



**Michéle Barreto Justus
(Organizadora)**

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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
Profª Drª 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. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

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

F723 Formação de professores e a condição do trabalho docente [recurso eletrônico] / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente; v. 1)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-440-5
DOI 10.22533/at.ed.405190507

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino.
I. Justus, Michéle Barreto. 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

Abordar o tema “formação de professores e a condição do trabalho docente”, especialmente nos tempos hodiernos, é uma tarefa complexa e delicada. Complexa porque envolve elementos de natureza múltipla, que se fundamentam e se desenvolvem a partir de aspectos legais, sociais, humanos, econômicos, estruturais; e delicada, porque necessita de uma visão crítica sobre a realidade, a fim de buscar olhares e ações sobre os elementos que agregam e se inter-relacionam no campo educacional.

Assim, no intuito de facilitar a compreensão do leitor sobre assuntos tão plurais e possibilitar uma leitura mais prática e agregadora, este livro traz 53 artigos organizados em dois volumes, levando em conta a proximidade dos temas apresentados.

No volume 1, os temas discutidos giram em torno de assuntos relacionados à formação de professores, especialmente no que diz respeito às experiências *da* e *na* formação inicial e continuada, além da gestão democrática.

No volume 2, os autores apresentam seu trabalhos sobre assuntos pertinentes às relações estabelecidas entre educação, formação docente e uso das tecnologias, trazendo contribuições valiosas para a leitura de temas acerca do trabalho docente.

Abordam as transformações ocorridas nesse campo discorrendo sobre a precarização do trabalho, o adoecimento dos professores e a desconsideração dos saberes docentes até chegar à falta de autonomia destes profissionais; apresentam também diferentes metodologias de ensino e recursos didáticos que podem se transformar em estratégias úteis para a melhoria do desempenho discente, assim como trazem à tona estudos sobre a inclusão e o trabalho docente.

Por fim, esta obra caracteriza-se como um rico instrumento para a leitura de profissionais da área da educação ou pessoas que tenham alguma relação com o trabalho docente, pois propicia importantes reflexões acerca do multifacetado cenário educacional.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES RELATOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO 1	1
A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOCONSTRUTIVISTA DA CARTOGRAFIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFPE POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Wagner Salgado da Silva Ana Paula Torres de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.4051905071	
CAPÍTULO 2	12
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONSTRUÇÕES DE SABERES DA GESTÃO ESCOLAR	
Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino Jorge Nassim Vieira Najjar Tháís Yunes Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.4051905072	
CAPÍTULO 3	26
POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFF	
Cecilia Neves Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4051905073	
CAPÍTULO 4	36
GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS	
Gleiton Silva de Sales	
DOI 10.22533/at.ed.4051905074	
CAPÍTULO 5	47
POLÍTICA DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE CRECHE DO PROINFÂNCIA NO EXTREMO SUL DA BAHIA	
Márcia Lacerda Santos Santana Cândida Maria Santos Daltro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.4051905075	
CAPÍTULO 6	59
PRÁTICAS COMPARTILHADAS E TECITURAS DE SABERES: CURRÍCULOS E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Luziane Patricio Siqueira Rodrigues Flávia Fernanda Ferreira de Lucena Rosane Maria Serrano Zarro	
DOI 10.22533/at.ed.4051905076	

CAPÍTULO 7	66
VIVÊNCIAS DE PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO EM PEDAGOGIA NO NOROESTE FLUMINENSE: INTEGRANDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO	
Fernando de Souza Paiva Mariana Santiago Tavares Corrêa Ana Luisa Barros Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.4051905077	
CAPÍTULO 8	71
A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA NO PIBID: O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO	
Francisco de Assis Araújo Barros Leidiane Cristina de Sá Sergio Bitencourt Araújo Barros	
DOI 10.22533/at.ed.4051905078	
CAPÍTULO 9	81
ESTÁGIO II – ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: AGÊNCIA SOCIAL E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
Márcia Regina Mendes Santos Maria do Socorro Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.4051905079	
CAPÍTULO 10	93
UM CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA NA ÓTICA DOS SEUS ESTUDANTES: O PERFIL DOS EGRESSOS	
Délia de Oliveira Ladeia Josefa Sônia Pereira da Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.40519050710	
CAPÍTULO 11	98
QUESTIONAMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA	
Carmen Lucia Rodrigues Alves	
DOI 10.22533/at.ed.40519050711	
CAPÍTULO 12	110
TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS VITÓRIA	
Tatiana das Mercês Marcelo Lima Michele Pazolini Jaqueline Ferreira de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.40519050712	
CAPÍTULO 13	123
ANALYSIS OF COMPETENCES IN THE CAREER OF PEDAGOGY IN CHEMISTRY AND SCIENCE OF THE UNIVERSITY OF PLAYA ANCHA	
Bastián Eduardo Cárdenas Godoy. Lastenia Ugalde Meza.	
DOI 10.22533/at.ed.40519050713	

CAPÍTULO 14 136

ANGÚSTIA E TEMPO LÓGICO DE LACAN NO PROCESSO DE ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jackson Santos Vitória de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.40519050714

GESTÃO DEMOCRÁTICA

CAPÍTULO 15 148

O CUMPRIMENTO DA META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O PROVIMENTO DOS DIRETORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria de Fátima Magalhães de Lima

DOI 10.22533/at.ed.40519050715

CAPÍTULO 16 155

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL SOB A TUTELA DO NEOLIBERALISMO: IMPACTOS E DETERMINAÇÕES

Patricia Silva Souza

Otília Maria Alberto da Nóbrega Alves Dantas

DOI 10.22533/at.ed.40519050716

CAPÍTULO 17 165

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: DA CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM PROJETOS À AUTONOMIA DOS DISCENTES

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

Enéas Machado

Marli dos Santos Reis

Rafael Feijó Torres

Ubirajara da Silva Caetano

DOI 10.22533/at.ed.40519050717

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIA

CAPÍTULO 18 172

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A VOZ DOS PROFESSORES

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.40519050718

CAPÍTULO 19 188

A CONSTRUÇÃO E EXPOSIÇÃO DE APLICATIVOS NOS CURSOS DE ANÁLISE DE SISTEMAS E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO: POSSIBILIDADES DE SITUAÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Agnaldo Lopes Martins

Leila Jane Brum Lage Sena Guimarães

Ana Paula Diniz Arruda

DOI 10.22533/at.ed.40519050719

CAPÍTULO 20	197
O USO DA PLATAFORMA MOODLE NA TUTORIA PRESENCIAL DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS EM ECOLOGIA	
Catarina de Medeiros Bandeira	
Cleilma Medeiros	
José Weverton Henrique Santos	
Maria Gabriela Galdino dos Santos	
Lucas Borchardt Bandeira	
Maria do Socorro Rocha	
Gilson Aciole Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.40519050720	
CAPÍTULO 21	208
O USO DO AMBIENTE VIRTUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA GERAL EM CURSOS PRESENCIAIS	
Catarina de Medeiros Bandeira	
Josefa Bruna Lima dos Santos	
Lucas Borchardt Bandeira	
Maria do Socorro Rocha	
Gilson Aciole Rodrigues	
Luciano Façanha Marques	
Isabelle da Costa Wanderley Alencar	
DOI 10.22533/at.ed.40519050721	
CAPÍTULO 22	220
WEB CURRÍCULO - APROPRIAÇÕES E POSSIBILIDADES COM TDIC NA APRENDIZAGEM	
Malton de Oliveira Fuckner	
Thiago Barbosa Silva	
DOI 10.22533/at.ed.40519050722	
SOBRE A ORGANIZADORA	230

A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOCONSTRUTIVISTA DA CARTOGRAFIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFPE POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Wagner Salgado da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – *Campus Recife*
Recife – Pernambuco

Ana Paula Torres de Queiroz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – *Campus Recife*
Recife – Pernambuco

RESUMO: O estudo tem como objetivo geral compreender o ensino da Cartografia, a partir da prática pedagógica dos estudantes estagiários do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE sob a perspectiva Socioconstrutivista. Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se o estudo de caso como método. A abordagem utilizada foi do tipo qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida na EREM Professora Maria do Carmo Pinto Ribeiro, que fica localizada no bairro de Jardim Paulista, no município de Paulista, no estado de Pernambuco. Foram analisadas cinco (05) aulas de cada estagiário no ensino médio. As análises das aulas foram feitas através de observações assistemáticas. Foram aplicadas, também, entrevistas semiestruturadas com os estagiários. Além disso, foram analisados o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em

Geografia do IFPE – *Campus Recife* e a ementa do componente curricular Cartografia Básica desse curso. Compreendeu-se que as práticas pedagógicas dos estagiários possuem pouca criticidade, dinamicidade e atratividade, além de pouco considerar e aprofundar a realidade espacial vivida pelos educandos. Ademais, o ensino pouco apresenta um processo cujo o qual visa a atuação ativa, participativa, interativa e protagonista pelos mesmos. Esta pesquisa aponta para uma necessidade de reflexão a respeito do ensino das disciplinas pedagógicas e, sobretudo, da Cartografia Básica. Diante disso, sugere-se aos saberes específicos e pedagógicos do referido curso, ensinar a ensinar a Geografia escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Cartografia, ensino de Geografia, Estágio Supervisionado, formação docente, Teoria Socioconstrutivista.

THE SOCIOCONSTRUTIVIST PEDAGOGIC PRACTICE OF THE CARTOGRAPHY OF THE COURSE OF GRADUATION IN GEOGRAPHY OF IFPE THROUGH THE SUPERVISED STAGE

ABSTRACT: The objective of this study is to understand the teaching of Cartography, based on the pedagogical practice of the trainee students of the degree course in Geography of

IFPE from a socioconstructivist perspective. For the development of this research, the case study was adopted as method. The approach was qualitative. The research was developed at the EREM Professor Maria do Carmo Pinto Ribeiro, which is located in the neighborhood of Jardim Paulista, in the municipality of Paulista, in the state of Pernambuco. Five (05) classes of each trainee in high school were analyzed. The analyzes of the classes were made through non-systematic observations. We also applied semi-structured interviews with the trainees. In addition, the political pedagogical project of the undergraduate degree in Geography of IFPE - Campus Recife and the menu of the Basic Cartography curriculum component of this course were analyzed. It was understood that the pedagogical practices of the trainees have little criticality, dynamicity and attractiveness, besides little considering and deepening the spatial reality lived by the students. In addition, teaching does not present a process whose purpose is to act actively, participatory, interactive and protagonist by them. This research points to a need for reflection regarding the teaching of the pedagogical disciplines and, above all, Basic Cartography. In view of this, it is suggested to the specific and pedagogical knowledge of the said course, to teach to teach the school Geography.

KEYWORDS: Cartography, Geography teaching, Supervised Internship, teacher training, Socioconstructivist Theory.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados do projeto de pesquisa: a formação de professores no IFPE e os cursos de Licenciaturas: um estudo sobre o processo de implantação e as práticas curriculares. O estudo tem como marco teórico principal as contribuições de Castellar (2017), com a linguagem cartográfica; Matias (1996), com a história tradicional e crítica da Cartografia; Lima e Pimenta (2005/2006 e 2012), com o Estágio Supervisionado; Vygotsky (1982), com a Teoria Socioconstrutivista; e Cavalcanti (2012) com as contribuições da mesma para o ensino.

Chevallard (1991, *apud* MATOS FILHO; *et al.*, [2008]) realça que o conhecimento acadêmico não chega à sala de aula de forma científica. O licenciando o recebe e o transforma em conteúdo escolar. “É então que entra em cena a Transposição Didática. Esse processo diz respeito à passagem do Saber de uma Instituição à outra; passagem esta que imprime novas formas [...]” (BROUSSEAU, 1986, *apud* MATOS FILHO; *et al.*, [2008]).

O Estágio Supervisionado é fundamental no processo formativo docente, haja vista que é o momento em que o estagiário se nutrirá de experiências do cotidiano escolar (LIMA e PIMENTA, 2012). É nesse componente curricular que o futuro professor poderá realizar a transposição didática, acerca da união entre teoria e prática pedagógica.

