, ou pelo preço ou porque são dificilmente encontradas em livrarias, uma vez que a maior parte encontra-se disponível na internet. Isso compromete a construção de um acervo literário para que futuramente sejam conhecidas por outras gerações de Surdos.

Ao analisar as obras literárias percebeu-se que a maioria são produzidas em Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Com a falta do entendimento da escrita é possível que as histórias de Surdos continuem sendo contadas sob uma possibilidade ouvintista. A comunidade Surda deve defender o seu direito em relatar as suas próprias formas de vida, constituindo uma memória literária surda que enriquece o passado e as suas conquistas ao longo dos anos na comunidade Surda através de obras impressas ou por meio da internet.

Com a Literatura Surda é possível alcançar oportunidades, incluir a possibilidades de novos conhecimentos que estão vinculados ao ambiente da Cultura Surda.

A transmissão literária independente da cultura de um povo é um episódio que está em constante transformação, isso se dá porque acontecem muitas mudanças de estilos devido ao homem poder vivenciar diversas experiências em diferentes lugares do mundo, com isso, faz com que o sujeito mude a sua forma de compreender o mundo.

Desta forma, a comunicação literária surda brasileira se iniciou e agora necessita que a comunidade Surda produza tal arte para assim, poder montar um patrimônio que sirva de orgulho cultural para a comunidade Surda.

A editora Arara Azul se tornou um dos principais meios de divulgação do trabalho literário por meio de livros e produções surdas em forma de vídeo. Foi um desenvolvimento muito necessário, mas ainda há muito que ser feito em se falando de produções, já que os materiais são muitos restritos. Quando se é falado em distribuição à comunidade Surda, esta ainda encontra obstáculos, pois, grande parte do povo Surdo ainda não consegue ter acesso a esse tipo de material, ou por não conhecer ou por se tratar de questões financeiras.

Por fim, a comunicação literária surda brasileira se iniciou e agora necessita que a comunidade Surda produza tal arte para assim, poder montar um patrimônio que sirva de orgulho cultural para a comunidade Surda.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

ALVES, A. C. C.; KARNOPP, L. B.; O surdo como contador de histórias. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.71-75.

AZEVEDO, F.; SARDINHA, M. **Modelos e práticas em literacie**. Lisboa: Lidel Edições técnicas, 2006.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão (educação infantil):** dificuldades de comunicação e sinalização - surdez. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

DIAS, T. R. S. ; PEDROSO, C. C. A. Atendimento a alunos com surdez por meio de recursos da informática na Universidade de Ribeirão Preto. In: **Temas de desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v. 9, n. 49, p. 29-34, março-abril, 2000.

GESUELI, Z. M. A intertextualidade na elaboração narrativa em Línguas de Sinais. In: LACERDA, C. B. F; GÓES. M. C.R.(org.). **Surdez processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Louise, 2000, p. 95-112.

HACHIMINE, A.H. F. **O recontar de histórias em Libras por crianças surdas**. Ribeirão Preto: CUML, 2006. 131 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto: São Paulo, 2006.

HACHIMINE, A. H. F.; DIAS, T. R. S.; ROSA, A. L. M., O recontar histórias por crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. B.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em Educação Especial: Deficiências sensoriais e deficiência mental**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008, p. 155-165.

HONORA, M. **Inclusão Educacional de alunos com surdez: Concepção e alfabetização**. Ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

KARNOPP, L. B. Sinais e olhares: Produções culturais em comunidades de surdos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para políticas e práticas**

educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2010, p. 291-299.

KARNOPP, Lodenir Becker; MACHADO, Rodrigo N. **Literatura Surda**: ver histórias em língua de sinais (2006). In: 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação - 2º SBECE. Canoas/ RS.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. **Era uma vez narrativa literária em línguas de sinais como fator de desenvolvimento**. Linhas críticas, Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun. 2003, p. 33-43. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6443/5215>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MORGADO, M. Literatura em Línguas Gestuais. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LAZZARIN, M. L. L. (org.). **Cultura Surda na Contemporaneidade e Negociações, Intercorrências e Provocações**. Canoas: Ulbra, 2011, p. 151-171.

MOURÃO, C. H. N. Literatura Surda: produções culturais de surdos em línguas de sinais. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LAZZARIN, M. L. L. (org.). **Cultura Surda na Contemporaneidade e Negociações, Intercorrências e Provocações**. Canoas: Ulbra, 2011, p. 71- 89.

QUADROS, R. M., SCHMIEDT, L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROSA, F.S. **Literatura Surda**: Criação e produções de imagem e texto ETD. Educação e Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006, p. 58-64. Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10158/ssoar-etd-2006-2-rosa-literatura_surda_criacao_e_producaosurda_em_livros_de_pdf?sequence=1> . Acesso em: 10 abr. 2018.

ROSA, F.S.; KLEIN, M. O que sinalizam os professores surdo sobre a literatura em livros digitais. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LAZZARIN, M. L. L.(org.). **Cultura Surda na Contemporaneidade e Negociações, Intercorrências e Provocações**. Canoas: Ulbra, 2011, p.91- 112.

SÁ, N. R. L. **Cultura e poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da universidade federal do amazonas, 2002.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Libras. São Paulo: SME/DOT, 2008.

STROBEL, karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Maisa Altarugio

Universidade Federal do ABC
maisahaufabc@gmail.com

Samuel De Souza Neto

Universidade Estadual Paulista
samuelsn@rc.unesp.br

RESUMO: Os estágios supervisionados, no campo da formação de professores, podem ser entendidos e abordados como espaços privilegiados para o desenvolvimento e o exercício da consciência do papel de professor. Porém, o foco maior das pesquisas que encontramos nesse contexto se concentra no estagiário, na formação do futuro professor, ou seja, no desenvolvimento das suas competências disciplinares, pedagógicas, reflexivas, enquanto o papel do professor que assume o lugar de orientador de estágios, a compreensão da complexidade da sua tarefa e de como se dá a constituição desse papel, são ainda objetos pouco pesquisados no Brasil. Admitindo que os saberes e a identidade dos orientadores de estágio são construídos e reconstruídos ao longo de sua atuação, este trabalho tem como objetivo identificar e analisar as *qualidades* ou *recursos pessoais* (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que

assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. Como recorte de uma pesquisa mais ampla com docentes que assumem a orientação de estágios nos cursos de licenciatura de uma universidade pública federal, esse estudo de caso apresenta a análise e discussão de uma entrevista semiestruturada, cujos dados produziram três categorias de qualidades que estabelecem relação com as capacidades, a saber, de autoconhecimento, de sensibilidade e de adaptação. Como essas qualidades ou recursos pessoais são sempre contextualizados e se manifestam mediante uma situação determinada (JONNAERT, 2002), bem como os recursos profissionais, os resultados mostram que os saberes advindos da formação profissional, como estagiário, e os saberes da experiência, sobretudo aqueles adquiridos durante as reuniões com os estagiários, constituem-se como os mais significativos para a constituição do seu papel como orientador. Entre as contribuições desse trabalho, podemos destacar, além de um incremento para melhorar a formação do estagiário, futuro professor, subsídios para uma reflexão sobre a formação do papel de orientador.

PALAVRAS-CHAVE: Estágios supervisionados, Orientador de estágios, Qualidades docentes

1 | INTRODUÇÃO

Os estágios supervisionados, no campo da formação de professores, podem ser entendidos e abordados como espaços privilegiados para o desenvolvimento profissional e o exercício da consciência do papel de professor (LIBÂNEO, 2012; PIMENTA, 1999; GHEDIN, 2012). Porém, o foco maior das pesquisas que encontramos neste contexto se concentra no estagiário, na formação do futuro professor, ou seja, no desenvolvimento das suas competências disciplinares, pedagógicas, reflexivas, enquanto o papel do professor que assume o lugar orientador de estágios, a compreensão da complexidade da sua tarefa e de como se dá a constituição desse papel, são ainda objetos pouco pesquisados no Brasil.

O formador de professores, no papel de orientador de estágios, assume uma parte muito significativa e complexa da formação do futuro profissional, geralmente sem uma preparação prévia. A conclusão de Snoeckx (2003), que pode ser ampliada ao contexto da orientação de estágios, aponta que o formador de professores é um autodidata em potencial, pois sua formação se efetua no próprio local de trabalho, em meio a demandas da instituição cada vez mais numerosas e com pessoal cada vez mais restrito.

Sendo assim, nossa pesquisa mais ampla, ainda não publicada, com professores novatos de uma instituição federal, revelou que os orientadores de estágios acabam construindo seu papel a partir de saberes de sua formação acadêmica, ou de saberes provenientes dos programas e materiais usados no trabalho, como manuais prontos disponibilizados pela sua instituição, ou ainda de saberes da experiência profissional, sendo estes, elaborados ao longo da carreira (TARDIF, 2010).

Porém, além do conhecimento das fontes e das origens dos saberes e competências que irão formar a identidade do orientador dos estágios, torna-se importante revelar também a natureza, a composição desses saberes. O momento crucial dos estágios, no qual, de fato, o estagiário decide se irá prosseguir ou não no magistério, deve contar com o suporte de um profissional com que tipo de saberes ou experiências? Segundo Altet *et al* (2002), um formador que orienta estágios deve construir uma nova bagagem de competências, diferentes daquelas manifestadas quando ele ensina, ou seja, não é suficiente ser ou ter sido professor.

Este trabalho tem como objetivo dirigir um olhar mais atento para esse profissional e para esse lugar, tentando revelar, por meio de um estudo de caso, o que Le Boterf (2002) chama de *qualidades* ou *recursos pessoais*, que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados, numa universidade pública federal paulista.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) preveem que o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre *alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho* e um aluno estagiário. Em outro trecho, o documento reforça a ideia de que o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, *sob a supervisão de um profissional experiente*, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Diante da complexidade da tarefa, a demanda por um profissional reconhecido institucionalmente e experiente para assumir o acompanhamento dos estagiários é compreensível e desejável. Contudo, para Lamy (2000), por exemplo, o saber da experiência e de sua especialidade, não são suficientes para alguém que assume esse papel, sendo necessário se construir uma nova bagagem de competências que dê conta de gerir esse período do desenvolvimento profissional. Além disso, os orientadores deverão implementar recursos diferentes dos que utiliza em sua função como professores, que ajudem os estagiários a enxergar os problemas sob um novo ângulo, estimulando sua capacidade de reflexão, e a assumir uma atitude profissional (CHALIÈS; DURAND, 2000; ALTET, 2000).

Sendo assim, muitas vezes torna-se difícil encontrar dentro das instituições, profissionais experientes, capacitados e disponíveis, que enfrentem com competência uma série de desafios do papel, como aproximar universidade e escola (IZA; SOUZA NETO, 2015; LUDKE, 2009). Nascimento e Anselmo (2012), por exemplo, denunciam a precarização do trabalho do professor orientador no período de realização do estágio, tendo em vista inúmeras dificuldades apontadas por estes, entre elas a impossibilidade de realização de visitas regulares às escolas-campo para acompanhamento dos trabalhos dos estagiários. Assim, segundo as autoras, a avaliação dos alunos acaba acontecendo por meio de relatórios e fotografias.

No enfrentamento de suas dificuldades e desafios, assim como na sua formação, os orientadores de estágio mobilizam e, ao mesmo tempo, constroem saberes e competências. Os saberes mobilizados e efetivamente utilizados em sua prática profissional pelos professores, foram abordados por Raymond; Butt; Yamagishi (1993, citados por TARDIF, 2010) sob a óptica da trajetória percorrida em seu fazer cotidiano. Essa perspectiva epistemológica da edificação dos saberes dos professores, Tardif (2010) relacionou com as fontes sociais de aquisição, mostrando que os saberes mobilizados nas interações diárias estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles.

O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2010, p. 64)

Para Tardif (2010), os saberes que estão na base do ensino são caracterizados pelo *sincretismo*, ou seja, pela utilização na ação diária de um largo espectro de conhecimentos e saber-fazer, uma vez que o saber do professor é plural e heterogêneo. Por isso, dificilmente pode-se identificar de imediato suas origens; mas evidenciam que, independente da fonte, gestos e pensamentos convergem para a realização da intenção educativa do momento.

Jonnaert (2002) enfatiza que, num contexto determinado, um conjunto de recursos pode ser escolhido, mobilizado e organizado por uma pessoa, permitindo que ela seja bem sucedida no tratamento de uma situação. Os recursos, esclarecem Jonnaert *et al.* (2005), são os meios necessários para o exercício de uma competência.

De acordo com Le Boterf (2002), os profissionais lançam mão de dois tipos de recursos para agir no seu contexto profissional: os recursos pessoais e os recursos do seu ambiente. Os recursos pessoais seriam constituídos de saberes, de saber-fazer e de qualidades, que por sua vez compreendem diversas capacidades; enquanto os recursos do ambiente seriam compostos de informações, instalações materiais, redes de relações, entre outros.

As qualidades ou capacidades, que enfatizaremos neste trabalho, segundo Le Boterf (2002), são recursos cada vez mais requisitados no exercício da profissão, porque o profissionalismo é uma questão tanto de saber-fazer quanto de saber-ser. Capacidade de escuta, de acolhimento, de confiança em si mesmo, são exemplos dessas qualidades. Contudo, o autor ressalta que essas qualidades não devem ser entendidas como “inerentes” à pessoa, mas como resultado de interação entre o seu saber e uma determinada situação. Essas qualidades denotam diferentes modos de agir e de mostrar sua competência. Um professor, por exemplo, pode ser rigoroso com determinadas tarefas do seu cotidiano profissional e pouco rigoroso em sua vida pessoal.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso, onde apresentaremos uma análise parcial de dados coletados em uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo era compreender como se dá a constituição do papel do orientador de estágios supervisionados a partir da investigação de um grupo de oito professores universitários novatos. Como estudo de caso, analisaremos as ações e as qualidades que emergem e são mobilizadas por um desses docentes no exercício desse papel, apoiados em Lüdke e André (1986) que assinalam que o caso estudado pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio e único, particular.

A entrevista semiestruturada, que foi o instrumento de coleta dos dados que serão apresentados, explorou as concepções do sujeito investigado sobre o objetivo dos estágios supervisionados e do papel do orientador de estágios, e também buscou os

episódios marcantes de suas experiências anteriores como estagiário e, atualmente, como orientador de estágios. De uma análise de conteúdo dessa entrevista, emergiram as categorias que discutiremos com mais detalhes, sobre as qualidades ou recursos pessoais mobilizados e desenvolvidos pelo professor entrevistado.

As discussões serão geradas a partir de trechos selecionados da entrevista do professor, que chamaremos MB, cuja experiência como docente e orientador de estágios numa jovem universidade pública paulista, em um curso de licenciatura em química, completava 6 anos à época.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As qualidades identificadas no professor MB não foram apontadas, *a priori*, por Le Boterf, mas elas foram destacadas e categorizadas aqui por entendermos que, além de contribuírem para a formação do estagiário, futuro professor, elas podem auxiliar na formação do papel de orientador e na compreensão da constituição desse papel. São qualidades as capacidades: de autoconhecimento, de sensibilidade e de adaptação.

Autoconhecimento

O autoconhecimento, ou conhecimento de si mesmo, está ligado aqui à capacidade de perceber-se, de reconhecer em si os recursos que estão disponíveis e os que (ainda) não estão, incluindo o reconhecimento de suas limitações e fragilidades.

Segundo MB, seu período como estagiário na graduação foi mal aproveitado, pois sentiu a falta de “um espaço do questionamento, da reflexão, de um olhar externo sobre a gente, pra que eu pudesse melhorar”. Resume seus estágios como uma atividade cartorial, onde cumpria horas. No caso de MB, ao relatar uma experiência desagradável e marcante dessa época, ele foi capaz de falar de si, admitindo com franqueza sua incapacidade de lidar com certas situações:

Eu confesso que não tenho a menor afinidade com alunos do fundamental, não sei falar com criança, não sei. Aquelas disciplinas de prática no fundamental, são aquelas que eu jamais quero dar na vida, não quero, não tenho perfil pra isso. Não entendo de criança, não entendo disso, não sei falar com criança, acho super difícil.