Vygotsky (1982) defende que na Teoria Socioconstrutivista, a aprendizagem não ocorre pela fixação e memorização de conteúdos e conhecimentos. Pelo contrário,

é um processo de socialização entre indivíduos, além de protagonismo, participação e interação pelos educandos.

Ap princípio, desde as contribuições iniciais adquiridas em 2016, como participante do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, somadas às observações da prática pedagógica, realizadas nos Estágios Supervisionados, em um segundo momento, criou-se o interesse de desenvolver esta pesquisa. Pois, em ambas as experiências, compreendeu-se que os professores de Geografia (acadêmicos e da educação básica) possuem uma considerável dificuldade em trabalhar a Cartografia no ensino da Geografia.

Diante dessa dificuldade de muitos professores de Geografia no ensino da Cartografia, considerada um saber fundamental e potencializador ao ensino-aprendizagem da Geografia escolar, torna-se importante responder ao seguinte problema de pesquisa: de que forma a Cartografia, enquanto componente curricular de um curso de Licenciatura em Geografia, contribui, acerca da prática do Estágio Supervisionado, para o exercício da docência na educação básica, sob a Teoria Socioconstrutivista?

Sabe-se que a Cartografia é um importante saber para o ensino, por representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura e interpretação de fenômenos geográficos e por haver pouco trabalho no que concerne à alfabetização, ao letramento e à linguagem cartográficos.

Diante disso, procurase responder as seguintes perguntas: os estagiários articulam os conteúdos da Geografia escolar com os saberes da Cartografia em suas aulas por meio de uma perspectiva socioconstrutivista? E qual é o lugar da Cartografia dentro do projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia? Responder a tais questionamentos nos ajuda a compreender as práticas curriculares do curso de Licenciatura em Geografia e suas implicações para a formação do futuro professor.

Com base no que foi exposto até aqui, tem-se, como objetivo geral: compreender o ensino da Cartografia a partir da prática pedagógica dos estudantes estagiários do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE sob a Teoria Socioconstrutivista. E, como objetivos específicos: analisar o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia, quanto ao ensino da Cartografia, visando sua contribuição para o exercício da docência; e identificar a articulação dos conteúdos da Geografia escolar com a Cartografia nas aulas dos estudantes estagiários sob a Teoria Socioconstrutivista.

Espera-se contribuir acerca da importância das discussões a seguir realizadas sobre a articulação (ou desarticulação) entre os distintos saberes (específicos e pedagógicos) do conhecimento e seus impactos diretos e indiretos no processo de ensino-aprendizagem.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao tratar-se do ensino da Geografia escolar, torna-se essencial a articulação dos seus conteúdos com os conhecimentos básicos da Cartografia, com vistas à superação da lógica da fragmentação dos saberes, que ainda norteia o ensino da Geografia.

Por falar em fragmentação de saberes, Lima e Pimenta (2005 e 2006) destacam que num curso de formação docente, como no nosso caso, o da Licenciatura em Geografia do IFPE – *Campus* Recife, todas as disciplinas (específicas e pedagógicas), devem ter como finalidade a formação dos licenciandos para a educação básica.

Não só as disciplinas de Estágio Supervisionado, muito menos aquelas reservadas à prática de ensino, devem ter esse objetivo como finalidade, mas também, aquelas consideradas de caráter específico. Pois, de acordo com as referidas autoras, nos cursos de licenciaturas, todos os saberes são, ao mesmo tempo, teoria e prática e, assim, indissociáveis. Nesse sentido, o ensino de todos os componentes curriculares de um determinado curso, necessitam apresentar condições metodológicas, para que esse objetivo, de fato, seja concretizado na realidade.

A Cartografia entendida como um saber técnico, matemático, complexo e de difícil compreensão, encaixa-se numa visão tradicional de sua história ao longo do tempo. Segundo Matias (1996), a visão tradicional da Cartografia era compreendida até à década de 1960, e que, a partir dessa época, essa ciência começou a adquirir uma abordagem mais crítica.

De modo geral, em sua história tradicional, a Cartografia era entendida por esse viés, porque a preocupação era acerca, principiante, da estética dos mapas, como principal elemento. Em seguida, dissipou-se uma visão cartográfica mais técnica. Nesse sentido, a tecnicidade fazia parte da produção dos mapas. As principais finalidades dos mapas, e talvez as únicas, eram a estética e a tecnicidade ao elaborá-los. Tudo indica que não havia mais aspectos a serem considerados na construção desses objetos de representação gráfica (IBID., 1996).

Ainda com Matias (1996), a partir de 1966, a Cartografia teve uma nova roupagem. Além de considerá-la somente através da estética e da tecnicidade, antes de 1960, a partir de 1966, a difusão do conhecimento geográfico, passou a ser um marco também fundamental na comunicação visual cartográfica.

Isso quis dizer que, a partir de 1966, os fenômenos geográficos passaram a serem lidos e interpretados, também, pela Cartografia. As representações cartográficas, sobretudo, os mapas, foram essenciais para atingir a finalidade de compreensão espacial geográfica. Com isso, a obtenção de dados e informações pela interpretação do espaço seriam transmitidos à sociedade. Assim, a Cartografia se tornou um importante meio de comunicação visual interpretativo de signos, símbolos e objetos contidos nas inúmeras representações gráficas.

Foi também a partir de 1966, que a Cartografia recebeu sua primeira definição oficial:

... o conjunto dos estudos e das operações científicas, artísticas e técnicas que intervêm a partir dos resultados de observações diretas ou da exploração de uma documentação, em vista da elaboração e do estabelecimento de mapas, planos e outros modos de expressão, assim como de sua utilização (ASSOCIAÇÃO CARTOGRÁFICA INTERNACIONAL – ACI, 1973, *apud* MATIAS, 1996, p. 46-47).

De modo geral, a compreensão dessa definição apresenta a Cartografia como uma ciência capaz de unir ciência, arte e técnica, bem como ao caracterizá-la como um saber que oferece possibilidades à criação, à preparação e à utilização de representações cartográficas de fenômenos geográficos presentes no espaço. Portanto, a Cartografia é muito mais que um saber técnico, matemático, complexo e de difícil compreensão. É uma ciência que auxilia a Geografia enquanto um saber essencial à compreensão socioespacial.

A maneira que a Cartografia é utilizada no ensino da Geografia, é o que a tornará ou não atrativa aos olhos dos educandos. Uma abordagem cartográfica com representações sociais e/ou com a criação de mapas mentais, por exemplo, a aula terá mais sentido e significado para eles.

Uma das formas mais eficientes no ensino/aprendizagem da Geografia escolar, por meio da Cartografia, para a compreensão do espaço geográfico, faz-se acerca da linguagem cartográfica. Certos fenômenos geográficos da realidade espacial vivida pelos educandos, são contemplados por eles em função da compreensão obtida acerca desse processo. Castellar (2017) informa que, para que esse processo se consolide na aprendizagem, é fundamental que o educador crie condições de leitura e interpretação críticas de representações cartográfica.

A habilidade de leitura crítica de representações cartográficas no ensino da Geografia, permite ao estudante o privilégio de esmiuçar e desmistificar certos aspectos impostos como únicos e verdadeiros pela sociedade contemporânea, além de trazê-los à tona quando se encontram “ocultos”. O educando, nesse nível, passa a ter a capacidade de compreensão dos fenômenos existentes no seu espaço vivido e de sua distribuição espacial.

Um dos pontos essenciais da Teoria Socioconstrutivista, é o engajamento ativo entre educandos/educadores e educandos/educandos. Pois, para Vygotsky (1982), esse engajamento é fundamental para a construção do conhecimento, ao passo que a interação entre os sujeitos é peça chave para a efetivação de um ensino/aprendizagem de qualidade.

Pensar que o educando é um mero acumulador de conhecimento oriundo da transmissão de conteúdos pelo professor, integra-se a certas ações pouco adequadas de uma abordagem com pouca criticidade, que o considera um ser passivo no processo educacional. Pensamento bastante contrário no Socioconstrutivismo, onde o considera um ser ativo, participante, interativo e protagonista no processo.

Cavalcanti (2012) fala que a referida teoria, tem como uma das principais dimensões do processo de ensino-aprendizagem de forma significativa, o cotidiano de vida dos educandos. É por isso haver a necessidade de efetivação desse processo

envolvendo isso deles. Ademais, é crucial a problematização da aula não só em sua introdução, mas também, em seu desenvolvimento e conclusão.

3 | METODOLOGIA

Inicialmente, para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico, onde o pesquisador reuniu as principais obras a respeito do tema de interesse. O método adotado foi o estudo de caso. De acordo com Gil (2002), esse método é caracterizado pelo aprofundamento do objeto de estudo, a fim de conhecê-lo ao máximo.

A abordagem utilizada foi do tipo qualitativa. Esse tipo de abordagem visa explicar a inter-relação dinâmica entre sujeitos e fenômenos. A análise de fenômenos e, segundo Minayo (1994), a consideração de significados, sentidos, princípios, valores, hábitos, costumes, tradições... são características dessa pesquisa. É uma abordagem mais centrada na subjetividade.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Referência em Ensino Médio – EREM Professora Maria do Carmo Pinto Ribeiro, que fica localizada no bairro de Jardim Paulista, no município de Paulista, no estado de Pernambuco.

A amostra foi definida como intencional, pois os estudantes selecionados, possuem as características preestabelecidas para participação neste estudo, a saber: quatro (04) estudantes cursistas do componente curricular Estágio Supervisionado III.

É válido realçar que, foram selecionados apenas quatro (04) estagiários para participarem desta pesquisa, porque alguns não permitiram a observação de suas aulas pelo pesquisador, e, assim, recusaram participar. Já outros não participaram, porque já trabalhavam como professor de fato. A prática de estágio para esses foi “substituída” pelo exercício profissional docente, a fim de não comprometer seus empregos.

A etapa III do componente curricular Estágio Supervisionado, tem como um dos seus objetivos principais, o início do exercício docente na educação básica. Isso, através da preparação de sequências didáticas e de sua aplicação nessa etapa do sistema educacional pelos estagiários. A regência em sala de aula é o ponto chave dessa disciplina. Já nos Estágios Supervisionados I e II, o ponto fundamental é a observação.

Foi escolhida a disciplina de Estágio Supervisionado III e não as demais, porque, das quatro existentes no curso de Licenciatura em Geografia do IFPE – *Campus* Recife, no período entre 2017.2 e 2018.1, foi a única que tinha como atividade principal a docência pelos estagiários.

Foram analisadas cinco (05) aulas de cada estagiário no ensino médio. Um total de vinte (20) aulas, distribuídas ao longo de quatro (04) meses de prática de estágio. A fim de não haver dúvidas e obter o máximo de entendimento, os estagiários foram classificados desta forma: estagiária 01 (E1), estagiário 02 (E2), estagiário 03 (E3) e estagiário 04 (E4).

As análises das aulas foram feitas através de observações assistemáticas ou simples, onde o pesquisador procurou compreender a articulação da Cartografia ao ensino da Geografia e os impactos dessa articulação no processo de aprendizagem.

É interessante salientar que esse tipo de observação permite maior liberdade ao pesquisador no momento de sua execução, sem perder de vista a manifestação e atuação dos fenômenos e o controle das informações adquiridas (GERHARDT, *et al.*, 2009). Nesse sentido, não são permitidos planejamentos prévios de quaisquer naturezas.

Além da referida técnica de pesquisa, como um dos instrumentos para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Para a discussão deste artigo, foram selecionadas e aplicadas, apenas, duas (02) perguntas das entrevistas, consideradas as de maior fundamento para o seu desenvolvimento. Ao todo, foram obtidas oito (08) respostas.

A entrevista semiestruturada é um tipo de técnica de pesquisa, onde “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (IBID., 2009, 72).

Além das observações e das entrevistas, analisou-se o projeto político pedagógico e a ementa do componente curricular Cartografia Básica do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE – *Campus* Recife, como partes essenciais dos instrumentos para coleta de dados.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo o P. P. P. do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE – Modalidade Presencial (2014), informa que o profissional formado terá aptidão para articular e contextualizar os diferentes saberes (específicos e pedagógicos), que compõem a sua área de conhecimento, com os fenômenos geográficos em seu exercício docente. A Cartografia Básica, como um dos componentes curriculares do referido curso, possui papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, acerca dos seus conhecimentos básicos.

Acerca de análises gerais da ementa desse componente, comparadas às aulas dos estagiários, por meio de observações *in loco*, o ensino da Cartografia Básica pouco condiz com os objetivos do mencionado curso. Pois, a prática docente exercida pelos estagiários (apresentada mais adiante junto com a descrição de suas entrevistas), faz-nos conceber que há uma insipiente articulação dos seus conteúdos (específicos) com os pedagógicos, e uma pequena preocupação do seu ensino voltado à educação básica.

Em relação ao nosso objeto de estudo e, de forma mais específica e aprofundada, ao referir-se à ementa, foi analisado o item dois (02) da seção “metodologia”. O mesmo

diz respeito a “aulas práticas em sala, visando o desenvolvimento das habilidades cartográficas”.

Ao comparar esse item com as aulas dos estagiários em campo, compreende-se que eles pouco adquiriram habilidades cartográficas, uma vez que utilizam as representações cartográficas, na maioria das vezes, de maneira superficial e descritiva, sem criatividade e criticidade. Isso, faz-nos pensar que pode ter sido em função do ensino da Cartografia Básica. Ou, então, pode ter sido, também, em virtude da própria escolha dos estagiários em ensinar a Cartografia escolar de várias outras maneiras.

Uma das alternativas interessantes seria se as atividades práticas desenvolvidas no ensino desse saber fossem a partir da elaboração de mapas e da leitura e interpretação crítico-reflexiva dos seus signos e símbolos. O ensino nesse sentido, poderia se tornar significativo e, assim, ter condições de alcançar a linguagem cartográfica, tendo em vista que os fenômenos geográficos seriam compreendidos em sua plenitude pelos educandos (CASTELLAR, 2017).

Caso contrário, acerca de uma leitura com mera descrição de signos e símbolos contidos nos mapas, resultaria na formação de um estudante desprovido de conhecimento crítico-reflexivo de sua realidade. Dessa forma, os fenômenos geográficos passariam despercebidos de suas percepções, como se não houvesse nenhum deles em atuação e manifestação no espaço. É por isso que a linguagem cartográfica é indispensável no ensino da Cartografia.

A fim de obter uma melhor compreensão acerca das práticas pedagógicas dos estagiários, adiante, serão apresentadas algumas de suas respostas relativas às entrevistas, além de compará-las e contextualizá-las com as observações realizadas de suas aulas.

Ao interrogar se “para você, há a possibilidade de ensinar a Geografia, por meio dos conhecimentos cartográficos, respaldados numa abordagem crítica? Por quê?”. A E1 elucida que “*com certeza, porque a Geografia [...] necessita muito da Cartografia, ou seja, a questão de localização, é a questão de localização, né. [...]*”.

O E2 também ressalta que “*dá, porque você pode fazer uma aula toda só com um mapa. [...] você pode fazer toda uma abordagem crítico-social do que tá acontecendo em tal lugar [...]*”. Já o E4 disse o seguinte: “[...] *eu tento a levar eles a questionar por que aconteceu isso, por que isso acontece. Então, eu sempre levanto essa questão nas aulas do porquê. [...]*”. O E3 falou que “*com certeza. Por exemplo, [...] a produção daquele espaço, ela vai acabar modificando e conversando com a cartografia. [...]*”.

Ao tratar-se da E1, a Cartografia é limitada ao conceito de localização. Já em relação ao E2, essa ciência é restrita ao mapa. A ciência cartográfica não se restringe ao conceito de localização e ao mapa como representação gráfica. Essa ciência envolve mais questões, tais como: atuação, manifestação, escalas, espacialização, analogias e compreensão de fenômenos, entre outros aspectos também pertinentes.

Os E3 e E4 levam em consideração a criticidade reflexiva da atuação e manifestação de determinados fenômenos. No entanto, faltam-lhes um pouco mais de

criticidade, dinamização e interação com os educandos em suas aulas observadas em campo de estágio.

Ao perguntar “como você articula os conhecimentos cartográficos com a realidade estudantil em suas aulas de Geografia?”. A E1 procura “[...] *dar um exemplo da localidade onde ele mora, pra ele compreender, e a partir daí começar a refletir [...]*”. Já o E2, falou que usa mapas “não-reais”, como: “[...] *um mapa de Pokémon Gold [...]* o mapa de GTA, o mapa de Need For Speed, são jogos que todo mundo já jogou na vida [...]”.

O E3 diz que “[...] *quando a gente foi dar uma aula de desenvolvimento e meio ambiente, a gente trouxe alguns atores na cidade de Recife, que dialogavam tanto com eles, tanto com pessoas de classe alta [...]*”. Já o E4, realça que procura “[...] *ver que tipo de conhecimento eles trazem. [...]* eu questiono pra eles se eles sabem o que aquilo significa [...]”.

Ao comparar as respostas das entrevistas dos estagiários com as observações de suas aulas realizadas *in loco*, percebe-se que há algumas divergências. A E1 afirma trabalhar a realidade estudantil, acerca de exemplos da comunidade dos educandos para compreensão e reflexão. Todavia, são pouco vistos e aprofundados de forma crítica em suas aulas.

O E2 alegou utilizar mapas “não-reais” em suas aulas. De fato, em algumas de suas aulas, mapas conforme apresentados por ele são utilizados. Por esse viés, percebe-se que a aprendizagem é efetivada. Quanto ao termo “não-real”, se são mapas, são reais. Entretanto, são mapas diferentes dos convencionais. São mapas criativos, apropriados a uma rápida e facilitada interpretação e compreensão de fenômenos geográficos. Ao comparar as respostas dos E3 e E4 com suas aulas em campo de estágio, a realidade estudantil só é considerada pelo E2, com a utilização de representações cartográficas de jogos conhecidos pelos educandos.

Conforme a Teoria Socioconstrutivista, considerar o espaço vivido pelo educador é um dos seus pontos essenciais para o alcance de um ensino-aprendizagem ativo, atrativo, participativo, interacional e protagonizador, segundo Cavalcanti (2012). Assim, com vistas a uma educação de qualidade, também se faz necessário ter como uma das prioridades uma pauta que considere o conceito geográfico de espaço vivido, presente na mencionada Teoria.

5 | CONCLUSÕES

Compreendeu-se que as práticas pedagógicas dos estagiários possuem pouca criticidade, dinamicidade e atratividade, além de pouco considerar e aprofundar a realidade espacial vivida pelos educandos. Ademais, o ensino pouco apresenta um processo cujo o qual visa a atuação ativa, participativa, interativa e protagonista pelos mesmos.

Tudo indica que isso pode ser reflexo do ensino do componente curricular Cartografia Básica e das disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE – *Campus* Recife, que devem possuir abordagens semelhantes às dos estagiários. Assim sendo, é provável que os estagiários reproduzem os conhecimentos em suas aulas da mesma maneira que receberam, quando eram estudantes de tais saberes acadêmicos.

Esta pesquisa aponta para uma necessidade de reflexão sobre o ensino das disciplinas pedagógicas e, sobretudo, da Cartografia Básica. Embora componham o currículo de um curso de licenciatura, alguns aspectos de suas abordagens indicam estar em dissonância com um dos principais objetivos da Licenciatura em Geografia do IFPE. Esse objetivo concerne ao trabalho da articulação e contextualização dos saberes específicos e pedagógicos, que integram à área de conhecimento do profissional egresso, com os fenômenos em manifestação no espaço.

Diante disso, sugere-se aos saberes específicos e pedagógicos do referido curso, ensinar a ensinar a Geografia escolar, levando mais em conta a etapa educacional, suas peculiaridades e seus perfis estudantis, entre outros aspectos relacionados e importantes, que os licenciandos, futuros educadores, deparar-se-ão.

Embora o ensino dos componentes curriculares dos cursos de licenciaturas possua papel fundamental no processo formativo docente dos licenciandos, esses também têm seu dever no processo. Os graduandos não devem pensar que é apenas a partir dos educadores, a obrigação de criar condições para o seu processo formativo, haja vista que também têm o seu papel, como discentes, claro, no referido processo.

Novas pesquisas podem ser realizadas a partir dos dados obtidos neste artigo, através do aprofundamento acerca de estudos sobre os impactos da articulação (ou desarticulação) entre o ensino da Geografia com o da Cartografia, cruciais ao processo de aprendizagem. Mais pesquisas também podem ser realizadas a partir do empenho em estudos voltados para cursos de licenciaturas, nesse caso, o da Licenciatura em Geografia do IFPE – *Campus* Recife, pois têm chamado a atenção para o processo de formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE**. Modalidade presencial. Recife: MEC/SETEC, 2014. 164 p. Disponível em: <http://www.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/superiores/licenciaturas/geografia/projeto-pedagogico/ppc_geografia.pdf>. Acesso em: 26/03/2019.

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

GERHARDT, T. E. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: **Métodos de pesquisa**. (Org.): Tatiana

Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. (Coord.): Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

_____. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Catalão – Goiás, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

MATIAS, L. F. “**Por uma Cartografia geográfica** – uma análise da representação gráfica na Geografia”. 1996. 476, f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MATOS FILHO, M. A. S.; *et al.* A transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. In: **VIII Congresso Nacional de Educação – VIII EDUCERE**, Curitiba – PR. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – VIII EDUCERE. p. 1191-1201, [2008]. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/431_246.pdf>. Acesso em: 25/03/2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Sobranie sotchnenii. Tom 2. **Problemy obshchei psikhologii**. Pedagogika: Moscou, 1982b. Tradução em: **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada, Madrid, 1982.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONSTRUÇÕES DE SABERES DA GESTÃO ESCOLAR

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

UFRJ, jussarapaschoalino@yahoo.com.br

Jorge Nassim Vieira Najjar

UFF, jorgenajjar@gmail.com

Thaís Yunes Pereira

Bolsista do PIBIC UFRJ/CNPQ

thaisyunes@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho consiste num recorte de uma pesquisa de Pós-doutorado, o qual buscou compreender as repercussões do Estágio supervisionado, realizado a partir da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional, do Curso de Pedagogia de uma universidade pública, pela perspectiva dos estudantes. Nessa lógica buscou entender a ênfase dada a formação da gestão escolar no curso de Pedagogia e, sobretudo, nos saberes construídos no período do estágio obrigatório. O estudo teve como população alvo os estudantes do sexto período da referida disciplina, nos períodos respondentes a 2017.1 e 2017.2. As análises realizadas se pautaram nos relatórios construídos durante o período do estágio e também do questionário proposto no final da disciplina.

INTRODUÇÃO

A universidade como campo de formação do pedagogo na atualidade precisa estar atenta ao seu currículo, para que possibilite aos estudantes atuarem na realidade das escolas tanto no exercício docência, como também na gestão escolar. Essa perspectiva não é nova no âmbito educacional. Assim, como a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394/96), o papel do professor foi ampliado. O docente gestor foi conclamado a assumir uma dimensão maior do que o âmbito da sala de aula, participando efetivamente das decisões da escola.

Para compreender a repercussão do estágio supervisionado, com o foco para a gestão escolar, em um curso de Pedagogia de uma universidade pública foi construído um caminho metodológico alicerçado na pesquisa qualitativa. A escolha se pautou pela complexidade da questão abordada e também, especialmente, por trazer à tona sentimentos e valores atribuídos à formação vivenciada por meio do estágio.

A pesquisa qualitativa possibilitou o entendimento do estudo como um campo transdisciplinar, em que os cruzamentos de dados conjugaram os diversos aspectos que

abrangeram a formação de saberes proporcionada durante o estágio. Nesse sentido, a literatura pertinente à temática, o arcabouço dos documentos legais e, sobretudo, as partilhas das pessoas participantes e os fatos observados foram aspectos importantes nas análises realizadas. (CHIZZOTTI, 2003).

As interações estabelecidas a partir do estágio obrigatório demarcaram ações, significados, sentimentos e emoções, que na perspectiva da metodologia qualitativa passaram a ser audíveis e possibilitaram compreender as tramas das relações humanas presentes no trabalho da gestão escolar.