Porém, tão importante quanto reconhecer suas limitações, é posteriormente, alcançar algum grau de compreensão sobre elas. Tardif; Lessard (1999) veem, com vantagens, a capacidade que os professores adquirem, com o passar dos anos, de conhecer e aceitar seus limites, pois isto os torna mais flexíveis, menos dependentes de programas, diretrizes e rotinas.

Correa-Molina (2008), analisando qualidades de orientadores de estágio da Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade de Montréal, reconhece que a

capacidade de auto-análise de suas práticas demonstra seu engajamento na tarefa e uma vontade de melhorar sua maneira de orientar.

De forma interessante, junto com sua limitação, e graças à experiência vivida, emergiu o reconhecimento de uma crença:

Eu preciso comer muito feijão com arroz para estar numa 5ª. série! Mas também mexeu com algumas concepções minhas em relação à atuação do profissional do fundamental. Naquele momento, tamanha foi a minha fragilidade, que até então eu acho que eu ainda tinha assim: o professor do ensino médio é superior, sabe? Supostamente lida com assuntos mais complexos, sei lá. Aí, me desmontou por dentro, uma crença desabou: precisa muito pra dar aula no fundamental, não é pouquinho não, e esse tanto que eu não tenho até hoje. (grifo nosso)

Tomar consciência da crença de que o professor do ensino médio é superior ao do ensino fundamental, por conta da suposta complexidade do conteúdo que ele ensina, possibilitou a MB, em última análise, rever os seus *valores* sobre a profissão docente. O conjunto de valores que orienta a prática profissional e os saberes construídos a partir dele, serão menos fragilizados se forem sustentados por uma “consciência profissional” (TARDIF; LESSARD, 1999) que permita ao professor responder ao que faz, por que faz, e como faz.

Dessa percepção de si, a partir de um episódio pontual de sua formação profissional, MB foi capaz de elaborar um desdobramento que, no nosso entendimento, pode contribuir para uma reflexão sobre o papel do orientador de estágio, que é a necessidade de uma preparação do professor que irá assumir esse lugar:

E aí eu chego num outro ponto, que o estágio supervisionado é muito delicado nesse sentido: eu não acho que qualquer docente, mesmo que seja um docente que entre para a área de ensino, esteja capacitado para dar estágio supervisionado. Ele (o estágio) é sim uma especificidade, ele é sim um lugar que envolve uma preparação do professor formador, não é qualquer um que está habilitado a dar, eu mesmo acho que não estou preparado.

Os recursos próprios a um formador, no contexto da orientação de estágios, que compreendem saber, saber-fazer, saber-ser e qualidades, devem permitir-lhe acompanhar o estagiário em seu processo de desenvolvimento profissional (CORREA MOLINA, 2008). Acontece que, para MB, esse desenvolvimento ou evolução profissional também diz respeito ao formador, e da mesma maneira que para o estagiário, entendemos que muitas vezes carece de encorajamento e de apoio. Um exemplo é a tomada de consciência de seus *habitus*, de seus esquemas de ação, de suas crenças e valores, que é tão difícil para o profissional fazê-lo, sozinho, quanto é, para ele, promover mudanças (SOUZA NETO; SARTI; BENITES; 2016).

Sensibilidade

A sensibilidade, no nosso contexto, tem relação com a capacidade de percepção

do outro, sua realidade, condições e necessidades, ou seja, “uma disposição do professor em conhecer seus alunos como indivíduos” (TARDIF, 2010, p. 267). Essa capacidade não está restrita apenas à percepção do cenário e de seus atores, mas ao modo de lidar com esses elementos, pressupondo então, de acordo com Luckesi (2013), que o educador esteja preparado filosófica, científica, técnica e afetivamente para as ações que irá empreender.

No contexto dos estágios, essa capacidade sensível seria manter a *abertura de espírito* (CORREA MOLINA, 2008) para receber os estagiários, se comunicar com eles, criar um clima de confiança mútua.

Para MB, essa capacidade passa pelo conhecimento dos alunos, pelo contato mais frequente com eles, pelo acompanhamento de sua vida acadêmica, que vai além do momento pontual dos estágios. Atualmente, por conta das atribuições do seu cargo na coordenação do curso, MB se ressentiu por estar “perdendo tempo de convivência com os alunos”:

Primeiro, que eram alunos que eu já conhecia em outras disciplinas, então eu acho que o orientador de estágios precisa estar atento aos alunos de verdade, conhecer os alunos do curso, seja numa disciplina didático-pedagógica, técnico-científica, conhecer, estar atento, que é uma outra coisa que me angustia muito. Eu não conheço mais tão bem os alunos da licenciatura em química como eu conhecia no passado.

A convivência com os estudantes, juntamente com a manutenção do diálogo, são atitudes que promovem a criação de vínculos fortes de confiança entre o educador e seus alunos (Freire, 1996) e se tornam fundamentais para a construção de uma relação pedagógica com a qualidade que deseja MB.

Durante as reuniões de estágio, MB percebeu que a habilidade de saber ouvir é uma qualidade importante no orientador de estágios:

Eu acho que o orientador deve valorizar o que a pessoa tá trazendo, aquilo que ela quer, aquilo que ela deseja, é um papel de saber ouvir, sabe? Saber ouvir e ter uma sensibilidade para fazê-la perceber por si certas coisas, certas contradições, certos desafios.

Para Faingold (2003), preocupada com o formador de professores que atua no papel do tutor de estágios, defende que aprender técnicas de escuta e de entrevistas, por exemplo, faz parte do conjunto de competências que podem e devem ser adquiridas pelos professores tutores, pois os auxilia na tomada de consciência de suas atitudes no papel.

A capacidade de ouvir o estagiário, não significa apenas abrir espaço para acolher declarações do tipo “me conta como foi essa semana, como você está se sentindo”. Mas dar voz às suas propostas dos alunos e ideias parece fundamental para instaurar um clima de liberdade e fortalecer a confiança no trabalho que é realizado entre eles e o seu orientador.

Por isso me preocupa muito um formato de estágio onde o orientador chega com um plano pronto para o aluno. Porque subjaz a isso uma relação de desconfiança. Parte-se do princípio que o aluno de licenciatura vai querer burlar o estágio. Essa fala supõe uma relação de desconfiança do aluno e aí acaba engessando tudo. Eu fico preocupado porque meu pressuposto é o contrário, eu parto de uma relação de confiança, não de desconfiança. Eu confio nos alunos.

Uma escuta atenta não só possibilitou a MB perceber as diferenças, dificuldades e fragilidades dos estagiários, mas permitiu que ele elaborasse a melhor forma de tomar atitudes em favor da formação dos alunos.

Eu me lembro no último estágio que eu tinha dois alunos [...]. Mas um [deles], cada vez que eu perguntava coisas sobre ensino, educação, parecia que eu recebia uma resposta que pegaria bem num concurso. Não era ele falando. Enquanto o outro aluno, era mais maduro nesse sentido, falava por si. Tinha conhecimento das técnicas educacionais e referenciais educacionais, o conhecimento técnico-científico, mas falava por si. E era muito clara essa diferença, embora os dois fossem bons alunos. E aí, atento a isso, e de novo a função do orientador: “eu preciso tirar esta pessoa deste lugar”. E não adianta falar de ‘sopetão’, é preciso comer pela borda, encaminhando as coisas, dando cada vez mais abertura, encontro após encontro. (grifo nosso)

De acordo com o entendimento de Araújo (2009), MB seria um professor sensível, pois demonstra ter ampliada capacidade de percepção, de entendimento dos fenômenos em suas complexidades e sutilezas. Quando MB valoriza o saber técnico de seus “bons alunos”, valoriza a esfera do inteligível, do racional, segundo o autor. Mas quando se refere a um deles sugerindo a necessidade de “tirar esta pessoa deste lugar”, MB estaria percebendo a falta de atuação de um componente sensível nesse sujeito, alertando que sua formação seja trabalhada nesse aspecto também, “encontro após encontro”. Essa postura faz todo sentido para Araújo (2009), pois

A esfera do sentir/sensível, não é nem apenas estimulante nem apenas coadjuvante, mas, sobretudo, estruturante nos processos de sedimentação do saber/conhecer, dos Sentidos, conjuntamente com a esfera do racional. O sentir e o inteligir são dois modos e níveis diferenciados de um mesmo processo de percepção, de apreensão e de compreensão. [...]. Pensamos sentindo e sentimos inteligindo, simultânea e alternadamente. [...] O sentir é inerente ao próprio inteligir. (ARAÚJO, 2009, p.203)

Adaptação

No âmbito dos saberes docentes, a adaptação, segundo Tardif; Lessard (1999), é entendida como uma capacidade que os professores apresentam de produzirem um conhecimento próprio, o saber da experiência, que é resultado de um processo de aprendizagem na qual os professores transformam os conhecimentos de sua formação anterior, ajustam-nos às condições do meio profissional, eliminando o que lhes parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservam os que lhes parece servir. (TARDIF; LESSARD, 1999).

Segundo pesquisa de Correa Molina (2008), orientadores de estágio mencionam

a capacidade de adaptação como uma qualidade que é evocada na medida em que se faz necessário ajustar suas intervenções e seus discursos de acordo com as características dos estagiários, por exemplo, o nível de insegurança, a timidez, o contexto dos estágios, de modo que as exigências sejam adequadas à realidade vivida pelos estagiários.

A fala de MB mostra uma preocupação que advém de experiências do próprio papel como orientador de estágios, onde observou suas práticas e de outros colegas

Havia um formato inicial mais engessado, mais protocolado, se experimentou isso, se fez, se praticou isso, se viveu isso. E aí você tem um tempo de amadurecimento, aonde o grupo vai pensando coisas, experimentando, vendo o que dá certo, o que não dá, o que é absolutamente normal. Às vezes eu noto que alguns colegas, ou mesmo alunos, acham que o estágio precisa ser muito engessado e tudo muito designado em algum tipo de manual, porque supõe-se que se não estiver tudo muito claro, eu não posso cobrar dos alunos. (grifo nosso)

Baseado em suas observações e vivências, MB elabora um saber próprio, a partir do “que dá certo, o que não dá”, transformando e adaptando práticas de estágio que considerou inadequadas ou pouco produtivas, como no exemplo, seguir manuais ou procedimentos mais rígidos de conduta.

Essa postura, por sua vez, requer a mobilização de outras qualidades pessoais, tais como a flexibilidade de pensamento e a reflexividade, facilitadas pela disponibilidade de recursos do seu ambiente, que é o clima de liberdade e autonomia profissional, proporcionado pela universidade, e que MB soube aproveitar.

Quando se fala em capacidade de adaptação, pode parecer que se trata de um modo conveniente de aceitação ou de resignação do sujeito frente ao que está preestabelecido. No entanto, interpretamos que o movimento de adaptação de MB diante das dificuldades e riscos do seu papel vai exatamente na direção oposta a esse entendimento. De acordo com Ghedin (2012) embora o humano seja marcado por uma tendência à acomodação, à busca da estabilidade e da burocratização, a instauração de um processo reflexivo-crítico-criativo deve ocorrer em meio à tensão entre a mudança e a acomodação, até que o sujeito alcance sua autonomia.

A liberdade e a autonomia surgem, então, como elementos condicionantes do movimento de adaptação, inclusive quando MB os maneja para negociar os planos de trabalho e estabelecer pactos com seu grupo de estagiários.

Se a pessoa (estagiário) chega com alguma coisa pouco elaborada, aí é ficar de olho. Não me importo que alunos tenham planos diferentes entre si. Que bom que todos são diferentes. Uma vez, partindo dessa folha em branco, uma vez sendo plausíveis e negociados esses planejamentos, e pactuados com cada um, também tem o momento quando se bate o martelo: “então, é isso que será feito. Então, assim será, aí vai cumprir”.

Negociar e estabelecer pactos dependendo das características dos alunos e das

circunstâncias do trabalho, além de demonstrar uma qualidade auxiliar de dinamismo e de cultivo das boas relações, é uma medida que ajuda o estagiário a evoluir a sua prática, de acordo com Henry; Beasley (1989), servindo o orientador como catalisador do crescimento formativo do estagiário.

5 | CONCLUSÕES

Responder, de uma forma ampla, à questão sobre que tipo de saberes, experiências ou qualidades o estagiário deve contar, na pessoa do seu orientador, que lhe dê o necessário suporte para evoluir profissionalmente, não é uma tarefa trivial, pois ao empreendê-la, corre-se o risco de idealizar o papel, quando não é a nossa intenção. Por isso, arriscamos analisar um único caso, real, de um orientador que, apesar de novato nesse lugar, tem mostrado uma trajetória bem sucedida na universidade em que trabalha, exibindo traços e atitudes indicadoras de uma carreira promissora.

As capacidades de autoconhecimento, sensibilidade e adaptação, reconhecidas nesse trabalho, evidentemente não esgotam as qualidades ou recursos pessoais possíveis ou desejáveis ao orientador de estágios, mas parecem funcionar satisfatoriamente quando se pensa na formação de um professor questionador, reflexivo, autônomo, sujeito de sua história.

Ao mesmo tempo, essas mesmas qualidades, quando emergem e entram em ação no jogo do papel retornam ao orientador executando um movimento de construção de identidade profissional, que necessita se tornar cada vez mais consciente e que nos obriga a repensar o lugar dos estágios na formação dos professores.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35, p.25-41, 2000. Disponível em http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668. Acesso em: 11 mar 2018.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.199-222, ago. 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. [2002b], Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 29 mar 2018.

CHALIÈS, Sébastien; DURAND, Marc. L'utilité discutée du tutorat em formation initiale des enseignants. **Recherche et formation**, 35, p. 145-180, 2000. Disponível em : http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1678. Acesso em: 29 mar 2018.

CORREA MOLINA, Enrique. Les superviseurs de stage: des qualités pour um rôle formateur. In: CORREA MOLINA, Enrique; GERVAIS, Colette; RITTERSHAUSSEN, Sylvia. **Vers une conceptualisation de la situation de stage**: explorations internationales. Québec: éditions du CRP, Université de Sherbrooke, p. 205-219, 2008.

- FAINGOLD, Nadine. Professores tutores: quais práticas, qual identidade profissional? In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed, 2003, 173-195.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.
- HENRY, M.; BEASLEY, W. Supervising students teachers the professional way. Terre Haute: Sycamore Press. 1989.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel. The challenges of supervised physical education curricular practicum in the partnership between university and school. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 105-116, jan./mar., 2015.
- JONNAERT, P. **Compétences et socioconstructivisme**: un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck, 2002.
- JONNAERT, Philippe; BARRETTE, Johanne; BOUFRAHI, Samira; MASCIOTRA, Domenico. Contribution critique au développement des programmes d'études :compétences, constructivisme et interdisciplinarité. **Revue des Sciences de l'éducation**, volume XXX(3), pages 667-696, 2005.
- LAMY, Maurice. Dispositivos de formação de formadores de professores: qual profissionalização? In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2003, p. 41-53.
- LE BOTERF, GUY. **Développer la compétence des professionnels**. 4. Ed. Paris: Éditions d'Organisation, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.25-34.
- LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. André. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NASCIMENTO, Ana Maria do; ANSELMO, Katyanna de Brito. O estágio curricular obrigatório e o trabalho do professor orientador: limites e tensões. In: VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2012.
- SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2003, p.21-40.
- SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar., 2016.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck Université, 1999.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Francisca De Moura Machado

Centro de Ensino Especial Dom Bosco – SEE/AC
francisca.doutora@gmail.com

Eustáquio José Machado

Universidade Federal do Acre – UFAC
chefinhoo@globo.com

Diego Viana Melo Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Acre – IFAC
diego.lima@ifac.edu.br

RESUMO: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), elaborada à luz dos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a educação especial se torna modalidade não mais substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Na perspectiva inclusiva, à educação especial cabe disponibilizar recursos e serviços, realizar o atendimento educacional especializado e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. A educação inclusiva como direito humano fundamental a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial, impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento

de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes, no ensino regular. Além de garantir plenas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, na educação básica. A Declaração de Mundial de Salamanca no campo da educação, se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidade, estabelece atenção especial à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. O presente estudo teve como objetivo analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. O alicerce teórico utilizado foram os documentos norteadores da educação inclusiva (Brasil, 2008), Declaração Mundial de “Educação para Todos”, Jomtien (UNESCO, 1990), publicações realizadas pelo MEC (BRASIL, 2010) entre outros. O instrumento utilizado foi um questionário com questões semiestruturado respondido por 42 professores da Educação Básica do município de Rio Branco – Acre no primeiro semestre de 2018. Contudo, o estudo evidenciou os

avanços, provenientes da legislação existente e aos documentos oriundos de órgãos educacionais no que diz respeito à formação docente para favorecer a inclusão de todos os alunos com deficiência na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Política da Educação Inclusiva, Formação de Professores, Sala de Recurso Multifuncionais – AEE.