A escolha da metodologia qualitativa se processou pela natureza do estudo que envolveu múltiplas pessoas, com visões diferenciadas para compreender os saberes, que perpassam o estágio de gestão, a partir da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional. Assim, os professores da educação básica, na função de gestor, os estudantes do Curso de Pedagogia e a professora da disciplina estabeleceram interlocuções, que possibilitaram compreender a dinâmica complexa que se efetivavam nas escolas, no período do estágio.

Os instrumentos de análises da pesquisa foram os relatórios produzidos pelos estudantes participantes da disciplina Prática em Política e Administração Educacional, as reflexões estabelecidas na sala de aula com a professora e os colegas de turma, que permitiram realizar diferentes leituras sobre a devida situação do estágio. Os dados coletados foram analisados com o rigor metodológico e as opções de pseudônimos utilizadas foram para garantir o anonimato da identidade dos participantes.

Com esse entendimento, três percursos metodológicos foram realizados e correspondeu na divisão do texto. No primeiro buscou-se o papel do curso de Pedagogia na contemporaneidade. Para essa empreitada foram realizadas as análises de documentos legais que subsidiam os planos de cursos das universidades. Depois foi realizada uma pesquisa, que teve como foco a reflexão sobre os Planos de Cursos relativos ao Curso de Pedagogia e estabeleceu análises sobre a ênfase destinadas a formação do gestor escolar, nos cursos de Pedagogia em três universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro.

Num segundo movimento, se deteve em buscar publicações acadêmicas que refletisse sobre o estágio obrigatório com o destaque na gestão escolar. Para essa empreitada foi consultado o site do Banco de Dissertações e Teses da CAPES, com o intuito de mapear trabalhos científicos que versassem sobre a temática em questão.

O terceiro percurso realizado foi debruçar sobre os relatórios elaborados pelos estudantes do sexto período de uma universidade pública, que realizaram o estágio obrigatório com a perspectiva da gestão escolar e compreender os saberes construídos.

Após esse caminho percorrido foi possível delinear aspectos que permitiram compreender o lugar da gestão escolar nos cursos de Pedagogia pelos participantes pesquisados e elencar alguns saberes construídos no campo de interlocução propiciado pelo estágio. Assim, por fim, foram apresentadas as considerações sobre o estudo realizado.

A GESTÃO ESCOLAR E O CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia tem como finalidade a formação de professores que deverão atuar em múltiplos espaços escolares e não escolares. A formação de professores num curso de Pedagogia tem suas características pautadas nas relações humanas, em que a transformação do humano se estabelece como primícias do ato educativo.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 12).

O ensinar e o aprender constituem o aspecto basilar da formação de professores, que ultrapassa a dimensão restrita apenas ao campo do teórico. Compreendendo que a docência se efetiva nas inter-relações, na incerteza, no imprevisto e assim o processo de ensino e aprendizagem se estabelece numa construção contínua. (TARDIF, 2005; PASCHOALINO, 2009).

Na atualidade os profissionais da educação, independentemente, da função exercida na escola, são inicialmente formados para serem professores. As determinações expressas na finalidade do curso de Pedagogia deixam evidente a complexidade dos saberes necessários para a docência, que são plurais. Vale salientar que o Curso de Pedagogia, com sua trajetória histórica recente no Brasil, quando foi criado em 1939 e, desde então o processo de sua institucionalização, foi marcado por inúmeras mudanças, tanto no âmbito político, pedagógico e principalmente na demarcação de seu papel na sociedade. (GONÇALVES, 2017). Compreendo que nenhuma mudança, inclusive na esfera legal, não acontece de maneira fluída e homogênea, mas se constitui no lugar do embate e dos conflitos, assim, em relação ao papel do curso de Pedagogia, não foi diferente, e dessa forma foi se constituindo por todo esse tempo como uma arena de contestação e de construções, em que as divergências estiveram presentes.

A intencionalidade de um currículo de formação em Pedagogia deve ser a de formar o profissional Pedagogo, cientista educacional, ou seja, um especialista na compreensão, pesquisa e orientação da práxis educativa, que ocorre nas mais diversas instâncias sociais. Deverá ter como foco a qualificação e transformação de espaços educacionais em espaços educativos, através da práxis educativa (MASCARENHAS; D'ÁVILA, 2017, p. 264).

Nessa seara que envolve a epistemologia da aprendizagem da docência o

reconhecimento da complexidade que a compõe faz com que o profissional da educação seja “[...] desafiado a pensar sobre as aprendizagens experienciais e conceituais que orientam as escolhas profissionais na organização do trabalho docente, ampliando outras formas de aprender a profissão, mediante papéis e relações que já ocorrem na cultura escolar” (SOUZA; ALMEIDA, 2017, p. 121).

Alógica instaurada da formação ampla do pedagogo, diante de tantas perspectivas e após várias idas e vindas, teve em 2006 aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Essas diretrizes explicitaram que a formação do pedagogo deve procurar atender às demandas da educação, inclusive aquelas que extrapolam o âmbito da sala de aula e da própria escola.

Dessa maneira, a formação do pedagogo, na atualidade prevista pela Resolução CNE/CP N° 1 (BRASIL, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, para o curso de graduação em Pedagogia e licenciaturas salientaram as três perspectivas de formação do profissional destacada no parágrafo único do artigo terceiro:

I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

No binômio da atuação do pedagogo expresso por duas vertentes, ou seja, pela docência e pela gestão escolar, que apesar de serem complementares, em muitas perspectivas de entendimentos, essas atuações chegaram a ser vistas e até mesmo foram consideradas antagônicas. Nesse sentido, a identidade e atuação do Pedagogo voltaram a ser polemizada e a ênfase na docência se efetivou em muitas formações. Em oposição a essa decisão, em que prioriza a relação da formação do pedagogo pela perspectiva da docência, outras interpretações são realizadas ao considerar que:

[...] é bastante empobrecedor, do ponto de vista conceitual, identificar pedagogia como docência. Na verdade, a docência se subordina à pedagogia, uma vez que o ensino é um tipo de prática educativa, vale dizer uma modalidade do trabalho pedagógico (MASCARENHAS; D'ÁVILA, 2017, p. 264).

A complexa perspectiva de atuação do pedagogo, se efetiva também na sua formação, que pode ser analisada a partir das diferentes matrizes curriculares de cursos de Pedagogia. Assim, analisa-se que ao enfatizar a docência deixa visíveis lacunas que contemple a gestão escolar.

A organização curricular dos cursos de formação inicial do pedagogo em curso de licenciatura em pedagogia toma a docência como base de formação, o que significa um avanço, no sentido de sugerir o rompimento com a dissociação entre a formação para a docência e a formação para a gestão educacional. Contudo, caberá o questionamento acerca da gestão educacional, principalmente em tempos de consolidação da contrarreforma do Estado brasileiro que, fundamentado na teoria gerencialista, toma a “Nova Gestão Pública” como forma eficiente e eficaz de gerir a aparelhagem estatal, inclusive a educação escolar pública, o que gera, dentre outras coisas, a intensificação da precariedade do trabalho docente (MACEDO; SOUZA, 2018, p. 178).

Com esse entendimento, e com o intuito de compreender a presença de disciplinas relacionadas à gestão escolar foi buscado nos sites de três universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, nas suas respectivas matrizes curriculares do curso de Pedagogia.

A primeira análise se pautou pela carga horária do curso em questão. Assim, as cargas horárias dos cursos de Pedagogia das três universidades pesquisadas apresentaram o número de horas que se aproximavam, elas foram identificadas neste estudo, com o codinome UA, UB e UC, com o intuito de garantir o anonimato. Nesse sentido, constatou-se que: UA tinha 3.330h, UB 3.241,6h e a UC 3.690h. Após essa etapa de análise foi buscada nas ementas das disciplinas, aquelas que se destinavam a formação do pedagogo, com a ênfase direcionada para a gestão escolar. Na UA foram encontradas três disciplinas, que totalizaram 180h de formação direcionada a gestão escolar, portanto, um percentual de apenas 5,4% diante do curso. Já na UB, diante das disciplinas consultadas foram identificadas quatro que traziam em suas ementas as dimensões da gestão escolar, contudo a carga horária destinada a essas disciplinas também tiveram um percentual pequeno perante a matriz curricular do curso de Pedagogia e que se obteve 6,4% apenas. Essa mesma lógica, também esteve presente na UC, em que três disciplinas apresentaram uma carga horária de 165h e diante da matriz curricular correspondeu a 4,4%. Vale salientar que, ao se compreender o currículo numa dimensão viva e mutante, que se constrói nas relações estabelecidas. Dessa forma, poderia se intuir que além dessas disciplinas específicas, para a formação do pedagogo, com a abordagem direcionada para a gestão escolar, entende-se que outras disciplinas dependendo do momento histórico, do contexto educacional ou até mesmo da vivência do professor, ou dos interesses dos estudantes poderiam trabalhar às questões relacionadas à gestão escolar.

Outro passo foi buscar nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia os momentos de prática, por meio dos estágios obrigatórios que iriam direcionar a formação do profissional. Na UA foram identificados oito momentos de estágio, sendo que dois tinham a carga horária de 30h e os outros seis a carga horária de 60h. Dessa forma totalizava-se 420 horas. Na UA não estava disponível no site da instituição as ementas, ou os objetivos de cada estágio, o que impossibilitou de compreender a carga horária de estágio destinada a gestão escolar. Na UB já estava registrado sete disciplinas eletivas denominadas: Pesquisa e Prática Pedagógica, com um total de 420h. Ao entrar na especificação de cada eletiva, na sua apresentação a ementa se limitou ao tipo de aula teórica. Já na matriz curricular do curso de Pedagogia dessa instituição apareceram três disciplinas destinadas ao estágio, com a carga horária total de 180h, no entanto não teve em nenhuma delas, uma disciplina específica para o acompanhamento de um estágio direcionado para a gestão escolar.

A análise da matriz curricular da UC trouxe a especificação de cinco estágios, que configuraram como práticas, tendo uma carga horária de 60h da disciplina referente a cada disciplina de prática e também há 100h de vivência de estágio consequente

a cada prática. Assim, de vivência prática no estágio foram estipuladas 500 horas da formação do pedagogo. No caso da UC apresentou uma disciplina de prática destinada ao estudo da gestão escolar cuja ementa era:

Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos socioculturais do educando. O currículo da formação do gestor em Educação. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas de gestão: inovações, criatividade e conservadorismo. Condição de trabalho dos gestores. Relação da escola com o sistema e com a comunidade (SIGA, 2018, s/p).

O olhar voltado para uma disciplina com a perspectiva de trabalhar a gestão escolar possibilitou compreender que as especificidades da gestão são muitas e que apenas uma disciplina com essa abordagem seria pouco para contribuir para a formação do pedagogo. Em contraponto com as análises realizadas nas três universidades escolhidas para a pesquisa, somente a UC, mesmo que minimamente contemplou a formação da gestão escolar, por meio do estágio.

Salienta-se que o estágio é compreendido como momento aglutinador de saberes e reflexivo capaz de possibilitar ao estudante confrontar seus conhecimentos numa realidade concreta. Sua importância tem respaldo no âmbito legal, que elucida orientações necessárias, para que seja vivenciado como prática pedagógica na formação do pedagogo. Com o entendimento de que a educação é inter-relacional e da multiplicidade dessas interações, a obrigatoriedade do estágio está promulgada na LDBEN (1996). Sendo assim, no artigo 84 da referida Lei, o estágio aparece na prerrogativa de ser determinado pelas normas dos sistemas de ensino para sua efetivação.

As orientações legais ao longo do tempo foram se conjecturando e publicações normativas passaram a constituírem em direcionamentos para as instituições de ensino. Neste sentido, as perspectivas legais dispõem de todo um arsenal que legaliza e ampara as perspectivas do estágio, inclusive com o acompanhamento e as cobranças dos sistemas educacionais, para com as instituições que realizam os estágios.

ESTÁGIO DE GESTÃO ESCOLAR OBRIGATÓRIO COMO ESPAÇO DE SABER

O estágio de gestão escolar tem o objetivo de possibilitar aos estudantes compreender a realidade das escolas frente às demandas atuais. Dessa forma, o estágio obrigatório na formação do pedagogo, que priorize a gestão escolar possibilita que a lógica da gestão educacional possa ser vivenciada e analisada nos campos das escolas. Nos espaços das escolas, os estudantes de Pedagogia durante o estágio são envolvidos com toda uma gama de alterações, que foram realizadas nas concepções educacionais, como também nas atuações dos pedagogos nas últimas décadas.

Vale destacar que nos documentos legais, a partir da LDB (1996) um modelo de administração escolar foi pautado, em que se prioriza a ação colegiada, e nessa perspectiva, apresenta-se a proposição de que todos os envolvidos no processo

educacional precisam participar ativamente. Paschoalino (2011 e 2016); Ferreira (2012) e Lück (2009) nos seus estudos também elucidaram a importância de que os mecanismos de construções de lideranças partilhadas nas escolas sejam efetivados e que não fiquem apenas escritos nas orientações legais.

Com intuito de compreender como e estágio de gestão tem sido discutido e refletido nos trabalhos acadêmicos optou-se por realizar a consulta ao Banco da Capes de Dissertações e Teses pelo termo “estágio gestão escolar”, a princípio apareceram 159.818 publicações, relativas desde o início de criação do respectivo Banco que teve a data de 1987. Após o refinamento da pesquisa para o ano de 2017, o resultado caiu para 4023 publicações entre dissertações e teses. Novamente, foi realizada a busca com o refinamento acrescentando a grande área de conhecimento a “Ciências Humanas” e apareceram 2.822 resultados. E, por fim, foi adicionado o refinamento da área de concentração “Educação Escolar”, em que foram encontrados para o termo: estágio gestão escolar 134 resultados. A pesquisa continuou e na etapa seguinte foram consultados todos os títulos e os resumos dessas publicações acadêmicas, com o intuito de se fazer a garimpagem do termo gestão escolar, nas dissertações e tese das 134 publicações refinadas no processo de pesquisa. As análises dessa empreitada possibilitaram identificar que em nenhum dos estudos acadêmicos catalogados tiveram como foco de pesquisa o estágio da gestão na educação básica.

Os resultados da pesquisa dessa pesquisa ao Banco de Dados das Dissertações e Teses permitiram compreender a relevância de trazer à baila as análises dos saberes construídos durante o estágio, pois no último ano não teve catalogado nenhuma publicação, em que o enfoque no estágio de gestão escolar estivesse presente. Esse silenciamento não é neutro, ele permite analisar que a gestão escolar não tem sido temática de reflexão acadêmica na formação do pedagogo. Aqui várias questões se superpõem para inquirir respostas frente à gestão vivenciada nas escolas e aquela que é colocada nos documentos legais.

Dessa maneira, percebemos a imprescindibilidade para o pedagogo em formação realizar o estágio no contexto da gestão escolar, tendo em vista que entender a escola em seus aspectos administrativos, para além da atuação em sala de aula. Nesse sentido, a formação do pedagogo precisa trabalhar a visão da educação em sentido macro, em que as questões organizacionais, relacionais e temporais constituem o cotidiano do gestor na escola (SOUZA; SOUZA; PASCHOALINO, 2018, p.11).

As literaturas referentes à temática da gestão escolar possibilitam analisar que há um movimento dicotômico em relação às escolas, que afasta e se aproxima das definições legais. Lück (2009); Paschoalino (2017). Dessa forma, não se verifica uma simetria sobre o que a legislação prediz e como forma da gestão escolar democrática e das suas articulações serem vivenciadas nas escolas. A percepção nítida de que a “[...] gestão democrática no cotidiano das escolas não constituem tarefa fácil; muito pelo contrário, demanda ações coletivas, aprendizagens múltiplas e desafios constantes” (PASCHOALINO et al., 2016, p.368). Com esse mesmo entendimento, a formação

do pedagogo também necessita ser alicerçada em premissas capazes de que sua organização curricular possibilite:

Para garantir uma formação autônoma do pedagogo, é preciso garantir-lhe oportunidades de pensar a própria prática com fundamentos teóricos e metodológicos, de modo a formar nele a capacidade de pensar cientificamente o fenômeno educativo, sempre com a preocupação de confrontar a realidade específica com a totalidade da realidade educacional na sociedade em que vive. Nessa perspectiva, a condução das experiências de estágio supervisionado em gestão educacional deve, em primeiro lugar, se desenvolver de forma claramente articulada com as atividades de estágio supervisionado em docência e com a atividade de formação científica do estudante (MACEDO; SOUZA, 2018, p.203).

A gestão escolar não pode ser analisada fora do contexto escolar. Muito pelo contrário é nas dinâmicas das escolas, onde o trabalho docente se efetiva nas relações, que a gestão escolar deverá atuar. A ação do pedagogo se consubstancia nas relações engendradas na escola, em que o objetivo a ser alcançado se efetiva na transformação do outro, pela aprendizagem. Nesse sentido, o gestor escolar deverá ser aquele profissional capaz de garantir que a escola como um todo se constitua num espaço de aprendizagem constante, ou seja, de mudança de comportamentos.

O ESTÁGIO DE GESTÃO ESCOLAR EM CENA

A compreensão do papel da Pedagogia na atualidade associada aos documentos legais, que elucidam a importância da gestão escolar, na condição de articuladora do processo democrático nas escolas passa necessariamente pela a formação de seus profissionais. Não se forma o pedagogo sem permitir que ele analise a organização e dinâmica escolar pelos olhos da liderança escolar. Com esse pensamento, o estágio de gestão torna-se espaço privilegiado de construção de saberes, ao compreender que esse estágio se realiza em consonância com o entendimento do papel da escola e de suas funções sociais.

[...] a escola é constituída de relações sociais situadas historicamente, em que as diversidades culturais, sociais e individuais são variáveis que impactam os processos de planejamento e decisão escolar, principalmente para um colégio que destaca, em seu discurso e cotidiano escolar e no Projeto Político Pedagógico, a prioridade educativa pela formação humana no desenvolvimento individual e coletivo. Por isso, defendemos aqui que o processo de estágio supervisionado junto com as discussões em aula e a elaboração de relatórios a partir de observações e análises são potentes para o processo de formação do profissional da educação, nesse caso, o Pedagogo (SOUZA; SOUZA; PASCHOALINO, 2018, p.11).

Nesse sentido, a possibilidade de trazer à baila as construções dos saberes constituídos durante a vigência do estágio permitiu elucidar aspectos importantes e silenciados na literatura pertinente. Assim, ao ouvir os estudantes do sexto período de Pedagogia de uma Universidade do Rio de Janeiro sobre o estágio realizado, que tinha como foco a gestão, esses alunos trouxeram em suas falas aspectos que mesclavam os seus desafios na realização do estágio, muitas vezes obtido com muito sacrifício,

e por outro lado as mudanças de olhares ocorridas. Em relação aos sacrifícios e as perspectivas de mudanças de olhares frente às situações para cumprimento do estágio, três aspectos foram relevantes, que foram o tempo, as vivências e as produções acadêmicas.

O tempo constituiu um desafio a ser superado de forma majoritária por todos os estudantes, que mesmo sabendo de antemão a carga horária, que incluía a disciplina e o período de estágio, ao defrontar com essa vivência sentiam acumulados de tarefas. Depoimentos sobre as articulações referentes ao tempo traziam o esforço dos estudantes para darem conta da jornada proposta. “Eu tenho que sair de casa às 4 horas e 30 minutos para chegar à universidade pela manhã. À tarde divido o meu tempo entre a monitoria e a realização do estágio e novamente acabo chegando à noite em casa, com muitas tarefas para fazer” (Fragmentos do roteiro).

A reflexão sobre essa fala trouxe os sacrifícios de vivenciar o estágio conjuntamente com as outras atividades desenvolvidas na universidade. As experiências da monitoria e de participação de grupos de pesquisa fazem parte das rotinas de muitos estudantes do curso de Pedagogia, o que possibilita dois aspectos importantes. Por um lado, esses alunos aprendem na conjugação dessas atividades acadêmicas, em outros espaços da universidade ao vivenciarem a monitoria e a pesquisa; por outro, muitos desses estudantes conseguem uma bolsa por desempenhar essas atividades, o que apesar de ser um valor pequeno e que se torna fundamental para ajudar na sua formação. Em contrapartida, diante das especificidades de cada instituição, de cada turma, muitas vezes se constataram as dificuldades dos estudantes no cumprimento legal, que tentaram fazer peripécias para vivenciar o estágio obrigatório.

Salienta-se que o tempo destinado ao estágio envolve o tempo vivenciado na própria escola, no acompanhamento das atividades exercidas pelo gestor escolar, como também exige dos estudantes um tempo de reflexão nas elaborações de suas análises resultantes desse período.

Nesse contexto, o tempo passava a ser percebido como escasso pelos estudantes que somente se dedicam apenas ao estudo. Entretanto, essa não é a maioria das condições dos estudantes, pois muitos ainda têm de conciliar o tempo de estudo, o estágio obrigatório, com o estágio remunerado e não obrigatório, com o intuito de melhorarem as suas condições financeiras.

O tempo também configurou algo muito positivo, em que as experiências vividas no estágio obrigatório, por vezes ultrapassaram a carga horária exigida do mesmo, em que os estudantes de livre iniciativa estabeleciam articulações com as escolas estagiadas e se dedicavam mais tempo após o estágio. E assim, depoimentos dos estudantes marcam os laços criados entre a escola e uma dilatação do tempo do estágio como este: “[...] eu terminei o meu estágio, mas combinei com a direção que voltarei para o encerramento de semestre, inclusive quero ajudar na decoração do salão.” (Fragmentos do roteiro). Nesse sentido, o tempo se associa as vivências realizadas durante o estágio, em que relações de amizade são construídas e habilidades dos

estagiários ao serem valorizadas estabelecem sintonias de ajudas mútuas.

As vivências tomam uma dimensão maior quando se pensa nas mudanças de olhares sobre a escola e o trabalho que é realizado. Nessa lógica, aspectos difíceis vivenciados pela gestão da escola ficam nítidos ao estagiário, que passa a fazer conjecturas sobre o ritmo e a organização da mesma.

Faço estágio no colégio que estudei no Ensino Médio e sai 3 anos atrás. Como aluna eu tinha um olhar limitado pois não participava da direção, agora estagiando na direção posso ver coisas de maneira diferente. Diversas questões de desorganização e desentendimento entre a direção e professores foram observadas, como: professor que falta sem aviso prévio ou não liga durante o dia para explicar ou como a falta de relação/compreensão da direção para com o aluno. Foi importante voltar ao meu antigo colégio e fazer estágio de gestão, gostei muito e me interessei por essa área (Fragmentos do roteiro).

Se aspectos negativos sobre as relações que a gestão escolar enfrenta no cotidiano foram vivenciados durante o estágio de gestão escolar, também muitos outros foram salientados como positivos e construtores de saberes.

A partir do estágio em gestão, pude ampliar meus conceitos acerca o desenvolvimento institucional escolar, como também perceber como ocorre as relações dentro da escola. Por estagiar na escola de Educação Infantil da UFRJ e poder acompanhar o processo eleitoral da instituição, percebi as dificuldades que a gestão enfrenta ao estabelecer formas de ser uma gestão democrática na prática. Fora isso, não enfrentei problemas com as pessoas, pois todos os funcionários foram solícitos e também pelo meu enriquecimento profissional, quanto pessoal (Fragmentos do roteiro).

A evidência da construção de saberes foi exaustivamente referendada pelos estudantes, tanto nos roteiros elaborados, quanto durante as apresentações de trabalhos em sala de aula. “[...] o meu olhar mudou. Sabia que a escola fazia muita coisa, mas nos outros estágios ao ficar dentro de sala parecia um território conhecido. Já com a gestão muita coisa de diferente era exigido” (Fragmentos do roteiro).

A desnaturalização do olhar, passa pela perspectiva de compreender que a escola suas organizações e articulações.