1 | INTRODUÇÃO

A nossa carta magna de 1988, tem como finalidades constitucionais promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º Inciso IV). Determina no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Nos relatos de Jannuzzi (2012), as políticas educacionais que tratam da educação das pessoas com deficiência podem ser interpretadas juntamente com a história da educação, ou seja, desde a primeira Constituição do Brasil de 1824, essa Constituição Política do Império do Brasil 1824, foi marcada por uma educação de exclusão das classes populares, copiada do modelo europeu, implantada no Brasil pelas escolas jesuítas para educar os filhos das elites.

No ano de 1926, foi fundado, por Helena Antipoff, o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental, e em 1945, foi criado neste Instituto o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação. Em 1954, foi fundado a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, (APAE), dentre outras instituições (JANNUZZI, 2012).

Vários movimentos sociais de luta pelos direitos da pessoa com deficiência e os de luta pela universalização do ensino básico fortaleceram-se com a assinatura, por parte dos países-membros da ONU, de acordos internacionais, permitindo várias discussões internacionais e principalmente pela divulgação das Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) da ONU, que a política de educação inclusiva foi se instituindo no Brasil a partir da década de 1990 (KASSAR, 2011).

A ONU, em 1990, publicou a Declaração Mundial de “Educação para Todos”, Jomtien (UNESCO, 1990), convocando todos os países a defenderem a universalização da educação básica com equidade. Declaração que ficou conhecida como a “matriz” das políticas da educação inclusiva para os países em desenvolvimento.

Em 1994, a ONU promulgou a Declaração de Salamanca, onde o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao aderir com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao

mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Esse documento se baseia no reconhecimento da necessidade de escola para todos como instituições que incluem todas as crianças, celebram as diferenças, criam suportes para as aprendizagens e atendem às necessidades individuais (UNESCO, 1994).

No entanto, foi verificado em 80 países que a organização da educação especial se dava predominantemente em escolas especiais separadas, que atendiam um número reduzido de alunos. A partir dessas informações, o relatório da UNESCO indicava que diante das “proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas deficientes não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais” (UNESCO, 1988).

Frente as mudanças sócio – político - econômicas, com a participação e pressão dos movimentos sociais internacionais/nacional, organizações, fundações, associações das famílias e pessoas com deficiência criando órgãos, secretarias e com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que se tornou um eixo garantidor e organizador do Direito a Educação Especial Inclusiva no Brasil, no artigo 205, no Título VIII, Da Ordem Social, artigo 208, III, IV, V, que define o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; no artigo 227, II, incisos 1º e 2º; configurando um dos grandes marcos de rupturas políticas e sociais com os governos do período da Ditadura Militar.

Em 1996, a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996, artigo 2º, que trata dos princípios e fins da educação brasileira, garante: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), o artigo 4º, item III que prevê “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” e em seu Capítulo V, Da Educação Especial, artigos 58º, 59º e 60º, aponta a inclusão como um avanço em relação à integração.

E o Plano Nacional de Educação – PNE, foi definido na legislação seguinte que o objetivo da política de inclusão escolar brasileira seria a “garantia do acesso aos conteúdos básicos que a escolaridade deve proporcionar a todos os indivíduos” (BRASIL, 2001, p. 8) e “eliminar a cultura de exclusão escolar” (BRASIL, 2001, p. 16).

No entanto, os princípios da política de educação inclusiva defendem que a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular requer e significa participação social, econômica, política e cultural da vida em comunidade, sendo: acesso à educação gratuita e compulsória; equidade, inclusão e não discriminação; direito à educação de qualidade (UNESCO, 2011).

Nessa direção, as propostas da ONU, com a meta de educar as pessoas com deficiência em escolas regulares/comuns de suas comunidades e não em instituições

especializadas foi recomendado em documentos, sobretudo nos da Unesco, do Unicef, do Pnud e do Grupo Banco Mundial, sob alegações que vão desde justificativas relacionadas com a ampliação das relações sociais até as de cunho econômico, cujo foco é a redução de gastos públicos no sistema educacional privado (UNESCO, 2005, 2009).

A ideologia é que, visto que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza, somente o acesso a uma educação de qualidade pode redimensionar as possibilidades de vida de uma criança com deficiência, bem como sua inserção nas atividades laborais futuras.

Logo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento educacional especializado – AEE e às necessidades educacionais especiais desses educandos.

Os alunos público alvo da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, são definidos: (i) alunos com deficiência: são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; (ii) alunos com transtornos globais do desenvolvimento: são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; e (iii) alunos com altas habilidades ou superdotação: são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 6-7).

No estado do Acre, as primeiras iniciativas voltada a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, aconteceram na década de 80, a primeira referência foi o Centro de Ensino Especial Dom Bosco, situado no município de Rio Branco – Acre, que atendia alunos com deficiências intelectual, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento.

Seguindo a Política Nacional, as Políticas do Estado do Acre, seguiram os mesmos princípios orientadores, assegura o direito de todos à educação, o Conselho Estadual de Educação estabelece as normas para a educação especial na educação básica no sistema de ensino do estado do Acre e prevê outras providências. O documento norteador orienta que o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiências deve acontecer no sistema regular de ensino em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.

Nesse sentido, a motivação em realizar este estudo foi refletir sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial, na formação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular, frente a esse paradigma educacional, a implementação de uma educação na perspectiva da diversidade, são temas que nortearam as discussões que alteraram os rumos da educação. Logo, como consequência surgiu outra questão: O professor da sala de recurso multifuncional está preparado para lidar com alunos com deficiência público alvo do atendimento educacional especializado?

Deste modo, a educação inclusiva envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre agrupamentos dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica.

Por fim, o presente estudo teve como objetivo analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

2 | METODOLOGIA

Participantes

Participaram desse estudo 42 professores que atendem alunos com deficiência na sala de recurso multifuncional nas escolas de Educação Básica no município de Rio Branco – Acre no primeiro semestre de 2018.

Material

O material utilizado nesse estudo foi um questionário com questões semiestruturado, com objetivo de garantir a fidelidade das informações, favorecendo uma abordagem total do problema investigado em suas multiplicidades de elementos que puderam ser observados.

Procedimentos para coletas e análise dos dados

O desenvolvimento de um processo investigativo não pode realizar de forma espontânea ou intuitivamente, precisa de um plano e aplicar um método. (SEVERINO, 2016).

O presente estudo utiliza o contexto no âmbito da investigação qualitativa que

Lüdke e André (1986, p.13), explica sobre envolvimento da obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto se preocupando em retratar as perspectivas dos participantes do estudo. Assim, os procedimentos realizados nesse estudo, consistiu nas etapas necessárias para elaboração do instrumento de coleta de dados, desde a leitura de estudos realizado sobre o tema, levantamento temático com docentes especializados até a elaboração do questionário.

Para a coleta de dados foi precedida pela solicitação de autorizações pertinentes ao estudo aos professores de 36 escolas de Educação Básica e os questionários entregue aos professores selecionados pelos critérios referentes ao objetivo da pesquisa, e estabelecendo um prazo de 15 dias para a devolutiva do material. No final do prazo os pesquisadores retornaram às escolas e, foram entregues 42 (quarenta e dois) questionários.

Para a análise dos dados do questionário foram realizadas uma leitura das percepções dos professores, dessas transcrições observando as respostas a partir do roteiro do questionário. Dando sequência à análise, e tendo como referência os estudos teóricos que fundamentaram esse estudo. Com essa análise se organizaram as questões centrais do estudo que, na sequência serão apresentadas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão é a garantia, a todos ao acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, devendo estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

Nessa perspectiva, apresentaremos a seguir a caracterização investigativa do estudo, na busca de melhor compreender as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Questão 1. Caracterização dos professores com referência: a gênero, idade, formação acadêmica, formação em nível de pós-graduação.

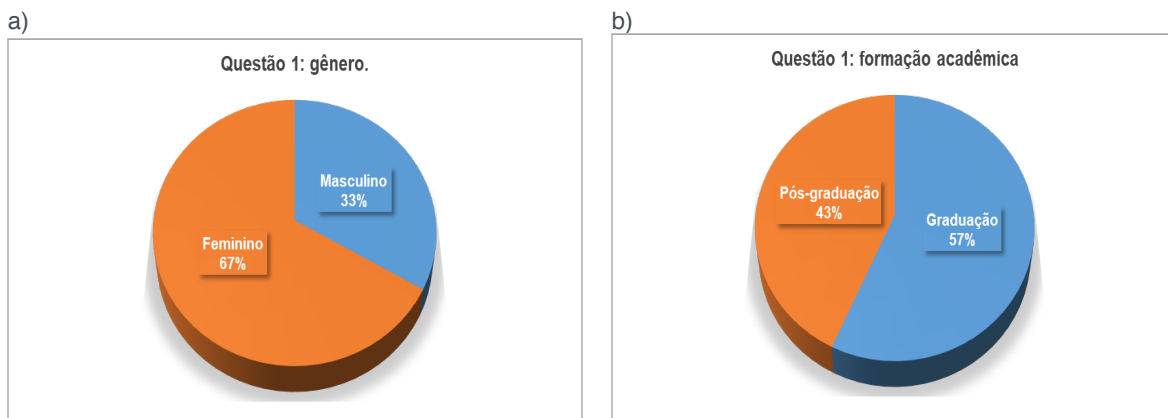


Figura 1. Caracterização dos professores do estudo. a) gênero; b) formação acadêmica.

A figura 1, distingue as características dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e apresentam com clareza que todos têm formação a nível de graduação e que estão preparados academicamente para lidar com a diversidade de alunos com deficiência.

Questão 2. A atual política de inclusão escolar prevê o AEE como modelo de atendimento aos alunos com deficiência, o qual deve ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais.

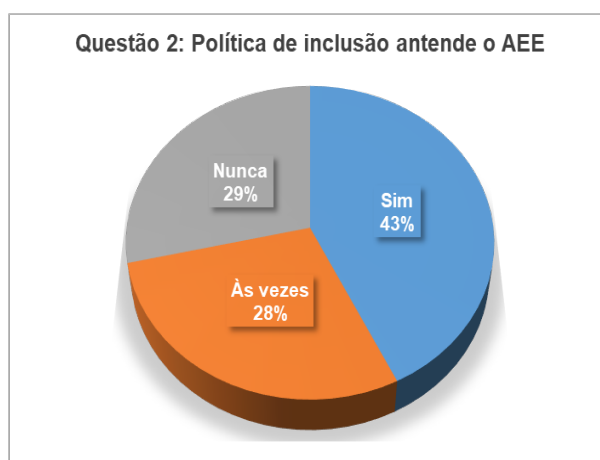


Figura 2. Política de Inclusão escolar prevê o AEE como modelo de atendimento aos alunos com deficiência.

A figura 2, aponta que 43% responderam positivamente à pergunta. Observa-se que 28% às vezes e 29% nunca. Acreditamos que essa divisão de opinião seja por falta de conhecimento sobre as políticas de inclusão. Nessa direção, acreditamos que seja preciso investimentos na formação continuada dos professores que atuam no atendimento dos alunos na sala de recurso multifuncional, com foco na diversidade, investimentos na realização de intervenções colaborativas advindas do contexto das necessidades educacionais específico (CARNEIRO, 2014).

Questão 3. Há dificuldade em compreender a função do AEE de complementar para os alunos com deficiência e Transtorno Global do desenvolvimento e de

suplementar para alunos com Altas Habilidades / Superdotação.



Figura 3. Compreensão sobre a função do AEE

A maioria dos professores ainda possuem dificuldades em compreender a função do AEE (figura 3), como alunos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento com Altas Habilidades / Superdotação, apesar de sentirem dificuldades, gostam de estar com os alunos e 19% destacaram que às vezes possuem dificuldades, e 7% nunca tiveram dificuldades. Estes resultados sugerem a permanência de barreiras entre a formação e a *práxis* docente em espaços de recursos multifuncionais nas escolas públicas.

Questão 4. Nas escolas estão disponíveis o acesso aos documentos orientadores da sala de Recurso Multifuncional / AEE publicados pelo MEC.

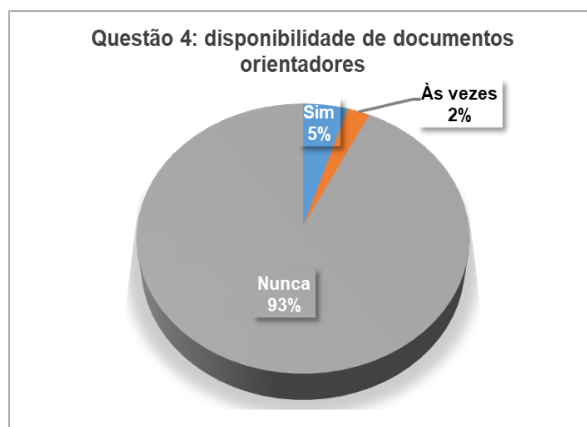


Figura 4. Disponibilidade de documentos orientadores pelas escolas.

A figura 4, observa 93% nunca tiveram acesso a esse documento, 5% sim tiveram acesso e 2% às vezes. De acordo com o art. 12 da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, o professor, para atuar no AEE, deve possuir formação inicial em licenciatura e formação específica em educação especial (BRASIL, 2009). Não resta dúvida que há necessidade de mais investimentos na formação continuada dos professores, pois, há uma discrepância significativa de formação dos professores em estudo.

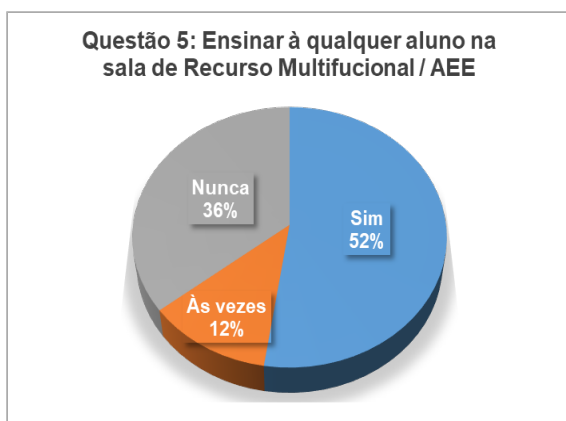


Figura 5. Ensinar qualquer aluno na sala de Recurso Multifuncional / AEE.

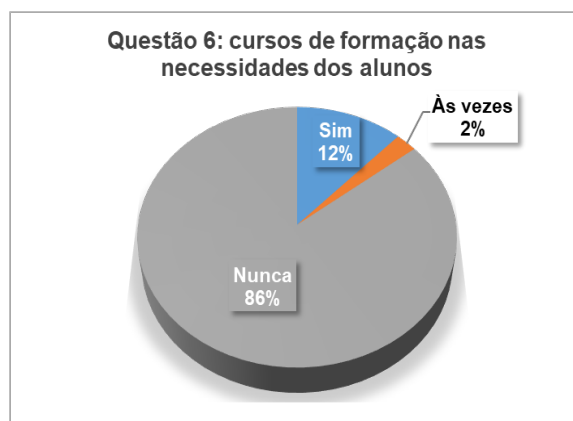


Figura 6. Curso de formação nas necessidades dos alunos

A figura 5, aponta que 52% responderam sim, 12% às vezes e 36% responderam nunca. Diante desse quadro, concordamos com Miranda *et. al* (2012), quando afirma que é preciso alterar a pedagogia tradicional, fazendo algo diferente, considera um erro confundir a diferença com o oposto, ao se querer alterar a pedagogia tradicional optando-se por afirmar finalidades e procedimentos didáticos contrários. Segundo ele, o diferente não é sinônimo de oposto.

A figura 6, aponta que 86% nunca fizeram curso de formação baseados nas necessidades específicas de seus alunos, essa porcentagem é alarmante, quando questionado porque não fizeram, alguns deles afirmaram que estão esperando a escola oferecer ou a Secretaria de Educação, pois não desfrutam de recursos financeiros para esse tipo de formação.

Logo, 12% responderam sim e 2% às vezes. No entanto, a formação do professor para trabalhar o AEE nas salas de recurso multifuncional deve ser efetiva, para atender as necessidades educacionais dos alunos, como também deve ser oferecido cursos formação continuada para atender as suas necessidades, para melhor qualidade do ensino, favorecendo a inclusão total (PASIAN MENDES; CIA, 2014).

4 | CONCLUSÕES

A Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a inclusão de estudantes com deficiência na escola remete, quase que automaticamente, ao atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recurso multifuncionais – SRM que são espaços localizados em escolas de educação básica onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos identificados como público alvo da educação especial.

De acordo com os fatos apresentados, constitucionalmente, as políticas para inclusão tiveram grandes avanços no que se refere ao mundo oficial, principalmente quando se analisa os últimos resultados de pesquisas realizadas para diagnóstica

como vem se estruturando a educação especial nas escolas brasileiras. Porém há uma realidade muito distinta entre o mundo oficial e o real.

Por fim, o estudo evidenciou que não basta apenas oferecer aos alunos o acesso à escola, é necessário ministrar um ensino que seja de qualidade para todos e que atenda às necessidades reais dos educandos público alvo da educação especial, portanto é imprescindível investir na formação dos profissionais de educação para atuação com a diversidade, incluindo nesse contexto os alunos com deficiência que estão na sala de recurso multifuncionais / AEE nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: maio de 2018.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: maio de 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. INEP. **LDBEN 9.394** de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.172** de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> Consultado em: maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. GAB. **Nota Técnica nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

CARNEIRO, R. U. B.; DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, J. **A Formação de professores especializados e inclusão escolar**: contribuições para o debate de uma experiência do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP. In: ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 1994. São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2014. p. 1-14.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília (SP), v.17, p. 41-58, Mai.-Ago., 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 123-138.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. Ed. Cortez. São Paulo: 2016.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1988. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> >Consultado em: Junho de 2018.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em junho de 2018.

UNESCO. **Guidelines for inclusion**: Ensuring access to Education for All. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Policy Guidelines on Inclusive Education**. Paris: UNESCO, 2009.

A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935)

João Luiz Cuani Junior

FAPESP

jcuanijr1998@gmail.com

Márcia Cristina de Oliveira Mello

FAPESP

marciamello@ourinhos.unesp.br

RESUMO: A temática deste artigo se aproxima do currículo para o ensino de Geografia da escola secundária dos anos de 1930. Destacamos a influência de Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho que elaboraram um programa para o ensino de Geografia à época. Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto “O ensino secundário da Geografia”, publicado no ano de 1935, na revista *Geografia*. Destacamos o contexto em que a proposta foi produzida, assim como a contribuição dos autores para a organização do currículo de Geografia para escola secundária tendo em vista os desafios de transpor o ensino-aprendizagem de conceitos geográficos respeitando o desenvolvimento psicológico dos alunos. O currículo de Geografia dos anos de 1930 considerava os pressupostos da Escola Nova, valorizando os aspectos psicológicos e metodológicos da aprendizagem.

Este modelo de currículo, por sua vez, estava articulado com o modelo de formação docente em Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP) e era discutido na Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB).

PALAVRAS-CHAVE: ensino de Geografia; currículo de Geografia; Didática da Geografia

ABSTRACT: The theme of this article approaches the curriculum for secondary school Geography teaching of the years of 1930. We highlight the influence of Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo and Maria Conceição Vicente de Carvalho who drew up a program for the teaching of geography of the time. This is documentary and bibliographic research developed through location and analysis of documentary sources, including the text “secondary school of geography,” published in 1935, in geography magazine. We highlight the context in which the proposal has been produced, as well as the author’s contribution to the Organization of the Geography curriculum for secondary school in order to overcome the challenges of teaching and learning geographic concepts respecting the students psychological development. The Geography curriculum from 1930 considered the assumptions of the new school, valuing the psychological and methodological aspects of learning. This model curriculum, in turn ,

was pleading with the model of teacher training in geography, Faculty of Philosophy, Sciences and letters (FFCL) of São Paulo University USP) and was discussed in the Brazilian Geographers Association(AGB). After this period had the contribution of cultural-historical Theory advanced in the discussion of the curriculum, Therefore, to understand the recent past can contribute to the reflection of how the problems were thought and as can be seen from this.

KEYWORDS: teaching geography; Geography curriculum; Didactics of geography.

1 | INTRODUÇÃO

No sentido de compreender aspectos da história da formação de professores de Geografia no Brasil está em desenvolvimento o projeto regular junto à FAPESP “Orientações metodológicas destinadas aos professores de Geografia para o ensino secundário da escola paulista (1934-1960)”. A pesquisa aqui apresentada é resultante das atividades desenvolvidas como membro de sua equipe executora, enquanto bolsista de treinamento técnico I.

No campo do ensino de Geografia selecionamos a temática relacionada ao currículo de Geografia para a escola secundária proposto pelos primeiros professores de Geografia [e História] da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a partir de 1934.

O ideário educacional dos anos de 1930, do século XX, passou por um momento revolucionário com o fim da primeira república, onde o poder estava sob o domínio dos coronéis do leite em Minas Gerais e os barões do café em São Paulo. Submissas a uma lógica de desenvolvimento e de intensa urbanização, as cidades começaram a abrigar e receber um intenso fluxo de pessoas, ultrapassando o número de um milhão de habitantes.

Concomitante a lógica urbana também as relações de trabalho se ampliaram, visto que a partir da década de 1930 surgiu a necessidade do investimento em educação e a criação de escolas.

O então presidente da república Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, o primeiro gestor foi Francisco Campo que decretou algumas leis tais como o decreto n.19.851 (11/4/1931), que instituiu o regime universitário. A partir desse decreto o ensino superior deveria ser ministrado na universidade com a criação de uma Faculdade de Educação Ciências e Letras onde a principal função seria a formação dos professores secundários. Mas a Faculdade de Educação Ciências e Letras idealizada por Francisco Campos não chegou a ser instaurada. A instituição que teria a função de preparar professores para o ensino secundário no Brasil foi denominada Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Com essas medidas e educação tentava acompanhar a nova lógica da cidade urbano-industrial, com traços de modernidade. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015).

Ainda na década de 1930 outro divisor de águas para a educação foi a publicação do chamado “Manifesto dos pioneiros da educação”, que ocorreu em 1932, coordenado por Fernando de Azevedo. Trata-se de documento que afirmava que dentre todos os problemas que o país enfrentava, nenhum deles tinha primazia se não o problema educacional, fomentando na sociedade o apoio para a ampliação do sistema educacional brasileiro, para tanto, a formação docente foi posta em evidência.

Em 1934 foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL da USP), dentre os cursos nascentes estava o de Geografia e História, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura. Os candidatos ao curso de Licenciatura deveriam cursar a formação pedagógica no Instituto de Educação, já que pelo Decreto estadual n. 5.884/33 o Instituto Caetano de Campos foi transformado em Instituto de Educação, passando a oferecer a formação pedagógica aos candidatos ao magistério secundário. Em 1938 o Instituto de Educação foi incorporado à USP, e em 1938 transformado na seção de Pedagogia da FFCL, posteriormente se transformou em Departamento de Educação. O Instituto de Educação e sua “Escola de formação de professores” contribuíram para que surgissem as primeiras gerações de professores especializados, no estado de São Paulo, dentre eles os de Geografia [e História]. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015).

A formação pedagógica do professor secundário envolvia estudos relativos aos problemas psicológicos da aprendizagem na fase da adolescência e saberes relacionados ao currículo escolar. O referencial teórico do curso estava articulado à Didática da Escola Nova.

Neste sentido, o ensino de Geografia passou a receber influência desta tendência pedagógica, representada especialmente pelo pensamento de Delgado de Carvalho. Até então, professor e diretor do Colégio D. Pedro II foi pioneiro na divulgação dos preceitos escolanovistas para o ensino de Geografia e publicou, no ano de 1925, um dos trabalhos mais importantes da época *Metodologia do ensino geográfico*, manual de ensino no qual propôs uma distribuição mais precisa e lógica dos conteúdos de ensino e metodologias mais adequadas ao interesse dos alunos. (PONTUSCHKA, 1999).

A maior preocupação de Delgado de Carvalho estava direcionada aos caminhos que levariam o aluno a chegar no ensino secundário, visto que para ele os estudos não deveriam terminar no ensino primário. (SANTOS, 2005).

Assim, o curso de formação docente na USP viveu o clima da Escola Nova, seja por meio do referencial bibliográfico contido nas bibliografias das disciplinas pedagógicas, ou na produção intelectual dos docentes – a exemplo de Pierre Monbeig - e depois na produção e atuação profissional dos ex-alunos – como Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho.

Os formandos do curso de destacaram no cenário estadual especialmente junto a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), instituição que à época era consultada também sobre os problemas relacionados ao ensino de Geografia, portanto, opinava

sobre seu currículo.

Pierre Monbeig nasceu em 1908 e teve sua formação em História e Geografia concluída na Universidade de Paris, em 1927. No ano de 1935 recebeu o convite para ocupar a cadeira de professor de Geografia Física e Humana na Universidade de São Paulo. No ano de 1937 ocupou o cargo de presidente da AGB que se estendeu até 1946. Monbeig trouxe a influência francesa como matriz do pensamento geográfico da época, contida no pensamento de autores tais como Vidal de La blache, Albert Demangeon etc. Como tinha experiência como professor de escola secundária em seu país ficou responsável por introduzir no curso da USP as questões relativas a Metodologia do ensino de Geografia. Não era o responsável pela disciplina de Metodologia das disciplinas específicas, mas proferiu a primeira palestra sobre o tema e sempre que solicitado opinava sobre o assunto.

Aroldo de Azevedo nascido em 03 de março de 1910 foi um dos principais geógrafos brasileiros principalmente no que se tange a sistematização e ensino de Geografia. Após ter concluído o curso de Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro escolheu a Geografia, foi então que ingressou na USP. Formou-se no curso de Geografia e História no ano de 1939. Durante sua vida acadêmica publicou mais de 120 textos entre artigos e livros, muitos deles relacionados ao ensino de Geografia do Brasil.

Maria da Conceição Vicente de Carvalho nasceu em Santos, no Estado de São Paulo, em 1906. Em 1927 foi diplomada pela Escola de Engenharia do Instituto Mackenzie em Química Industrial. No ano de 1934 matriculou-se na primeira turma da seção de Geografia e História da FFCL da USP obtendo seu diploma de licenciada no ano de 1938. Ela defendeu sua tese de doutorado intitulada “Santos e a Geografia humana do litoral Paulista”. Assim, no dia 23 de novembro de 1944 se tornou a primeira geógrafa mulher que recebeu o título de doutora em Geografia.

Estes três professores tiveram sua atuação profissional ligada também ao ensino de Geografia e contribuíram para a organização e constituição do que hoje entendemos como currículo de Geografia. Atuaram na época das transformações aliadas a ideologia do nacionalismo patriótico, e justamente da importância que a educação estava adquirindo frente às intenções do Estado, que organizava o sistema educacional.

Já era fato de que o ensino da Geografia necessitava de transformações, o seu ensino já era ineficaz repleto de insatisfações, metodológicas, sistemáticas e até mesmo didáticas. Na tentativa de romper com a corrente positivista e se adequar a nova realidade social, surge uma indagação de como o currículo de Geografia poderia ser constituído. Assim, os membros da AGB dentre eles Maria da Conceição Vicente de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Pierre Monbeig foram consultados sobre a possibilidade de sistematizarem uma proposta de currículo para o ensino secundário da Geografia.

Como resposta a consulta escreveram o texto “O ensino secundário da

Geografia”, publicado no ano de 1935, na revista *Geografia*. Partindo do pressuposto de que a Geografia passava por um momento de grandes transformações, tanto, no contexto nacional quanto mundial. Os autores acreditavam que seu ensino se daria na substituição de um sistema puramente baseado na nomenclatura para uma compreensão científica da matéria. Parte-se do princípio de que é melhor conhecer bem poucas coisas do que mal todas elas. O ensino secundário, para os autores, deveria ser um ensino de cultura geral e não de especialidades. Portanto, enfatizaram que, o papel dos professores deveria ser o de auxiliar na formação de personalidades e não a de recrutar geógrafos. Assim, seria importante conhecer os alunos, as suas representações sociais e os saberes que traziam.

De acordo com Monbeig, Azevedo e Carvalho (1935), enquanto membros da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) buscaram contribuir com a reforma do ensino secundário. Na proposta indicaram quais conteúdos e quais formas de se aplicar os conteúdos geográficos, em cada uma das séries da escola secundária.

2 | OBJETIVOS DA PESQUISA

- Conhecer o projeto de programa para o ensino de Geografia apresentado no texto “O ensino secundário da Geografia” (1935).

- Compreender o contexto em que foram produzidas as propostas de intervenções didáticas de Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo, Maria Conceição Vicente de Carvalho para o ensino de Geografia na escola secundária da década de 1930.

- Apontar a contribuição dos autores para a organização do currículo de Geografia para escola secundária dos anos de 1930.

3 | METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação consistiu em pesquisa bibliográfica e documental. O estudo documental se deu por meio de identificação, localização e recuperação de fontes primárias e secundárias obtidas especialmente nos acervos da FFCL da USP, incluindo os periódicos da época e outras fontes documentais tais como relatórios da universidade.

Foram consideradas também as bases de dados eletrônicas tais como o Banco de Dados Bibliográficos da USP (<http://dedalus.usp.br/>), Biblioteca Digital da UNICAMP (<http://cutter.unicamp.br/>) e o Catálogo Athena da UNESP (<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/>).

Após localização dos dados sobre a produção acadêmica dos autores que selecionadas, os dados foram organizados em forma de tabelas e/ou quadros que auxiliarão na análise da constituição da história do ensino de Geografia.

A pesquisa bibliográfica foi articulada aos temas relacionados ao ensino de Geografia na primeira metade do século XX. Foram enfatizados os aspectos referentes aos conteúdos de ensino e a Didática da Geografia.

Os dados coletados foram analisados à luz desta bibliografia especializada e os resultados serão sistematizados em formato de artigo acadêmico e/ou textos completos para apresentação em eventos científicos.

4 | RESULTADOS PARCIAIS

Como a pesquisa está em andamento, apresentamos aqui alguns resultados parciais.

Analisando o texto “O ensino secundário da Geografia” (1935) no que se refere a escolha dos conteúdos de ensino, percebemos que os autores indicaram que para a primeira série do ensino secundário os professores deveriam considerar que os alunos ainda eram muito jovens, por isto teriam dificuldades em compreender abstrações quando da apresentação dos conceitos, portanto, era viável o professor expunha a aula baseada nas dinâmicas locais do espaço em que o aluno estava inserido.