A equipe gestora fica dividida entre a direção e secretaria. Na direção ficam diretor geral, a coordenadora pedagógica e uma diretora adjunta. Na secretaria fica outra diretora adjunta e o secretário escolar, então tem vezes que o diretor geral toma uma decisão e não passa para as diretoras, o que pode acontecer delas tomarem uma atitude não sabendo que ele já fez outras coisas sem comunicar, então foi a dificuldade que identifiquei (Fragmentos do roteiro).

A fragmentação da equipe gestora que poderia ser uma articulação capaz de ajudar o processo educativo, por vezes se percebe diminuída, quando não acontece de forma sintonizada. “A escola não tem porteiro, o que causa transtorno, pois, muitas vezes, pessoas da direção, já ocupadas, tem que parar e atender o portão, causando desfalque ” (Fragmentos do roteiro). Com equipe de trabalho reduzida a gestão escolar tem de se desdobrar para que a organização da escola possa se manter. E não foram raras as situações em que os estagiários puderam presenciar as gestões escolares assumindo papéis diferentes do seu cargo. Nesse sentido, a atuação do

professor assume a gestão escolar na perspectiva democrática e participativa se complexifica, e assim a sua formação profissional precisa estar atenta para todos estes aspectos. Com esse entendimento, as normatizações e orientações de estágio, que conjugavam as vivências dos estudantes de Pedagogia numa instituição escolar, como também as análises realizadas durante a disciplina favoreceram a aproximação com a complexidade do trabalho desse profissional.

Vale destacar que, o papel do gestor escolar não se resume no interior das escolas, pelas composições e configurações de seus participantes, os professores, os estudantes, os funcionários e da equipe de direção. Pelo contrário, o trabalho na escola se alterou e, conseqüentemente o referente a gestão escolar também.

Dessa forma, se observa que pelas atuais conjecturas, as mudanças nas relações do gestor escolar, que intensificaram tanto no intramuros da escola, como nas relações extramuros. Nessa visão, além das necessárias e importantes relações que a gestão escolar tem de estabelecer com seu entorno, outra dimensão também de contato direto se estabelece com a instituição mantenedora.

Outro aspecto que contribuiu para as mudanças no papel do gestor escolar se deve as perspectivas de compreender a escola, pelo seu desempenho alcançado pelas avaliações sistêmicas. Nesse cenário, o gestor escolar passa a ser muito cobrado e necessita estar atento as diversas demandas.

Nesse contexto, os estagiários puderam compreender o papel do gestor escolar na condição de representante da escola, e assim de ser o porta voz do coletivo, o que se estabelece como um aspecto *sine quo non* da realidade do trabalho. No entanto, esse gestor também representa o poder público da instituição mantenedora a qual pertence, o que por vez faz com que haja conflitos nas decisões assumidas no coletivo. Nesse sentido, a afirmação da estagiária possibilita compreender que havia uma concepção de gestão que foi alterada pela vivência do estágio, conjugada com os textos refletidos pela disciplina. “Mudei minha percepção de gestão, com apoio dos textos e vivências no estágio. Dificuldades tive mas tenho me esforçado. E aprendi tudo que pude.” (Fragmentos do roteiro).

A aprendizagem construída nas interlocuções da vivência do estágio, com a formação realizada durante a disciplina permitiram a mudança de olhar até mesmo para a circunstância em que a escola era conhecida. “Minha relação com o campo docente e direção sempre foi ótima, pois já conhecia a maioria dos professores e todos da direção. A relação com os alunos também foi boa, todos muito comunicativos e respeitosos. Estabeleci relações muito boas e muitas aprendizagens” (Fragmentos do roteiro).

Essa oportunidade de vivenciar o estágio de gestão escolar possibilitou ir além da teoria, apresentada nos livros sobre temática da gestão escolar e também das concepções presentes em documentos legais, pois descortinou a realidade das escolas e seus desafios frente à educação. Assim, em cada instituição estagiada se evidenciavam as suas singularidades, o que ocasionou analisar as diversas realidades

das escolas públicas e também as diferentes formas de gerir a escola. Dessa maneira, cada estagiário sabia da realidade da sua escola, em que vivenciou o estágio, mas ao compartilhar esses saberes construídos com os colegas durante a disciplina abria-se para um panorama mais amplo sobre a gestão escolar.

As produções acadêmicas configuraram outro aspecto importantíssimo que se associou ao período de vivência do estágio, ou seja, o escrever sobre ele. Compreendendo que as produções acadêmicas constituem trabalhos de análise sobre uma determinada realidade e ao construir as suas escritas os estagiários conseguiram compreender melhor a realidade e também fazerem com que essas vivências pudessem ser socializadas. “Ao longo do semestre me esforcei em todas as aulas, li os textos e participei nas discussões. Acredito que posso melhorar na escrita e nas reflexões entre os estudos e o estágio.” (Fragmentos do roteiro).

O melhorar a escrita nas produções por meio dos roteiros elaborados pelos estagiários foram aspectos permanentemente acompanhados pela professora. Nessa lógica, durante todo o processo de construção das produções acadêmicas a professora instigou e contribuiu para que o estagiário fizesse o aprimoramento das mesmas. Os trabalhos de construção das produções foram socializados com os colegas nas aulas, em que paulatinamente refletia sobre o estágio.

No estudo realizado, foi possível analisar as respostas dos estudantes sobre a experiência vivenciada durante o estágio. Em relação aos pontos positivos, 100% dos estudantes salientaram a importância do estágio da gestão escolar e como os seus olhares se modificaram durante as suas vivências nas escolas estagiadas. Nos relatos e nos roteiros, estagiários explicitaram que puderam compreender a complexa dinâmica da rotina escolar, na qual a gestão tem que atuar. De forma significativa, 30% dos estudantes apontaram dificuldades de conciliar o estágio obrigatório com os estudos e o trabalho. As análises realizadas permitiram traçar um panorama sobre a importância e efetividade do estágio realizado.

CONSIDERAÇÕES

A compreensão do estágio como espaço de construções de saberes foi a tônica deste estudo. Se por um lado, o estágio no âmbito da gestão escolar é valorizado nos documentos legais, por outro lado, o número de publicações sobre a temática, não evidenciaram a mesma proporção, de acordo com a pesquisa por publicações sobre a temática realizada por meio da consulta ao Banco da Capes de Dissertações e Teses.

Nesse sentido, o estágio obrigatório ao priorizar a gestão escolar enfatizou a importância de repensar as relações e, sobretudo, o papel dos pedagogos nas escolas. Assim, a vivência do estágio, mesmo diante de dificuldades por partes dos estudantes de Pedagogia se configurou como um espaço de reflexão, de análises e muitas aprendizagens. Na contramão da pouca literatura que aborda a formação do gestor escolar, por meio do estágio obrigatório, este estudo trouxe as análises de sua

importância para a mudança de olhar sobre a escola e também do seu papel do gestor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº9394/96**- 23 dez. 1996. Fixa diretrizes e bases da educação de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciaturas. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: Acesso em: 28 nov. 2015.

CAPES/MEC. **Banco de Teses e Dissertações**. 2006. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/> Acesso em 12 de março de 2017.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

FERREIRA, Elisabete. (D)Enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária. Porto: Porto Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. O Curso de Pedagogia no Brasil: da formação específica para a formação generalista. In: **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 244-258, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35393>. Acesso em 12 de novembro de 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACEDO, Jussara M.; SOUZA, José S. Impactos do estágio supervisionado em gestão educacional na construção da identidade profissional do pedagogo: A experiência da UFRJ e da UFRRJ. CABRITO, Belmiro; MACEDO, Jussara M.; CERDEIRA, Luísa (Orgs.) **Ensino superior no Brasil e em Portugal**: atualidades, questões e inquietações. Lisboa, Educa, 2018.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; D'ÁVILA, Cristina. Da docência como identidade do pedagogo e as diferentes atribuições profissionais propostas pela DCNP -2006. In: **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 259-271, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35393>. Acesso em 12 de novembro de 2018.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Desafios da gestão escolar. Belo Horizonte: **Studium Eficaz**, 2017.

PASCHOALINO, Jussara B. Q. et al. As marcas da gestão democrática nas escolas portuguesas. **RBPAE** - v. 32, n. 2, p. 353 - 371 mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/62391/38371>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. A lógica brasileira da avaliação: Impactos no currículo escolar a partir do índice de desenvolvimento da Educação Básica. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, v. 34, p. 103-116, Porto- Portugal, 2011. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34_OutrosArtigos_Paschoalino.pd. Acesso em: 05 de fevereiro de 2012.

PASCHOALINO, Jussara B. de Queiroz. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

SIGA. Sistema Integrado de Gestão Acadêmica. **Curso de Pedagogia**. Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/8B78EE56-92A4-F799-25C3-0F7EAA7A469A.html>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

SOUZA, Elizeu Clemetino; ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa. Por uma epistemologia da aprendizagem da docência. BARBOZA, Maia Auxiliadora Fidelis; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; COSTA, Maia do Perpétuo Socorro de Lima. (org.) **Territórios da docência no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, Leticia O.; SOUZA, Izabel C.; PASCHOALINO, Jussara B.Q. Potencialidades do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar para a Formação de Pedagogos. **Anais V CEDUCE**. V. 2, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>. Acesso em 05 de novembro de 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFF

Cecilia Neves Lima

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Ciências Humanas, Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre currículos dos cursos de licenciaturas de pedagogia e educação do campo do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense, no tocante às possibilidades de transformação social e emancipação humana que a formação pode proporcionar. A partir de categorias como Multiculturalismo crítico (Mc LAREN, 2000) e formação humana (FREIRE, 2005) buscamos entender a formação inicial nos cursos de formação de professores (pedagogia e educação do campo) como instrumento que contribui na desnaturalização das representações sociais ligadas à branquidade e à hegemonia de saberes científicos e como instrumento de transformação da realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; currículo; licenciaturas.

ABSTRACT: The present article aims to reflect on the curriculum of undergraduate courses in pedagogy and rural education of the Departamento de Ciências Humanas of the Universidade Federal Fluminense, regarding the possibilities of social transformation and human

emancipation that training can provide. From the categories of Critical Multiculturalism (Mc LAREN, 2000) and human formation (FREIRE, 2005) we seek to understand the initial formation in teacher training courses (pedagogy and rural education) as an instrument that contributes to the denaturation of social representations related to whiteness and the hegemony of scientific knowledge and as an instrument of transformation of social reality.

KEYWORDS: Teacher training; curriculum; degrees.

1 | INTRODUÇÃO

Os cursos de Pedagogia e Educação do Campo do Departamento de Ciências Humanas (PCH) da Universidade Federal Fluminense foram a fonte de reflexão para as possibilidades de emancipação humana que tais cursos podem proporcionar para a mesorregião em que estão inseridos. Para isso, utilizamos basicamente duas categorias de análise: multiculturalismo crítico e emancipação.

Para Mc Laren (2000), Multiculturalismo Crítico e de Resistência (Interculturalismo Crítico) compreende classe, gênero e etnia como elementos que devem ser considerados em uma luta mais ampla pelos direitos dos grupos oprimidos, discutindo as relações de

poder existentes entre os diversos grupos culturais, étnicos e sociais utilizando-se para tanto dos meios mais amplos de difusão cultural, em especial os que tenham um comprometimento com funções educativas, em especial, os com mais ligação às instituições escolares.

Assim, o currículo multiculturalmente orientado possibilita uma prática pedagógica que busca a superação de um modelo imperialista, o qual realiza a imposição de uma visão monocultural, apresentada como a única possível.

Dessa maneira, pensar a prática pedagógica sob o ponto de vista do multiculturalismo é desenvolver uma práxis dialética que permite fazer uma relação entre a vida cotidiana dos alunos e o mundo social, o que se dá a partir de uma consciência de seu papel social no mundo da cultura e do trabalho. Assim, o projeto político pedagógico da escola e do currículo escolar estariam baseados no mundo real, nas experiências de vida dos alunos e na diversidade cultural e étnica.

Freire (2005), aponta e defende uma pedagogia para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2005, p. 30).

Para tanto, a emancipação no pensamento sob a ótica freireana possui uma relação dialética entre política, educação colocando que o potencial educativo, vem da articulação possível com o mundo real, tensionado pela prática e permeado pelo engajamento social do indivíduo. Dessa forma, há entre política e educação uma relação intrínseca, se objetivo é esclarecer que a tensão entre esses conceitos vai demonstrar que não há prática política esvaziada de significado educativo, assim como também não há educação neutra.