Para a segunda série foi indicado ao professor não restringir o aluno a memorização de nomenclaturas, rios, estados etc. As nomenclaturas deveriam ser conduzidas para que o aluno se localize durante a explicação de algum fenômeno.

Já na terceira série considerando o aluno com certa maturidade para absorver determinados conteúdos, o professor deveria buscar fugir de assuntos inúteis e instigar discussões abordando assuntos do seu país do ponto de vista econômico e político.

Na quarta série, deveria existir mais enfoque nos assuntos já discutidos, além de ampliar as possibilidades para preparar os estudantes para os exames de ingresso para o curso superior.

E por fim, o aluno egresso da quinta série, já a poucos meses de entrar prestar os exames para ingresso na faculdade, poderia se tornar um cidadão formado em busca de aperfeiçoamentos.

Desta forma, segundo a proposta dos autores o objetivo do ensino da Geografia para a escola secundária seria transmitir, com serenidade, quais são as questões econômicas, com suas relações políticas, que se apresentam ao seu país e ao mundo inteiro. Ainda se trata, no presente caso, de ministrar uma cultura geral e de formação para a cidadania.

Apresentamos nos quadros abaixo, os conteúdos de ensino propostos para o ensino de Geografia da escola secundária dos anos de 1930.

Primeira série

ELEMENTOS DE COSMOGRAFIA E DE GEOGRAFIA FÍSICA, BIOLÓGICA E HUMANA:
Universo. Sistema solar. Terra. Lua. Linhas e círculos da esfera terrestre. Longitude e latitude. Dias e noites. Estações. Orientação
Estrutura da Terra. Relevo. Costas. Oceanos e mares. Rios e lagos. Atmosfera: o clima e as grandes zonas climáticas.
Distribuição dos vegetais e dos animais sobre a Terra.
População da Terra. Raças. Religiões. Graus de civilização.

Segunda série

GEOGRAFIA GERAL DOS CONTINENTES:
Estudo dos continentes (América, Europa, Ásia, África, Oceania).
Situação geográfica. Relevo. Costas. Hidrografia. Climas. Riquezas naturais.
Populações. Divisões políticas. Principais centros urbanos. Recursos econômicos. Dentro de cada continente serão estudados com maior minúcia os principais países, a saber: Estados- Unidos, Canadá, Argentina, Ilhas França, Alemanha, países da Europa Central, Itália, países Ibéricos, U. R. S. S., Japão, China, Índia, Egito, União Sul-Africana, Austrália e Nova Zelândia.

Terceira série

GEOGRAFIA GERAL DO BRASIL:
Situação geográfica. Fronteiras terrestres. Relevo. Costas. Hidrografia. Climas. Riquezas naturais.
População. Formação territorial e questões de fronteiras. Governo. Produtos agrícolas. Criação de gado. Indústrias extrativas. Vias e meios de comunicação e de transporte. Comércio.
Geografia regional, focalizando as feições físicas, a evolução histórica e os problemas econômicos e sociais de cada uma das seguintes regiões: Brasil Septentrional, Brasil Norte-Oriental, Brasil Oriental, Brasil Meridional e Brasil Central.

Quarta série

COSMOGRAFIA E GEOGRAFIA FÍSICA, BIOLÓGICA E HUMANA:
A Geografia: histórico, conceito e divisão.
Sistema solar. Terra. Coordenadas geográficas. Movimentos da Terra. Mecanismo das estações.
Crosta terrestre: origem e composição. Eras geológicas. As formas do relevo; tectônica e erosão. Oceanos e mares. A água do mar. Movimentos do mar. Relevo submarino. Rios. Lagos. Atmosfera: temperatura e pressão. Meteoros. Climas.
Geografia Humana: conceito e objeto. Raças. Línguas e religiões. O homem e o meio: gêneros de vida e graus de civilização. Habitações. Centros urbanos. Centros de povoamento: fronteiras e movimentos da humanidade. O Estado e suas formas. Fins político-econômicos dos Estados. Moveis políticos das potências. Política internacional contemporânea. Culturas alimentícias. Plantas industriais. Criação de animais. Caça e pesca. Explorações minerais. Utilização das forças naturais. Vias e meios de comunicação e de transporte. PARTE PRÁTICA: Leitura de cartas topográficas. Leitura de cartas meteorológicas. Explicação de estatísticas e de gráficos. Excursões.

Quinta série

GEOGRAFIA DOS PRINCIPAIS PAÍSES:
Estudo especial de cada uma das seguintes potências, nas suas feições físicas e políticas particulares, salientando em cada uma delas os problemas de natureza social ou econômica que mais lhe caracterizam a vida internacional.
Império Britânico (ilhas Britânicas, Canadá, União Sul-Africana, Índia, Austrália e Nova Zelândia), França e colônias (África do Norte e Indo-China), Bélgica e Holanda, Suíça, Alemanha, países da Europa Central, Itália, Portugal, U. R. S. S., Japão, China, Estados Unidos, Argentina, e o Brasil perante as principais potências

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de conhecer o projeto de programa para o ensino de Geografia apresentado no texto “O ensino secundário da Geografia” (1935) percebemos que os autores partiram do pressuposto de que o ensino secundário da Geografia não deveria ser um ensino de especialidades e sim de uma cultura geral. Para tanto, indicaram enquanto postura metodológica que os professores evitassem as abstrações no momento de apresentar os conceitos aos alunos, portanto seria viável associar o

assunto a ser aprendido com o cotidiano dos alunos. Era preferível ainda que não se apegassem unicamente a memorização de nomes, isso não significa o desprezo pelos nomes de rios, cidades, Estados etc, porém deveriam ser articulados a realidade dos lugares de estudos.

As leituras dos mapas deveriam ser recorridas com a intenção não de uma obra artística mas como uma representação dos fatos, onde permitiam que o aluno associasse a representação do mapa com a vida real. Foram propostas também com finalidades metodológicas e didáticas as chamadas “leituras geográficas” na qual o professor se distancia das atividades rotineiras, e a fim de buscar a atenção dos alunos realizar percepções dos conteúdos da Geografia através, por exemplo, de viagens, romances etc. Também não se descartaram os exercícios práticos, assim como outras disciplinas se dispõem do uso de laboratórios a Geografia também deveria realizar atividades dinâmicas, tais como a leitura de cartas topográficas familiarizando assim com a topografia, estatística, meteorologia etc.

Percebemos que esta forma de compreender o ensino de Geografia contida na proposta de Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo, Maria Conceição Vicente de Carvalho para o ensino de Geografia na escola secundária da década de 1930, dentro da lógica escolanovista - difundida pela USP e seu Instituto de Educação - se tornou uma tradição e influenciou o currículo da escola paulista à época.

REFERÊNCIAS

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5 ed. São Paulo:Cortez, 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS. Ana Fani Alessandri (Org). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.111-142.

SANTOS, Fátima Aparecida dos Santos. **A escola nova e a prescrição destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da escola primária de São Paulo no início do século XX**. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo 2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BASTOS, Maria Helena Camara. **Manuais escolares franceses no imperial Colégio de Pedro II (1856-1892)**. *História da Educação*, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 39-58., set.dez. 2008.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação**. 360 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo, 2012.

FONTE DOCUMENTAL

MONBEIG, Pierre; AZEVEDO, Aroldo de; CARVALHO, Maria Conceição Vicente de. **O ensino secundário da Geografia**. *Geografia*, São Paulo, ano 1, n. 4, p. 107-113. 1935.

A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriela Correia da Silva

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Ilha Solteira, Ilha Solteira - SP

Zulind Luzmarina Freitas

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Ilha Solteira, Ilha Solteira - SP

Carolina Zenero de Souza

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Ilha Solteira, Ilha Solteira - SP

Lilian Yuli Isoda

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Ilha Solteira, Ilha Solteira - SP

RESUMO: A problemática da pesquisa aqui apresentada tem início no período de estágio supervisionado vivenciado pela primeira autora. Durante o estágio de observação ficou maravilhada com o grande envolvimento dos alunos e professores no trabalho com Projetos em uma Escola de Ensino Fundamental, localizada no Estado de São Paulo. Porém no decorrer desse processo a primeira autora começou a se incomodar com as dificuldades para se trabalhar os conteúdos de matemática, partindo da perspectiva adotada. Alguns temas, como, por exemplo, temas que envolviam conteúdos históricos, traziam grandes dificuldades para a professora de matemática, que em situações como essa trazia o conteúdo que deveria ser aprendido como uma atividade extra, pois não se encaixava no tema de

pesquisa do aluno. O estudo aqui apresentado refere-se ao levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. Trata-se de uma pesquisa documental. Nessa busca foram selecionados textos utilizando-se base de dados de plataformas distintas. Esses textos foram selecionados tendo em vista ampliar o nosso olhar para o tema investigado. Foram selecionados sete textos e realizadas suas leituras procurando-se abordar a questão investigada, a metodologia utilizada e os resultados encontrados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino por projetos; Ensino Fundamental, Matemática

ABSTRACT: The research problem began in the period of supervised supervision in the first place. During the stage of a session of wonder with the great involvement of students and teachers at work, the Elementary School, located in the State of São Paulo. Initially, this process began with the difficulty of working on mathematics contents, part of the perspective adopted. Some themes, such as historical themes, presented great difficulties for the mathematics teacher, who presented themselves as if they were present, and who were not approached as an extra task, since they did not fit the research theme of the student. . The project here had a

reference in the bibliographic survey of studies carried out in Schools, in particular Projects carried out by Mathematics Teachers. This is a documentary research. In this search the database texts of different platforms were located. The citations were treated with regard to the topic investigated. The articles of the articles extending the surveys.

KEYWORDS: Teaching by projects; Elementary School; Mathematics

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é um recorte de um trabalho de mestrado na linha de “Educação Matemática” do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. A problemática da pesquisa aqui apresentada tem início no período de estágio supervisionado vivenciado pela primeira autora. Durante o estágio de observação ficou maravilhada com o grande envolvimento dos alunos e professores no trabalho com Projetos em uma Escola de Ensino Fundamental, localizada no Estado de São Paulo. Porém no decorrer desse processo a primeira autora começou a se incomodar com as dificuldades para se trabalhar os conteúdos de matemática, partindo da perspectiva adotada. Alguns temas, como, por exemplo, temas que envolviam conteúdos históricos, traziam grandes dificuldades para a professora de matemática, que em situações como essa trazia o conteúdo que deveria ser aprendido como uma atividade extra, pois não se encaixava no tema de pesquisa do aluno. Em um dos projetos em que o tema era CIRCO, a primeira autora observou a utilização pelo professor de listas de exercícios que envolviam o tema CIRCO, e a não adoção da metodologia da pedagogia de projetos, conforme defendia a Escola. Dessa maneira esse recorte da pesquisa de mestrado apresenta como objetivo realizar um levantamento de estudos na literatura relacionados ao Ensino por Projetos que nos permitam discernir e apresentar uma catalogação sobre o assunto. Nesse levantamento estamos interessados em nos aprofundar sobre: “Em que consiste o trabalho com Projetos realizados por Professores de Matemática da Escola?”. De que maneira os professores dão sustentação a sua prática?

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental, realizada através do levantamento de temas relacionados a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. Nessa busca foram selecionados textos utilizando-se base de dados de plataformas distintas. Esses textos foram selecionados tendo em vista ampliar o nosso olhar para o tema investigado. Foram selecionados sete textos e realizadas suas leituras procurando-se abordar a questão investigada, a metodologia utilizada e os resultados encontrados. Na sequência, apresentamos uma

síntese destacando pontos relevantes no tratamento da questão investigada.

3 | APRESENTAÇÃO DA BASE DE DADOS

O nosso levantamento resultou como trabalho final sete textos:

- “Professores de Matemática que Trabalham com Projetos nas Escolas: Quem são eles?” (Cattai, 2007); - “Contribuições da metodologia de projetos para o exercício da função de pensar” (Araújo, 2009); - “A importância do trabalho com projetos didáticos na educação infantil”. (Quartezani e Vulpe, 2013); - “Um método para o ensino fundamental: o projeto” (Antunes, 2001); - “Uma Reflexão sobre Formação em uma Vertente Crítica Freiriana” (Borges, Rosselli, Firão, Oliveira, Freitas, 2015); - “Matemática e Teatro: Uma proposta interdisciplinar” (Sachser, 2017); - “PIBID: Uma abordagem do tema água como sugestão interdisciplinar no ensino de matemática (Santos, Xavier, 2017).

O primeiro e segundo texto foram encontrados a partir de uma consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. As palavras chaves para localização dos trabalhos foram “trabalho com projetos” e “professores de matemática”. Com essas palavras foram encontradas um total de 986.923 trabalhos. Dentre esses, a dissertação da autora Maria Dirlene da Silva Cattai, publicado em 01/09/2007, tendo como título “Professores de Matemática que Trabalham com Projetos nas Escolas: Quem são eles?” essa foi selecionada, pois versava sobre professores e os seus trabalhos com projetos.

Na sequência temos uma dissertação, selecionada pelo Catálogo de teses e dissertações da Capes, da autora Vanessa Campos Nagem Araújo, publicada em 01/10/2009 pelo Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais, na qual tem como título “Contribuições da metodologia de projetos para o exercício da função de pensar”. No banco de teses, essa foi localizada mencionando como palavra-chave, “metodologia de projetos” e “professores de matemática”, isso resultou 986.865 trabalhos. A partir daí a seleção foi feita considerando os resumos das obras, essa então, foi selecionada por tratar da construção do conhecimento pelo aluno, a relação do pensar, a autora nessa pesquisa destaca a importância do protagonismo e da importância do aluno compreender o seu processo de construção do conhecimento.

Outro trabalho que foi de nosso interesse foi o de Santos e Volpe (2015). Esse trabalho nos chamou atenção uma vez que o interesse das autoras é voltado para a perspectiva de projetos relacionando-a a temas considerados importantes no meio ambiente. O olhar das pesquisadoras se dirigem para estudos relacionados a perspectiva de projeto na tentativa de compreender como a entrada nesse processo potencializa a reflexão dos estudantes para temas da atualidade que consideram a vida fora da escola. Segundo as autoras o objetivo da proposta da prática dos proponentes é dirigido para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar

informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, consideram, pelos estudos realizados, que o mais importante nesse processo é que os trabalhos são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças. As pesquisadoras consideram que ao se constatar o que o aluno tem interesse em descobrir, os conteúdos matemáticos podem se tornar mais prazerosos e lúdicos.

Também foi realizado uma busca utilizando como palavra-chave projeto e ensino fundamental, no banco de dados P@rthenon, onde encontramos dez resultados. Fazendo uma leitura dos resumos dos conteúdos abordados, selecionamos o livro “Um método para o ensino fundamental: o projeto”. O nosso interesse nessa obra foi pelo fato do autor Celso Antunes abordar a definição de projeto, o papel do professor quando se trabalha com projetos e trazer experiências com projetos em nível infantil, fundamental e médio.

Outra pesquisa de interesse, para o estudo aqui realizado, é de autoria Borges, Rosselli, Firão, Oliveira e Freitas (2015). A experiência traz reflexões e práticas sobre a matriz apresentada por Skovsmose (2000) com o intuito de explorar cenários que caminham em um contínuo considerando o foco em exercícios em uma das extremidades e a abordagem por projetos na outra extremidade. Essa é uma experiência de projeto realizada por alunos de primeiro ano do Curso de Engenharia interessados em explorar estudos do autor Skovsmose (2000) na tentativa de problematizar aulas que trabalham apenas com resolução de exercício, a ideia é explorar conteúdos tratados em aula, de maneira a possibilitar que questionamentos venham dos alunos.

Os próximos textos foram encontrados a partir de buscas com a palavra-chave “interdisciplinar” no anais do VII Congresso Internacional de Ensino de Matemática, que ocorreu em Canoas – RS no ano de 2017, no qual foram encontrados 18 trabalhos e dentre eles, apenas 3 estavam presentes na categoria de Educação Matemática para Anos Finais do Ensino Fundamental e dentre esses 3, apenas 2 traziam experiências de trabalho, a partir da interdisciplinaridade, dentro da escola, trazendo contribuições para a nossa pesquisa. O texto intitulado “Matemática e teatro: uma proposta interdisciplinar” (SACHSER, 2017) traz uma fase inicial de um projeto de mestrado onde a autora deseja investigar as possibilidades de se trabalhar Matemática e Teatro, tornando o aprendizado mais interessante. O segundo texto “PIBID: uma abordagem do tema água como sugestão interdisciplinar no ensino de matemática” tem como autores Santos e Xavier e tratam de experiências realizadas em Nível dos anos finais do Ensino Fundamental, envolvendo um total de 43 alunos, 2 discentes do curso do curso de licenciatura em matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que eram bolsistas PIBID e 1 professor que era bolsista supervisão. O texto tem como interesse mostrar a parceria entre universidade e escola e ainda mostrar um trabalho que articula conhecimentos, saberes e a matemática. Nesse sentido, a articulação aconteceu devido ao projeto “Ciência na Escola” que foi implantado pela Secretaria de Educação da Bahia por meio do Instituto Anísio Teixeira, com o tema Matemática

e Água.

4 | APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS

Estudo 1

Na experiência relatada por Cattai (2007), a autora realiza uma pesquisa na qual busca responder quais são os conhecimentos, os recursos e os suportes necessários aos professores de Matemática que trabalham com projetos. A autora realiza entrevistas com dez professores de localidades diferentes, destacando que os professores entrevistados se situavam em diferentes localidades e estados.

A autora apresenta uma comparação entre escolas de Belo Horizonte de duas professoras entrevistadas apresentando diferentes posicionamentos e enfrentamentos. Em uma delas há uma maior flexibilidade e integração por parte dos professores, as experiências apresentadas dizem respeito ao trabalho conjunto relacionado a orientações dos alunos, os professores realizavam as atividades com os alunos independentemente de ser responsável ou não pela disciplina fomentadora do projeto. Na outra escola a professora entrevistada aponta alguns problemas, o não envolvimento da direção e coordenação e ao se optar pelo trabalho com projetos, os professores realizam as atividades individualmente, na entrevista a professora expõe como dificuldades encontradas: o esforço, tanto físico quanto mental, para realizar todas as etapas dos projetos quando o trabalho é solitário.

A autora destaca algo comum aos professores de matemática que trabalham com projetos, para a autora esses professores estão sempre em busca de melhorias em sua prática docente e até mesmo aqueles que são obrigados a trabalhar com projetos acabam por fazê-los da melhor maneira possível.

No trabalho com projetos a autora identifica dois tipos de professores: disciplinar e o interdisciplinar, sendo o disciplinar aquele considerado pelas entrevistadas de mais fácil realização, pois se elimina fatores de interação relacionados à disciplinas e os professores. Já o trabalho interdisciplinar, foi assumido como o de maior dificuldade. As metodologias empregadas pelos professores divergem uma vez que alguns professores propõem temas ou seguem temas vindos da coordenação ou diretoria escolar, outros deixam o tema livre para que os alunos escolham e outros ainda o tema surge como parte de uma necessidade do conteúdo a ser abordado.

Cattai (2007) destaca como dificuldades apresentadas pelos professores entrevistados: a falta de tempo, para eles trabalhos com projetos demandam um tempo maior de preparo, planejamento e leituras a respeito do assunto abordado. A autora destaca que aqueles professores que querem trabalhar com projetos normalmente necessitam alterar a sua carga horária para poder cumprir com as atividades planejadas. Outra dificuldade observada pela autora é falta de apoio dos colegas,

direção e coordenação da escola.

Segundo Cattai (2007) o trabalho com projetos faz com que o aluno construa o seu próprio conhecimento, pois os alunos nesse processo são os protagonistas e dessa forma há uma participação ativa dos mesmos no seu processo de aprendizagem. Esse resultado muitas vezes fica prejudicado quando a proposta do projeto parte de pessoas externas à escola, deixando à margem a autoria dos alunos com relação ao projeto realizado.

A autora destaca a importância dos cursos de licenciatura de se atentarem para a importância de iniciativas, na formação inicial, no que tange também a abordar conhecimentos, fundamentais à formação inicial, relativos a abordagem do ensino por projetos.

Estudo 2

O segundo trabalho selecionado de Araújo (2009), a autora investiga “em que medida uma escola que trabalha com projetos favorece a função de pensar em seus alunos” (ARAÚJO, 2009, p. 64). A autora parte da hipótese de que a MP favorece o exercício dessa função. Além dos alunos, são sujeitos da pesquisa os professores responsáveis pelos projetos e a equipe técnica da escola.

A autora ao referenciar metodologia de projetos, considera que a escola deveria ser o lugar de formação de seres pensantes, o que para ela requer práticas de questionamentos, ou seja, os problemas dados não podem ser do tipo que espera respostas prontas e acabadas.

Relacionando a Metodologia de Projetos e a função de pensar, Araújo (2009) aponta que a Metodologia de Projetos é uma das práticas que favorece o pensar do educando, sendo que o professor atua como um mediador, onde orienta o aluno para que ele consiga construir o seu próprio conhecimento.

Como resultados de sua pesquisa a autora relatou que “não é tarefa fácil observar a função de pensar sendo favorecida e acontecendo na sala de aula” (ARAÚJO, 2009, p. 146). Entre os fatores escolhidos pela autora, o que mais se mostrou presente foi “investigar problemas/pesquisar” e esses são aspectos que favorecem a autonomia dos alunos. Com relação aos indicadores, aquele que mais se destacou foi “questiona e comprova as ideias/ formula perguntas”, Araújo (2009) identifica que esse é um dos indicadores que caracteriza um ser que pensa.

Como metodologia de pesquisa foi utilizado grupo focal, entrevista e questionários. Os professores apesar de demonstrarem um sentimento positivo com relação ao trabalho com projeto não formalizam de maneira explícita os resultados alcançados pelos alunos com relação a função de pensar, o que acaba por não valorizar a atividade realizada.

Estudo 3

O terceiro texto de Quartezani e Vulpe (2013), as autoras destacam na sua pesquisa que ao se trabalhar com projetos, o professor deve fazer planejamentos com metas a serem alcançadas, contribuindo assim para a formação do aluno, e que segundo as autoras, esse trabalho possibilita “a clareza e a compreensão de que um aluno é capaz de construir sua aprendizagem” (Quartezani e Vulpe, 2013, p. 13). As autoras realizaram pesquisas com supervisoras através de questionários para entender a importância do trabalho com projetos didáticos na educação infantil. As autoras destacam que o trabalho com projetos quando realizado de forma interdisciplinar auxilia na autonomia dos alunos, na resolução de conflitos e o estímulo da capacidade de argumentar e questionar por parte dos alunos.

Entende-se pelo texto de Quartezani e Vulpe (2013) que ao se trabalhar com projetos, cabe ao professor a tarefa de entrar em um processo de formação contínuo junto com o aluno.

Estudo 4

O quarto texto selecionado foi o de Antunes (2001), o autor trata no seu estudo de um sistema escolar do nordeste da Itália, na região da Emilia Romana, onde o Sistema Escolar de Reggio Emilia é classificado como o mais eficiente segundo uma revista norte-americana em 1991, atendendo 11 escolas de alunos de 3 a 6 anos e 13 centros para crianças de 0 a 3 anos. Segundo o autor esse trabalho é realizado a mais de 50 anos.

Referindo-se ao termo projeto, Antunes (2001) define-o como “uma pesquisa ou uma investigação, mas desenvolvida em profundidade sobre um tema ou um tópico que se acredita interessante conhecer”.

O papel do professor, segundo o autor, está em disponibilizar aos alunos meios para pesquisas se tornando o agente divulgador de múltiplas linguagens, pois os alunos devem saber procurar por perguntas e procurar por respostas e após encontrá-las, saber que há inúmeras múltiplas inteligências para expressar suas soluções ou conclusões. As inteligências, segundo o autor seriam: Inteligência linguística – textos, poemas, etc; Inteligência lógico-matemática – gráficos, médias, equações, etc; Inteligência espacial – desenhos, mapas, pinturas, etc; Inteligência sonora ou musical – novas letras, paródias, etc; Inteligência naturalista – mundo animal e/ ou vegetal, pesquisas ambientais, etc; Inteligências pessoais – debates, campanhas com apoio a causas humanitárias, etc.

O papel do professor, segundo o autor, é de “fazedor de perguntas”, compartilhando com os alunos a ideia de que o professor não é o detentor do saber, é preciso incentivar que os alunos tenham suas questões e as investigue. Com relação aos temas, esses devem ser escolhidos a partir de ideias dos alunos, esses devem fazer parte do planejamento pedagógico.

Estudo 5

O quinto estudo selecionado foi relacionado ao desenvolvimento de uma experiência com uma turma EJA. Neste artigo alunos de graduação se questionam em direção ao ensino em que foram formados e que, algumas vezes, estão submetidos enquanto alunos de graduação. Para eles em geral os professores baseiam seu ensino nos ambientes de paradigma do exercício (Skovsmose, 2000), o que, segundo as suas percepções, está associado à aprendizagem de apenas uma pequena parcela dos estudantes da classe. Desta maneira, com o intuito de tentar atingir, em termos de aprendizagem, uma maior quantidade de alunos da sala, trabalham em direção a criação do ambiente de aprendizagem onde há cenário de investigação (Skovsmose, 2000) com a presença de uma semirrealidade. No decorrer desse processo o trabalho dos graduandos foi o de investir na ideia de propiciar cenários de investigação em sala de aula. Conforme citação dos autores a situação observada em sala de aula incentivou a esses alunos de graduação a necessidade de resolver o problema de como abordar assuntos de matemática a partir de abordagens significativas tanto para os graduandos quanto para os alunos da escola, a necessidade de reconhecerem as suas próprias dificuldades no decorrer do processo e a construir em pequenos grupos e com a ajuda de um grupo maior, suas próprias soluções, em aprofundamentos na teoria apresentada.

Estudo 6

O sexto estudo selecionado tratam de experiências interdisciplinares. O texto intitulado “Matemática e teatro: uma proposta interdisciplinar” (SACHSER, 2017) traz uma fase inicial de um projeto de mestrado onde a autora deseja investigar as possibilidades de se trabalhar Matemática e Teatro, tornando o aprendizado mais interessante. Os projetos interdisciplinares, segundo a autora, normalmente são deixados de lado muitas vezes porque os próprios professores não entendem a importância em trabalhar em conjunto com outras disciplinas, dessa maneira eles são deixados de lado pela falta de tempo, pelo grande número de conteúdo, entre outros motivos. Ou seja, os projetos interdisciplinares neste trabalho é aquele que envolvem mais do que uma única e exclusiva disciplina, aquele projeto em que o olhar é voltado para inúmeros contextos de formas diversificadas. Sendo assim, a autora busca referências que tragam a tona a Matemática com Artes, e observa que o trabalho quando feito dessa maneira, gera diversos significados, ampliando assim a aprendizagem de Matemática.

Com relação a matemática, a autora inicia destacando as visões que são encontradas, tendo a matemática como algo chato ou difícil e sem utilidade para o dia-a-dia. Por outro lado segundo a autora o teatro é visto como algo supérfluo, porém ao se tratar da utilização dessa modalidade com o ensino de matemática, a autora observa o desenvolvimento da criatividade por parte dos alunos, capacitando-os a

uma melhor assimilação dos conteúdos, não apenas para a matemática, mas sim nos diversos conteúdos. Dessa forma, o teatro juntamente com a matemática pode trazer significados, abrindo assim, as portas dos limites para a capacidade de avançar.

Com isso, a autora traz as questões de pesquisa que são: “E será que podemos, através do teatro, divertir instruindo matemática? Qual será a aceitação dos alunos? Quais possíveis enredos poderão ser utilizados nas esquetes teatrais?” (SACHSER, 2017, p. 7) e a pergunta diretriz: “Quais as possibilidades de se trabalhar Matemática e Teatro interdisciplinarmente para desconstruir a imagem negativa normalmente associada à Matemática?” (SACHSER, 2017, p. 7).

Assim ela traz um esboço da proposta de trabalho, com vivência de campo, a partir de um estudo de caso, feita com alunos do Ensino Fundamental II da cidade de Canoas – RS, analisando a aceitação e a aprendizagem dos alunos. A ideia principal da autora é trabalhar histórias do livro “O homem que calculava” de Malba Tahan e trabalhar com os seus problemas e encená-los.

O último texto “PIBID: uma abordagem do tema água como sugestão interdisciplinar no ensino de matemática” tem como autores Santos e Xavier e tratam de experiências realizadas em Nível dos anos finais do Ensino Fundamental, envolvendo um total de 43 alunos, 2 discentes do curso de licenciatura em matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que eram bolsistas PIBID e 1 professor que era bolsista supervisão.

Estudo 7

O sétimo estudo selecionado apresenta como interesse mostrar a parceria entre universidade e escola e implantado ainda mostrar um trabalho que articula conhecimentos, saberes e a matemática. Trata-se de um projeto pela Secretaria de Educação da Bahia por meio do Instituto Anísio Teixeira, com o tema Matemática e Água. Para tal trabalho, alguns pontos importantes são destacados em busca de uma reflexão sobre o assunto. Um deles é a relação entre a interdisciplinaridade e a matemática.

Os autores apontam que entendem que a interdisciplinaridade busca reunir algumas áreas do conhecimento com o objetivo de apropriar-se de seus conceitos para assim estudar ou colocá-los em prática de um modo conjunto. Partindo de um senso comum e durante o percurso, recorrendo aos conhecimentos científicos, tendem a ampliar suas visões de modo a enriquecer à relação com o outro e com o mundo.

Tendo em vista tais reflexões e com a parceria da escola e o PIBID/UNEB Matemática, o projeto, com o tema Água, teve como objetivo conscientizar os alunos sobre o desperdício de água e a partir disso construir noções sobre medida, volume, operações, problemas de contagem e porcentagem. Esses conteúdos criavam possibilidades de ligações com outras áreas do conhecimento, mostrando a matemática na vida do aluno.

Durante o projeto, houve um período de estudos para entender a questão da

interdisciplinaridade e em um segundo momento a proposta teve como viés observar as aulas e os alunos, detectando as possíveis dificuldades na aprendizagem de matemática. Os autores aplicaram uma atividade diagnóstica com a finalidade de entender os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos.

Os autores puderam perceber uma maior dificuldade dos alunos com as questões que envolviam tabelas e gráficos.

Na segunda intervenção, os autores sentiam a necessidade de ajudar os alunos nas questões de interpretações dos problemas, além dos cálculos. Assim, a segunda intervenção se iniciou trazendo uma palestra sobre a importância da água, onde foram utilizados no decorrer da atividade vídeos de conscientização e questões de como e do significado do pluviômetro também foram abordadas. Os autores relatam que os alunos se questionaram se era uma aula de matemática ou de ciências e que isso causou uma curiosidade, o que posteriormente foram complementados com exercícios de fixação, explicações dos conteúdos em sala de aula, onde os autores puderam ajudar os alunos com as questões contextualizadas, encontrando o ponto de maior dificuldade: o da operacionalização.

Na terceira intervenção os autores apresentam experiências onde alunos puderam construir o pluviômetro com garrafas PET.

Na quarta intervenção os autores fizeram uma nova atividade envolvendo 6 questões com conceitos de área, medida, volume, contagem, porcentagem baseados nos dados coletados nos pluviômetros. E da mesma maneira que a atividade da primeira intervenção, foram analisados mediante aos mesmos descritores da SAEB.