Além disso, continuar uma luta pela transformação social, visando à emancipação, tem conexões com o multiculturalismo, clareando que o direito de ser diferente, significa sociedade democrática.

Em relação aos aspectos metodológicos, buscamos analisar os projetos dos cursos do Departamento de Ciências Humanas através da técnica da análise documental. Para MAY (2004),

Os documentos podem ser interessantes pelo que deixam de fora, assim como pelo que contêm. Eles não refletem simplesmente, mas também constroem a realidade social e as versões dos eventos. A busca pelo “significado” dos documentos continua, mas com pesquisadores “suspeitando” também. Então, não é suposto que os documentos são artefatos neutros que registram a realidade social com independência (positivismo), ou que a análise deve ser enraizada no conceito nebuloso do raciocínio do senso comum (p.214).

Analisamos os PPCs (Projetos Pedagógicos de Curso) dos cursos de pedagogia e educação do campo como fonte de informações sobre a proposta de formação de professores para a atuação na área das ciências humanas e como instrumento de emancipação e transformação social do profissional formado na instituição.

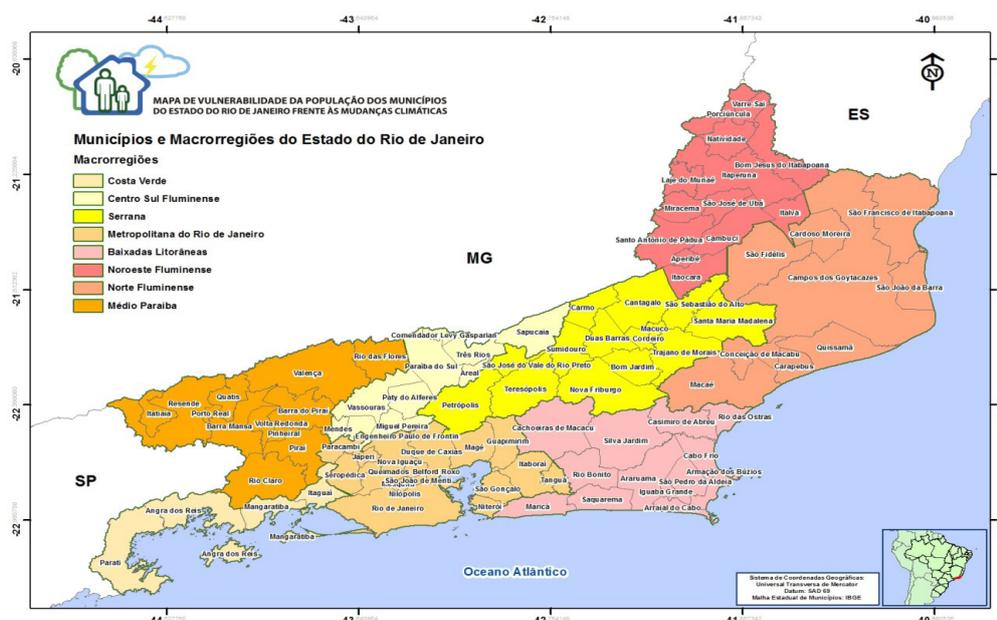
2 | CONHECENDO O DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (PCH):

2.1 Aspectos Socioeconômicos da Região

Santo Antônio de Pádua, onde está localizado o Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da UFF, encontra-se no vale do rio Pomba – afluente do Paraíba do Sul, no noroeste do Estado do Rio de Janeiro, a 274 quilômetros da capital. Limitado pelos municípios de Miracema, Itaocara e Cambuci e tendo Minas Gerais na divisa oeste, Santo Antônio de Pádua se estende ao longo das margens do rio, circundado por pequenos montes.

A Mesorregião Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro é a que possui o menor PIB (Produto Interno Bruto) do Estado, respondendo por apenas 1,02% do total do PIB do Estado do RJ¹. Os Municípios que integram a referida Mesorregião são: Aperibé, Bom Jesus do Itabapoana, Cambuci, Itaocara, Itaperuna, Italva, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, Santo Antônio de Pádua, São José de Ubá e Varre-Sai. Estes 13 municípios se subdividem em duas microrregiões: Microrregião de Itaperuna (Itaperuna, Italva, Porciúncula, Varre-Sai, São José de Ubá e Bom Jesus do Itabapoana) e Microrregião de Santo Antônio de Pádua (Aperibé, Cambuci, Itaocara, Laje do Muriaé, Miracema, Santo Antônio de Pádua). Segundo Santos e Lima (2016):

A Microrregião de Santo Antônio de Pádua possui menor PIB (em comparação com a Microrregião de Itaperuna), IDH médio e indicadores educacionais maiores do que os da microrregião de Itaperuna, mas ainda assim situam-se via de regra abaixo da média estadual (p. 101).



Fonte: http://www.fiocruz.br/ioc/media/mapa_muncs_macrorregioes_6.jpg

1. Fonte: Produto Interno Bruto do Município do Rio de Janeiro – 2011. Centro de Estudos e Pesquisas Estatísticas do Rio de Janeiro (CEPERJ). Disponível em : <http://www.ceperj.rj.gov.br>

Apesar de um enorme esforço de minimizar as desigualdades sociais e educacionais e do enorme desenvolvimento experimentado nas últimas duas décadas com ações governamentais como o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e o PAR (Plano de Ações Articuladas) (BRASIL, 2007a), a região do noroeste fluminense tem indicadores de análogos ao do Vale do Jequitinhonha² no interior do Estado de Minas Gerais e o chamado “Polígono das Secas”³, que consiste em uma região do território brasileiro integrada pela parte mais árida dos municípios de Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Ambas as regiões compõem “bolsões de pobreza” que contrastam de forma brutal com os municípios situados em estados menos acometidos por configurações climáticas extremas como Rio de Janeiro e São Paulo. Tamanha desigualdade, sem dúvida alguma reflete nos indicadores educacionais desta região (como taxas elevadas de analfabetismo e precariedade no aprendizado de conhecimentos básicos sobre a língua materna e as operações matemáticas por exemplo).

Apesar de não enfrentar problemas climáticos similares ao Polígono das Secas, há no Estado do Rio de Janeiro uma região cujos indicadores educacionais, demográficos e econômicos se aproximam muito dos observados naquela região, trata-se da parte do Estado (Mesorregião) denominada Noroeste Fluminense (SANTOS, LIMA, 2016, p. 88).

Diante do cenário e das condições objetivas, a formação de professores no noroeste fluminense, proporciona um duplo desafio: a) garantir o acesso e permanência dos alunos na universidade; b) trabalhar na perspectiva de superar esta condição econômica, com a aquisição de habilidades e competências básicas oriundas dos conhecimentos científicos da universidade.

2.2 O Departamento de Ciências Humanas

A Universidade Federal Fluminense, sediada em Niterói é marca cultural e geográfica da cidade, pois seus vários *campi* confundem-se com a geografia da cidade. De acordo com dados obtidos, a UFF possui 94 cursos de graduação (90 presenciais e 4 à distância), 76 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 45 mestrados e 31 doutorados, 161 cursos de pós-graduação *lato sensu*, 115 cursos de extensão e cinco mestrados profissionais, espalhados por Niterói e 13 municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro. A universidade tem também um núcleo experimental em Iguaba Grande e uma fazenda-escola em Cachoeiras de Macacu. São 32 unidades de ensino, quatro polos no interior, 27 polos de educação à distância (EAD) e uma unidade avançada em Oriximiná, no Estado do Pará. A Universidade possui conceito institucional nota 5 (cinco), o maior possível a ser obtido e só alcançado por três universidades federais.

2. Para conhecer sobre o Vale do Jequitinhonha, consulte: <https://www2.ufmg.br/polojequitinhonha/O-Vale/Sobre-o-Vale>

3. Para conhecer mais sobre a região consulte o documento: http://www.mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=090e3f78-bde3-4a1b-a46c-da4b1a0d78fa&groupId=10157

A adesão da UFF ao REUNI⁴ possibilitou a região do Noroeste Fluminense o surgimento de uma nova unidade acadêmica: O Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES). Essa política expansionista possibilitou o maior acesso ao jovem brasileiro das camadas populares à universidade, espaço tradicionalmente marcado pelo exclusivismo e a seletividade. Dessa forma, a medida (pertencente a um conjunto de ações no âmbito da expansão do acesso e da qualidade educacional brasileira) buscou a elevação das taxas de conclusão de cursos de graduação presenciais no país, aumento dos recursos humanos e melhor aproveitamento das estruturas físicas das universidades.

Resultado da expansão de um esforço de interiorização (iniciado em 1985 com o curso de matemática), a unidade abriga o Departamento de Ciências Humanas (PCH) e o Departamento de Ciências Exatas, Biológicas e da Terra (PEB). Tais departamentos oferecem disciplinas para as licenciaturas em Pedagogia, Educação do Campo, Ciências Naturais, Matemática (também em bacharelado), Física e Computação.

O INFES guarda uma forte marca extensionista, em particular na formação continuada de professores, na educação inclusiva e na formação para atuação no campo da diversidade cultural, étnica, religiosa e sexual em diferentes projetos e orientações teóricas. O público da extensão universitária tem sido ao longo dos anos os professores das redes municipais de ensino, lideranças comunitárias e agentes de educação não-formal⁵.

O Departamento de Ciências Humanas conta com um quantitativo de aproximadamente 30 docentes, com as mais variadas áreas de formação e aderência a temas de pesquisa. O trabalho integrado destes docentes nos cursos de pedagogia e educação do campo possibilitam a troca de conhecimentos e uma integração na área de ciências humanas que favorecem uma formação humana do discente de modo mais amplo. Entendemos que a função social da educação (e do ensino superior) nesse contexto apresentado brevemente nos itens anteriores é instrumento de emancipação humana, de autonomia do ser humano e de transformação social através da formação de professores qualificados para a educação básica e ou comunidades tradicionais e culturalmente integradas a dinâmica social da região. A práxis⁶ pedagógica é instrumento conceitual importante nesse processo, pois permite que o profissional rompa com práticas e costumes cristalizados na sociedade e reproduzidos como forma de manutenção do *status quo* estabelecido.

4. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. Foi instituído através do decreto nº6.096 de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação.

5. Para conhecer o Instituto e, suas ações, seus Departamentos, projetos, corpo docente, acesse: <http://www.infes.uff.br>

6. Paulo Freire aprofunda o conceito de práxis no universo pedagógico, como sendo a capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano. Concebe uma teoria pedagógica a partir da práxis, da dialética consideração entre a vivência das condições identitárias do ser humano e a sua disposição à educabilidade. A reflexão acerca dos conceitos do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire compreende ação fundamental no processo de compreensão da sua teoria pedagógico-libertadora (FREIRE, 2010).

3 | FORMAR PROFESSORES PARA CONTEXTOS DISTINTOS: AS LICENCIATURAS DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A licenciatura em Pedagogia inicia sua tramitação na Universidade para se fixar no INFES a partir de 2007, quando a política de expansão da universidade ganhava forma e novos cursos eram pensados para integrar as novas unidades construídas principalmente no interior do estado. A necessidade latente da região por formação de professores é fator importante para que a unidade caracterizar-se como um polo de licenciaturas e irradiadora de “uma formação de caráter amplo, que garanta ao licenciado domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica, sendo capaz de atuar como agente transformador do contexto em que se insere” (UFF, 2008, p.04).

O curso de Educação do Campo foi uma iniciativa que, por meio de edital de ampla concorrência das Universidades Federais do país teve sua proposta selecionada (Portaria nº 72, de 21 de dezembro de 2012), agregou ao INFES mais uma licenciatura com uma proposta multidisciplinar de formação de professores. O PPC do curso busca como objetivo do curso formar professores em ciências humanas que possam atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e ensino médio e que possam ter a “compreensão dos processos de trabalho no campo e sua relação entre si e com o mundo no qual se insere” (UFF, 2012).