Houve uma melhora significativa com relação aos problemas que envolviam tabelas e gráficos, porém ainda seria necessário uma melhora quanto aos números inteiros e suas operações. Com relação aos números naturais, o número ainda continuou expressivo e com relação a noção de volume, houve uma evolução significativa e os autores destacam que essa mudança se deve a manipulação do pluviômetro.

Como quinta intervenção, a escola montou uma feira de matemática para mostrar os trabalhos produzidos pelos alunos, onde os alunos puderam explicar suas experiências para outros alunos e visitantes.

Como conclusão do trabalho os autores apontam a grande importância do diálogo entre aluno e professor e a contribuição da escola para com o despertar da curiosidade e criatividade dos alunos envolvidos. Ainda destacam que o trabalho possibilitou uma conscientização nos alunos sobre a água e a importância da matemática no seu cotidiano. Houve uma grande parceria dos alunos, pois estes foram colocados dentro do contexto apontado e assim puderam construir seu conhecimento em matemática e ainda identificá-lo no seu cotidiano.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos realizados foram observados alguns elementos que consideramos essenciais para possíveis propostas de trabalhos de práticas dos professores voltadas para Abordagem de Projetos.

Observamos que Cattai (2007) traz como contribuição dos seus estudos questões relacionadas a interdisciplinaridade. A autora se refere a interdisciplinaridade sobre dois aspectos, o trabalho conjunto realizado pelas professoras, e também a interdisciplinaridade das disciplinas. Conforme aponta a autora o dia a dia das professoras e a realidade das professoras, que muitas vezes atuam em mais de uma escola, não favorecem trocas, planejamentos conjuntos e a integração dos professores. Entendendo que a integração nos estudos apresentados, pode se constituir também por professores que não são os responsáveis pela disciplina, assumindo papéis de condutores do Projeto. Acreditamos que esse tipo integração exige a confiança e a troca entre professores oficiais e não oficiais da disciplina para conduzir o experimento e trabalho proposto. A autora observa que as professoras por ela investigada e que adotam a abordagem por Projetos possuem o seu lado pessoal e profissional em consonância, isso nos permite inferir da intensidade vivida por esses professores quando trabalhando em sala de aula, acordando propostas de vida e práticas e abordagens adotadas em sala. Por outro lado, a autora aponta que trabalhos solitários que investem na abordagem por Projetos acabam por sobrecarregar o trabalho dos professores desestimulando para investir nessa perspectiva. O desestímulo de adotar a abordagem de Projeto também pode ser percebida quando a proposta de trabalho já vem pré-definida externamente, o que caminha em contramão do que se espera como central nessa perspectiva, isto é a implicação, compromisso partirem dos professores e dos alunos. Outra questão que julgamos de extrema relevância apontada nos estudos está relacionada com a visibilidade e valorização de práticas que apostam na Abordagem por Projetos. Araujo (2009) ao investir em questionamentos de Abordagem de Projetos com a intenção de estimular “seres pensantes”, alunos questionadores, olhando indicadores de alunos que questionam e comprovam ideias/formulam perguntas, observa a dificuldade de formalização de tais capacidades na Abordagem por Projetos. Apoiados na autora percebe-se a pouca formalização apresentados por professores que trabalham nessa perspectiva de resultados alcançados, o que contribui para tornar essa abordagem frágil e não valorizada. Nos vários estudos abordados os autores apontam para diferentes investimentos e preocupações de Professores, da Escola, da Coordenação e de Secretarias de Ensino no sentido de aproximar a perspectiva de Abordagem por Projetos a um ambiente de investigação. Neste ambiente é desejado que os alunos sejam estimulados a tratar de conteúdos científicos, relacionando diferentes perspectivas, abordagem através de exercícios, de resolução de problema, dentre outras, no sentido de propiciar um ambiente em que haja a participação e compromisso dos alunos, com questões voltadas tanto para

conteúdos, como também de outras naturezas, como sociais, políticos e ambientais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Um método para o ensino fundamental: o projeto/** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Fasc. 7, 2001.

ARAÚJO, V. C. N. **Contribuições da metodologia de projetos para o exercício da função de pensar /** Dissertação (mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET - MG. Belo Horizonte, 2009. 154f.

BORGES, V. H. C., ROSSELLI, M. B., FIRAO, A. S., OLIVEIRA, E. R., FREITAS, Z. L. **Uma Reflexão sobre Formação em uma Vertente Crítica Freiriana** In: 2º Congresso de Extensão da Associação das Universidade do Grupo Montevideo, 2015, Campinas.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.

CATTAI, M. D da S. **Professores de Matemática que trabalham com projetos nas escolas: Quem são eles?/** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2007. 153f.

QUARTEZANI, C. S.; VULPE, D.; **A importância do trabalho com projetos didáticos na educação infantil.** São Mateus, 2013.

RIPARDO, R. B.; OLIVEIRA, M. de S.; SILVA, H. da; **Modelagem Matemática e Pedagogia de Projetos: aspectos comuns.** ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.2, n.2, p. 87-116, jul. 2009.

RODRIGUES; A. F. De B.

Uma experiência com a matemática na pedagogia de projetos: o caso da escola maria peregrina e o projeto da horta orgânica. Artigo no anal do Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016.

SANTOS, L. P. F., XAVIER, C. S. O.; **PIBID: Uma Abordagem do Tema Água como Sugestão Interdisciplinar no Ensino de Matemática.** 2017. Anais do evento VII CIEM – ULBRA, RS. Acesso em 12/02/2018. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii/paper/viewFile/6846/3141>

SACHSER, P. T. F., **Matemática e Teatro: Uma Proposta Interdisciplinar.** 2017. Anais do evento VII CIEM – ULBRA, RS. Acesso em 12/02/2018. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii/paper/viewFile/7422/4354>

SKOVSMOSE, O.; **Cenários para investigação.** Bolema, n. 14, pp. 66 a 91, 2000.

A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA

Roberta Seixas

Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
– SP – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-
Graduação em Educação Sexual.
roberta.seixas.21@hotmail.com

Denise Maria Margonari

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

Carolina Xavier Esteves

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

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
- SP - Brasil. Docente dos Programas de Pós-
Graduação em Educação Escolar e Educação
Sexual. Livre-Docente em Sexologia e Educação
Sexual. Coordenador do grupo de pesquisa
NUSEX.
paulorennes@fclar.unesp.br

de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, verificadas no momento da avaliação. Diante desses relatos, em caráter experimental, optamos por pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados, e, portanto, optamos pela construção de histórias em quadrinhos. Participaram do estudo 26 discentes de uma sala de 28 estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual no interior do estado de São Paulo. As aulas selecionadas foram as de Biologia, com o tema Ecologia: processo de fotossíntese, e utilizamos como didática para desenvolvimento do conteúdo os Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov (1982). A metodologia teve caráter quantitativo, em que foi investigada a frequência da presença de determinados critérios, e qualitativo, organizado em duas etapas. Na primeira etapa, limitamos a produção das HQs pelos discentes, referente aos conteúdos de Ecologia – processo da fotossíntese – e, na segunda, na qual foram criados os parâmetros avaliativos: diálogos, enredo, presença de conceitos biológicos e linguagem química. Para a categorização dos resultados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1995). Os dados

RESUMO: Em conversas informais, no contexto escolar, muitos são os relatos, por parte dos docentes, acerca das dificuldades

revelaram que as HQs despertaram e envolveram os alunos a expor o aprendizado e suas dúvidas de forma satisfatória, além de traduzirem de forma produtiva o conhecimento científico para o seu cotidiano, utilizando-se de analogias.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em quadrinhos. Ferramenta didática. Avaliação. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: In informal conversations, in the school context, many are the reports, on the part of the teachers, about the difficulties of learning faced by the students, verified at the moment of the evaluation. In the light of these reports, on an experimental basis, we opted to research new evaluative models which could provide a broader range of questions to be investigated, other than those of a formative and scientific nature, but offering a broader perspective on points that could be unveiled, and, therefore, we choose to build comics. Twenty-six students from a room of 28 students from the 1st year of High School, from a state school in the interior of the state of São Paulo, were the participants. The selected classes were those of Biology, with the theme Ecology – process of photosynthesis – and we used as didactics for content development the Three Pedagogical Moments of Delizoicov (1982). The methodology was quantitative, in which the frequency of the presence of certain criteria was investigated, and qualitative, organized in two stages. In the first stage, we limited the production of the comic strips by the students, referring to the contents of Ecology - process of photosynthesis - and, in the second stage, the evaluative parameters were created: dialogues, plot, presence of biological concepts and chemical language. For the categorization of the results we used the content analysis of Bardin (1995). The data revealed that the comics aroused and involved the students to expose learning and their doubts in a satisfactory way, in addition to productively translating scientific knowledge into their daily lives using analogies.

KEYWORDS: Comics. Didactic tool. Evaluation. Teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

Em conversas informais, no âmbito do contexto escolar de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, muitos são os relatos por parte dos docentes, acerca das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, verificadas nos momentos de avaliações. Docentes relatam não compreender quais as razões que levam os discentes a não obterem bons resultados nas provas aplicadas e questionam-se acerca das metodologias utilizadas, porém, dificilmente debruçam-se acerca do método avaliativo do qual fazem uso. Todos recorrem aos métodos tradicionais, e, normalmente, aplicam provas para avaliarem seus discentes.

Diante desses relatos, e, em caráter experimental, pensamos em pesquisar e adotar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem avaliadas, que não fossem somente de caráter formativo e

científico, mas que oferecessem um olhar mais abrangente a questões que poderiam ser desveladas.

A avaliação é um processo que deve ser utilizado pelo professor para analisar competências e habilidades dos alunos, apontando lacunas que eventualmente ainda possam existir, bem como analisar a eficiência das metodologias e práticas aplicadas em salas de aulas. No entanto, essa avaliação pode tornar-se uma grande vilã no processo de ensino-aprendizagem, pois pode ser interpretada como uma forma de punição, fazendo com que o educando se sinta ameaçado. Podemos observar que não existem métodos corretos ou ineficazes, o que determina se os métodos avaliativos utilizados são eficientes ou não, são os resultados obtidos com a sua aplicação. Segundo Luckesi (2006):

Uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem consequências na evasão. Por isso, uma avaliação escolar realizada com desvios pode estar contribuindo significativamente para um processo que inviabiliza a democratização do ensino. (LUCKESI, 2006, p. 66).

A avaliação, no âmbito escolar, ainda permanece bastante enraizada nos modelos tradicionais de aplicação de provas, que visam mensurar o saber quantitativo dos alunos, atribuindo-lhes notas, as quais simplificam o processo, não evidenciando claramente um dos seus papéis primordiais, ou seja, o diagnóstico das dificuldades dos discentes. Esse modelo tradicional de avaliação se torna incompleto na medida em que não permite ao docente ter a noção exata dos avanços na aprendizagem dos alunos, e a eficácia dos métodos utilizados (VASCONCELLOS, 1998).

Alguns autores defendem que a avaliação deve ser contínua, incentivando aos docentes o uso de diversificados instrumentos avaliativos, propondo, assim, uma melhor e mais completa análise da evolução do aprendizado, dos métodos aplicados e das lacunas por preencher (SANT'ANNA, 1995; FERNANDES, 2008). As críticas ao modelo tradicional passam pela elaboração de questões subjetivas ou objetivas, que ao serem respondidas, não permitem que o docente possa expandir o seu olhar e detectar problemas que possam dificultar a aprendizagem, como, por exemplo: medo do professor, timidez, dificuldades em assimilar o conteúdo, entre outros. (SANT'ANNA, 1995).

Pensando em alternativas viáveis e passíveis de serem implantadas, suscitou-nos o interesse em pesquisar acerca das histórias em quadrinhos (HQs) como proposta de método de avaliativo. As HQs são obras em que há a presença dos signos linguísticos e visuais, pois nelas estão presentes a linguagem verbal e a linguagem não-verbal. Os signos auxiliam o homem a interpretar a realidade que o cerca e estão presentes em toda parte. Bakhtin (2002) explicita que:

[...] cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como

Com relação à linguagem verbal, nas HQs ela se manifesta por meio de diálogos, ideias, pensamentos que acontecem no interior de balões, os quais, de acordo com os propósitos expressos pelos personagens, recebem vários tipos de formato e classificação, além das legendas, que quando se fazem presentes, manifestam as vozes dos narradores (CIRNE, 1977).

Assim, ao nos aprofundarmos no universo das HQs, verificamos a possibilidade de testá-las como modelo de avaliação, desde que pudéssemos aplicar alguns conceitos para efetivá-la como uma ferramenta adequada. Para tal, recorreremos a Demétrio Delizoicov (1982), e os pressupostos propostos em sua metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (3MP).

Esses momentos pedagógicos consistem em promover a transposição da concepção de educação de Paulo Freire para o espaço da educação formal, dividindo-a em problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Dessa forma, essa dinâmica, abordada, inicialmente, por Delizoicov (1982, 1983), apresenta questões ou situações reais nas quais os alunos conhecem ou presenciam e as mesclam com o tema de aula, fazendo com que os discentes sejam desafiados a expor o que pensam sobre as situações. A finalidade é propiciar um distanciamento crítico dos estudantes ao se defrontarem com as interpretações das situações propostas para discussão, e fazer com que eles sintam a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detêm.

Suscitado o interesse e a necessidade do discente, são, então, desenvolvidos os conhecimentos científicos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial estudada. Com isso, alcança-se o momento em que se aborda sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo, quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento.

Assim, o uso de HQs como método avaliativo pode ser eficazmente combinado e empregado na fase final do referido método de avaliação e construção do saber, no qual o discente poderá ser levado a desenvolver a capacidade e a liberdade de relacionar o conteúdo científico aprendido com os desafios enfrentados em seu cotidiano, além de possibilitar ao estudante uma melhor visão do momento em que se encontra diante da aprendizagem e possíveis lacunas evidenciadas nesse processo.

Desse modo, o presente estudo visa implantar experimentalmente e analisar a eficácia de um modelo diversificado de avaliação, recorrendo à utilização de histórias em quadrinhos como ferramenta avaliativa a alunos com dificuldades de aprendizagem, que cursam o primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual do interior do

estado de São Paulo.

Pretende-se, ainda, que este estudo, ao ser aplicado como método avaliativo, possa investigar a capacidade dos discentes de construir HQs, incidindo sobre o conteúdo científico proposto, por meio do trabalho com textos, imagens e experimentos desenvolvidos; avaliar a presença ou não dos conceitos científicos, explícitos ou implícitos, contidos nas HQs produzidas pelos discentes; estimar o uso da linguagem química por parte dos mesmos na construção dos textos contidos nas HQs; estimular a criatividade e a aceitação dos discentes pela produção da HQ quanto ferramenta de avaliação da aprendizagem; e, finalmente, fomentar o relacionamento do conhecimento científico com o seu cotidiano.

2 | MATERIAIS E METODOLOGIA

Para a realização do presente estudo, foi-nos concedida a autorização para que pudéssemos implementá-lo em uma sala de aula, avaliada pelos docentes, com dificuldades de aprendizagem. Participaram do estudo 26 discentes de uma classe de 28 estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual no interior do estado de São Paulo. As aulas selecionadas foram as de Biologia, com o tema Ecologia: processo de fotossíntese, tema esse, que cerca o currículo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A construção das HQs teve cunho avaliativo, na qual os discentes utilizaram desenhos manuais, ficando a criação a critério dos mesmos. No entanto, foi pré-determinado o número de quadros de cada história, no máximo 4 quadros. Os materiais disponibilizados foram: lápis de cor, canetinhas e giz de cera, juntamente com folhas de sulfite A4.

Para a análise do conteúdo das HQs obtidas, foi utilizada a metodologia proposta por Bardin (1995), que consiste em avaliar, desvendar e quantificar a ocorrência de unidades de análise (palavras, frases ou temas) consideradas importantes. Nesse tipo de análise, não há uma metodologia rígida a ser seguida, mas somente regras de base, que são dificilmente transponíveis. Há um leque de modelos e as técnicas devem ser reinventadas para cada objetivo pretendido. O tipo de análise mais generalizado e utilizado nesta pesquisa é a análise categorial, que classifica as unidades de análise em categorias e também avalia a frequência em que aparecem. As respostas em sua totalidade e as palavras buscadas nessas foram analisadas de maneira a inferir um conhecimento que seu emissor possuía (BARDIN, 1995).

Os quadros das HQs foram distribuídos em categorias pré-definidas, de acordo com os critérios pré-estabelecidos. Desse modo, a análise desta pesquisa teve caráter quantitativo, em que foi investigada a frequência da presença de determinados critérios, e qualitativo, organizado em duas etapas. Na primeira etapa, limitamos a produção das HQs pelos discentes, referente aos conteúdos de Ecologia – processo da fotossíntese

– e, na segunda, na qual foram criados os parâmetros avaliativos para os quais foram atribuídos valores, sendo: peso dois (SIM=2), no caso dos parâmetros terem sido atingidos, peso zero, quando os parâmetros não forem atingidos (NÃO=0), além de “quantidade de conhecimento científico citado” e “quantidade do uso de linguagem química utilizada corretamente”, foram atribuídos peso um para cada critério, caso atingido positivamente (SIM=1).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apenas algumas das HQs obtidas foram transcritas totalmente neste artigo, devido ao grande número de produções, as que aparecem neste texto foram aquelas que melhor representaram uma categoria escolhida.

Os parâmetros utilizados para avaliar as HQs como ferramenta de avaliação e a pontuação adquirida pelas histórias elaboradas pelos discentes estão sumarizadas na tabela 1. Os alunos estão representados pela letra A, seguida do seu número na chamada.

Os parâmetros representados a seguir estão dispostos na tabela pela sequência das letras do alfabeto, de A a J:

- A) A ferramenta avaliativa permitiu produzir textos com diferentes abordagens?
- B) A ferramenta avaliativa permitiu o uso de diferentes linguagens como forma de expressar o aprendizado?
- C) A ferramenta avaliativa permitiu estimular a fantasia e a curiosidade?
- D) A ferramenta avaliativa permitiu a utilização de uma linguagem clara e de fácil compreensão?
- E) A ferramenta avaliativa permitiu evidenciar as diferentes maneiras de explicar conceitos?
- F) A ferramenta avaliativa permitiu a aplicação de conceitos sem consulta em materiais didáticos, Internet?
- G) A ferramenta avaliativa permitiu acompanhar expressivamente o conhecimento consolidado durante a atividade realizada?
- H) A ferramenta avaliativa permitiu detectar problemas e dificuldades em termos de aprendizagem?
- I) Quantidade de conceitos científicos utilizados nas HQs (1 ponto por item).
- J) Número de linguagem química corretamente utilizado nas HQs (1 ponto por item).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	TOTAL
A1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2
A2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18

A3	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	17
A4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A5	2	2	2	2	0	2	2	2	1	1	16
A6	2	2	2	0	2	2	2	2	1	1	16
A7	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
A8	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	17
A9	0	2	2	2	2	2	2	2	1	1	16
A10	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	17
A11	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
A12	2	0	2	2	2	2	2	2	1	1	16
A13	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	17
A14	0	2	2	0	2	2	2	2	0	1	13
A15	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	16
A16	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
A17	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	17
A18	0	2	2	2	2	2	2	2	1	1	16
A19	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	17
A20	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18
A21	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18
A22	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	17
A23	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
A24	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	17
A25	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18
A26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A27	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18
A28	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	17

Tabela 1. Pontuação adquiridas pelas HQs em cada parâmetro. Parâmetros X Alunos.

Ao avaliar as HQs, no que concerne à história, percebeu-se que 5 (cinco) discentes, A1, A7, A11, A16, A23, não conseguiram produzir seus textos com diferentes abordagens, pois tiveram dificuldade em transpor e aplicar o tema abordado. Também ocorreu a ausência de 2 (dois) discentes, A4 e A26, no momento da avaliação. As demais histórias apresentaram uma diversidade quanto à criatividade e às analogias feitas com o tema tratado, que serão descritas a seguir, de acordo com os critérios pré-estabelecidos.

3.1 Diálogos

Os discentes foram muito ecléticos na criação dos personagens e em seus diálogos, tanto que a maioria construiu as HQs dessa forma. Somente dois discentes desenvolveram a ideia sem diálogos entre os personagens. Dentre os que propuseram diálogos, divergiram quanto aos personagens. Oito discentes desenvolveram diálogos entre pessoas (Fig. 1), professor-aluno e aluno-aluno, e os outros treze personificaram plantas (Fig. 2).



Fig. 1. HQ com diálogo entre pessoas.

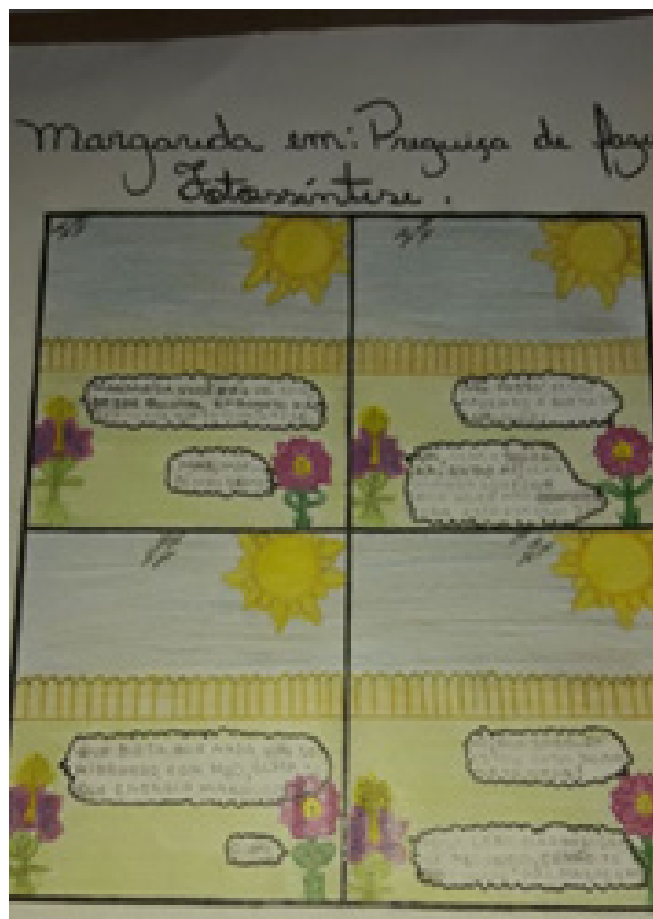


Fig. 2. HQ com personificação de plantas.

3.2 Enredo

O enredo também foi caracterizado de forma diversa. Dezesete discentes fizeram uso de uma transcrição de aula dialogada para apresentar o conteúdo, ou seja, um personagem explicando ao outro o processo de fotossíntese e que esse é o responsável pela obtenção de energia (Fig. 3). Três estudantes fizeram uma analogia ao namoro, ou seja, uma briga entre os personagens por água, gás carbônico e/ou sol, mas não

caracterizando essas substâncias como reagentes para o processo da fotossíntese. Nesse caso, a representação poderia caracterizar uma competição intraespecífica, pois tratava-se de membros da mesma espécie, desenhos semelhantes entre os personagens, e que estavam competindo por recurso limitado. No entanto, o conceito de relações ecológicas ainda não foi trabalhado nessa sala de aula, comprovando que as construções dessas HQs foram baseadas no conhecimento prévio do discente. Uma vez que estamos trabalhando com adolescentes, a história apresenta uma abordagem voltada à questão do amor, fazendo uso, também, de uma linguagem muito utilizada no dia-a-dia dos jovens (Fig. 4). Finalmente, a HQ que mais se destacou foi a de um discente que criou uma analogia entre o processo de fotossíntese e o processo de crescimento que ocorre em academias por meio do exercício físico. Nessa HQ, o estudante pontuou a importância do processo para o crescimento da planta e com riqueza de analogias utilizou-se dos termos científicos e linguagem química, de forma coerente e clara para o entendimento (Fig. 5).



Fig. 3. HQ com enredo de explicação dialogada.



Fig. 4. HQ com enredo de amor, paquera.

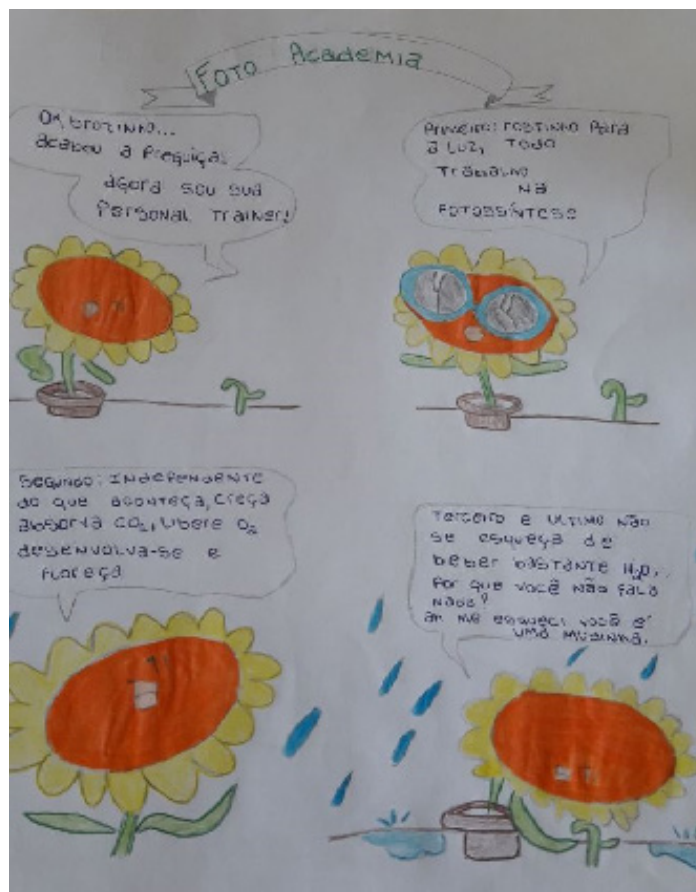


Fig. 5. HQ com enredo de aula de academia.

3.3 Presença de conceitos biológicos

Quanto aos conceitos científicos, treze discentes fizeram uso deles, evidenciando a palavra fotossíntese e seu significado (Fig. 7), enquanto que oito não apresentaram o nome do processo, somente como ele se dá, ou seja, apresentando as substâncias que reagem e seu produto final. (Fig. 6).



Fig. 6. HQ sem nome de conceitos.

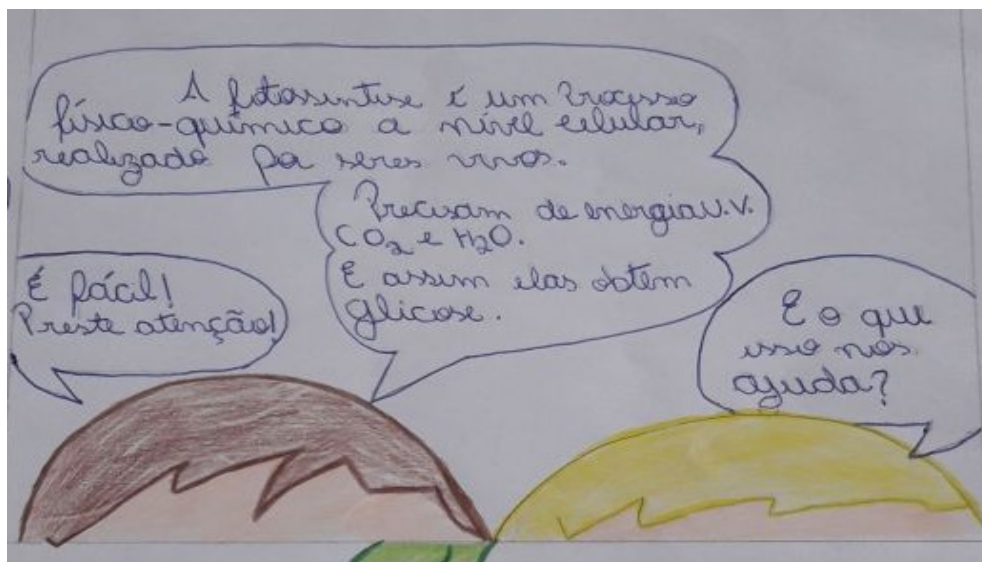


Fig. 7. HQ com a presença do conceito.

3.4 Linguagem química

Neste critério foi possível observar que a maioria dos discentes, dezessete, fizeram uso da simbologia química, aplicando e desenvolvendo corretamente os conceitos (Fig. 8). Por outro lado, quatro discentes se utilizaram do nome popular, e não de sua simbologia química (Fig. 9). Vale ressaltar que, no 9º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o PCN de Ciências, o aluno estuda os conceitos introdutórios de Física e Química (BRASIL, 1998) e pressupõe-se que já saiba aplica-los no primeiro ano do Ensino Médio.



Fig. 8. HQ com presença de linguagem química.



Fig. 9. HQ com ausência de linguagem química.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar o discente é de extrema importância para o sucesso do desenvolvimento de competências e habilidades. O docente tem papel fundamental na construção desse processo, estudando e praticando, de forma diversificada, as metodologias e práticas pedagógicas possíveis, conhecendo as potencialidades de cada ferramenta avaliativa e aplicando-as continuamente, a fim de perceber e possivelmente preencher possíveis lacunas deixadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com vistas a obter melhores resultados.

Esse estudo é parte de um projeto que testa a eficiência do uso de histórias em quadrinhos (HQs) nos três momentos pedagógicos (3MP) de Delizoicov (1982). Neste artigo retratamos os testes do uso de HQs no terceiro momento, ou seja, no processo avaliativo. Os resultados apontam que as HQs despertaram e envolveram os alunos a exporem o aprendizado e suas dúvidas de forma satisfatória, além de traduzirem de forma produtiva o conhecimento científico para o seu cotidiano, utilizando-se de analogias.

Ao investigar a viabilidade do uso das HQs como ferramentas avaliativas, percebeu-se que as mesmas apresentaram uma grande eficiência, tanto para avaliar, quanto para descobrir a potencialidade de cada discente. A exposição dos conceitos estudados, associando desenhos e falas, permite ao docente a compreensão da real aprendizagem de cada estudante e as possíveis lacunas existentes nesse processo. A liberdade na construção das histórias e na aplicação livre da linguagem favorece a apresentação das ideias, superando a prática de reproduzir nos instrumentos avaliativos exatamente aquilo que o docente preferiu em sala de aula.

É importante ressaltar que as HQs aqui apresentadas foram analisadas segundo

os critérios biológicos, não considerando preceitos como a construção do gênero textual ou os erros de ortografia e textuais, por exemplo. Evidencia-se, nesse sentido, a importância de que um projeto dessa natureza deva ser aplicado de forma inter, multi ou transdisciplinar, incentivando-se a sua utilização com outros conteúdos do currículo escolar e, até mesmo associado aos Temas Transversais, para que o aprendizado seja pleno. Também incentivamos a diversificação do público-alvo, respeitando, obviamente, os processos cognitivos de desenvolvimento e maturação de cada faixa etária.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- CIRNE, M. A. **Explosão Criativa dos Quadrinhos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau**. 1982. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- _____. **Ensino de física e a concepção freireana de educação**. Revista de Ensino de Física, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.
- FERNANDES, C. O. **Currículo e Avaliação**. Brasília, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RABELO, E.H. **Novos tempos, novas práticas**. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, 144p.
- RAMA, A.; VERGUEIRO, W.; BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- SANT'ANNA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- VASCONCELLOS, C. S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.

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 978-85-7247-369-9