Os objetivos dos cursos possuem um potencial transformador e de emancipação muito grande, principalmente por que compreende que o noroeste fluminense é carente de professores de qualidade e a integração com as pesquisas e estudos na universidade é fator que possa contribuir com o desenvolvimento da região.

Dessa forma, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de pedagogia entende que formar professores para esse contexto significa

Trabalhar, na formação docente, com uma concepção ampliada de atividade docente, que compreende, além da docência, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (UFF, 2008)

Para o PPC do curso de Educação do Campo, o curso tem dentre seus objetivos:

[...]

Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas grandes áreas do conhecimento: Ciências humanas, Ciências da Natureza e Matemática;

Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo cuja intervenção pedagógica contribua para o desenvolvimento das relações sociais no campo com vistas à construção de seres humanos autônomos e com relações

sustentáveis com a natureza e os demais seres humanos.

Preparar educadores para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas comunidades camponesas.

Capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva multi e interdisciplinar com vistas à formação humana em sua totalidade; [...] (UFF, 2012, p.10)

É nítida que as propostas de formação de professores de pedagogia e educação do campo tem como base a ampliação das atividade docente para outros contextos, bem como a ampliação do potencial educativo da região para fomentar uma área geográfica carente social e economicamente, com a possibilidade de integrar o conhecimento científico à cultura local.

Segundo Freire, a formação política e científica do ser humano é um elemento chave nesse processo pois:

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que fala do que faz, mas também que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (1996, p.20)

Os objetivos dos cursos nos apontam para a urgente tarefa de mudança do perfil educacional e social da região, a necessidade de formar jovens professores para a atuação nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, fixando-os na região, promovendo a elevação do nível de renda, assim como a integração com pequenos grupos culturais da região e movimentos sociais que, como nas palavras de Paulo Freire possam romper com a realidade estabelecida.

Diante do exposto, o perfil profissional dos cursos nos possibilitam pensar sobre a forte integração com as temáticas da ética, diversidade, inclusão, relações étnico raciais, etc.

Para o curso de Pedagogia, dentre seus 16 itens, o licenciado deve:

[...] VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas sócio culturais e educacionais com postura investigativa, integradora e propositiva em face das realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...] (UFF, 2008, p.6).

O perfil profissional do licenciado em Educação do Campo, “o preparo do docente

incluirá a compreensão e apropriação de equipamentos e tecnologias educacionais, culturais e de informação que permita uma atuação que integre as várias dimensões da vida do estudante no campo, sendo capaz de ampliar as possibilidades de inserção do jovem do ensino médio na sua comunidade tanto pelo trabalho como pela dimensão cultural, social e ético-política” (p. 8). Dessa forma, a intervenção visa tanto a dimensão teórica quanto prática e não dissocia a vida da escola e do trabalho, numa perspectiva de multidisciplinaridade⁷. Assim,

[...] o trabalho pedagógico que não dissocia a educação em geral da formação. Neste sentido o preparo do docente incluirá a compreensão e apropriação de equipamentos e tecnologias educacionais, culturais e de informação que permita uma atuação que integre as várias dimensões da vida do estudante no campo, sendo capaz de ampliar as possibilidades de inserção do jovem do ensino médio na sua comunidade tanto pelo trabalho como pela dimensão cultural, social e ético-política (UFF, 2012, p.8).

Assim, os cursos buscam na ampliação do conceito educativo, proporcionar a seu licenciando a práxis como possibilidade de romper com o modelo educacional estabelecido. Ação e reflexão da prática pedagógica como elo entre a formação humana e a superação da condição existente.

Do ponto de vista prático, buscar na realidade concreta elementos para a reflexão. Do ponto de vista teórico, reflexão orientada pela teoria que rompe com a dicotomia entre essas possibilidades e “devolve” a realidade soluções que promovam a emancipação humana.

Pensar a formação humana sem levar em conta o contexto histórico é um erro. Não é um ideal a ser perseguido, mas um processo permeado pela práxis.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma breve análise do PPC dos cursos de Pedagogia e de Educação do Campo, podemos afirmar que o elemento integrador entre as propostas é a ideia de a formação de professores tem um potencial transformador da realidade objetiva das pessoas e da região. Segundo Paulo Freire (2005), é preciso transformar o espaço educacional em um ethos humanizador, ou seja a educação precisa ser um instrumento que potencialize no ser humano o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e o conhecimento das realidades onde está inserido, o que faz com que desenvolva a função de educar as pessoas como lideranças para o mundo e a vida.

De igual modo, a consciência da diversidade cultural não mais permite que se naturalizem determinadas atitudes e práticas tidas como inscritas de alguma forma na natureza humana. Temas como Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Religiosa,

7. Segundo o PPC do curso de Educação do Campo, A multidisciplinaridade, ou seja, o estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas diferentes e a interdisciplinaridade, por sua vez, caracteriza-se como uma estratégia de integração metodológica, seja para fins tecnológicos, epistemológicos, ou pedagógicos, podendo gerar novos campos de conhecimento, ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais.

Relações Etnico Raciais, Gênero e Sexualidade, fazem parte do conteúdo dos cursos, figurando-se como disciplinas obrigatórias e optativas. Pensar o processo educativo com bases plurais e de respeito a diversidade promove aos alunos dos cursos a ampliação do conceito de educação para a emancipação humana. Em contextos urbanos e rurais de necessidade de desenvolvimento econômico e social, essas discussões se fazem presente e são necessárias para a melhor formação do professor que atuará nessas realidades. Para Chabalgoity, a discussão do entrelaçamento entre educação e política se apresenta como uma opção viável no pensamento freireano:

Em sua tradição descolonial, humanista, fenomenológica e marxista, a luta pela coerência dialética entre a reflexão crítica sobre a realidade concreta e a ação crítica sobre a mesma realidade, se mostra clara aos estudiosos de seu pensamento. Assumindo o caráter político da educação, Freire demonstra no campo ideológico a importância da reflexão ontológica na imperativa transformação (2015, p.238).

Um desafio, então, é recolocar a pergunta pelo que significa ser humano neste encontro de tempos, pelo tamanho que concedemos ao ser humano. Do desafio de ter presente esta pergunta na prática educativa decorre outro, qual seja, o de transformar cada espaço educativo num ethos promotor de humanização (Streck, 2006)

Uma educação que queira, hoje, ser uma educação de seu tempo precisa colocar-se de forma radical a pergunta pelo que significa a transformação social nesses tempos de mudanças em tantos segmentos da vida humana. É preciso entender que assim com a realidade é dinâmica e muda, também a ideia que se faz da transformação social sofre mudanças. Isso significa redescobrir a leitura do mundo com uma tarefa primeira e fundamental. Nesse sentido, um dos desafios da educação é inspirar o interesse pela busca. Entender a utopia como algo aberto, dinâmico, em construção.

Muitos outros aspectos poderiam ser abordados, muitas questões suscitam da reflexão do papel social que a formação exerce num contexto de carências. Finalizo este artigo com a esperança numa pedagogia transformadora, combina a forte inserção na realidade com a capacidade de imaginar novos cenários.

REFERENCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 05 de maio de 2017.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC/INEP, 2007 a.

CHABALGOITY, Diego. **Ontologia do Oprimido: construção do pensamento filosófico em Paulo Freire**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire**. 188f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

Mc LAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos; LIMA, Cecilia Neves. Um Brasil Desconhecido: a educação nos municípios do noroeste fluminense a partir de indicadores econômicos, demográficos e educacionais. In: MARÇAL, Edgar; ANDRADE, Francisco Ari (orgs.). **Gestão, Ensino e Tecnologias: práticas docentes, experiências e as tecnologias digitais**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.87-104.

STRECK, Danilo R. Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 89-100, 2009. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. O ethos de uma educação humanizadora. **Revista Espaço Pedagógico**, nº1, p. 95-106, 2006.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v.34, nº2, maio/agosto de 2008. p. 227-242.

Documentos:

Arquivo do Curso de Graduação em Pedagogia

Universidade Federal Fluminense. Projeto Criação do Curso de Pedagogia – Licenciatura. Santo Antônio de Pádua, 2008.

Arquivo do Curso de Graduação em Educação do Campo

Universidade Federal Fluminense. PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Santo Antônio de Pádua, 2012.

GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS

Gleiton Silva de Sales

UNEB

gleiton9@hotmail.com

debruçar sobre a formação de pedagogo/as na perspectiva da equidade de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Representações de gênero; Formação do professor.

RESUMO: O trabalho aqui apresentado compõe a dissertação REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO: um estudo de caso no curso de pedagogia do *Campus XIII* (Itaberaba – BA), da Universidade do Estado da Bahia, defendida em 2016, no âmbito do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em Educação e Contemporaneidade, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia. A pesquisa teve como objetivos: levantar as representações de gênero de estudantes de pedagogia em fase de finalização de curso, analisar os percursos formativos desses estudantes no que concerne às relações de gênero, refletir sobre as possíveis ancoragens dadas pelos estudantes na resolução dos conflitos de gênero. Adotou-se a perspectiva qualitativa da pesquisa em educação e ancorou-se nos Estudos Feministas e nos Estudos Culturais. Adotamos gênero como categoria inicial do nosso trabalho e, para tanto, valemo-nos dos estudos de Guacira Lopes Louro (1997) e Joan Scott (1995), o que será exposto neste artigo. Compreendemos, por fim, que gênero é uma categoria imprescindível para os estudos das desigualdades entre homens e mulheres, especialmente para quem busca se

1 | CONTEXTUALIZANDO

Este texto faz parte de uma investigação defendida em 2016 no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Contemporaneidade, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia, orientada por Livia Alessandra Fialho da Costa, que buscava, primordialmente, levantar as representações de gênero de estudantes de pedagogia em fase de finalização do curso, assim como analisar os percursos formativos dos estudantes de pedagogia, no que concerne às representações de gênero; analisar o Projeto do Curso de Pedagogia do *Campus XIII* da UNEB, observando o espaço dado aos estudos sobre gênero e refletir sobre as possíveis ancoragens dadas pelos estudantes na resolução dos conflitos de gênero em sala de aula. Nesse contexto, optamos iniciar nossos trabalhos nos aventurando na construção de um estado da arte e em seguida realizamos uma discussão centrada no conceito de gênero, objeto deste artigo. sobre como a temática gênero tem se desenvolvido nos cursos de formação inicial de

professores, especialmente.

Entendemos que o termo gênero carrega diversos sentidos e significados, sendo atingido por diferentes discursos em diferentes áreas do conhecimento. O conceito que defendemos no nosso trabalho remete aos questionamentos que as primeiras feministas detonaram, a saber: o caráter relacional do termo.

2 | GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA

Um longo aprendizado vai, afinal, “colocar cada qual no seu lugar. Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade, e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a “lógica” que as rege.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas. (LOURO, 1997, p. 60-61)

Buscamos a partir do conceito de gênero situar teoricamente a pesquisa. Pensar no comportamento humano em termos de gênero era nossa intenção. Assim, recorreremos aos estudos de gênero para problematizar como homens e mulheres vão se constituindo como tais. Nosso primeiro empreendimento iniciou-se com os estudos de Guacira Lopes Louro, mais especificamente com seu livro *Gênero, sexualidade e educação*, publicado pela Editora Vozes, em 1997, na sua 7ª edição e, posteriormente, nos debruçamos sobre os estudos de Scott (1995) ao buscar as suas contribuições para a nossa pesquisa.

Iniciava aí um ‘namoro’ a nosso objeto de estudo, interessava-nos compreender, em termos gerais, como a educação escolarizada implicava-se no processo de construção identitária de masculinos e femininos.

A leitura da obra na ordem acima referida nos proporcionou uma aproximação à teoria feminista. Aliás, não há como falar de gênero sem se referendar a esta teoria, ao menos na produção científica. A herança dos Estudos Feministas contribui demasiadamente até hoje no âmbito dos estudos que se propõem a pesquisa sobre identidade sexual e de gênero. Dessa forma, buscamos, na literatura feminista, essas contribuições, as quais apresentaremos a seguir.

O conceito de gênero está intimamente ligado à história do movimento feminista contemporâneo. Esse movimento é usualmente remetido ao século XIX, embora tenha existido muito antes disso ações contra a opressão das mulheres. Ainda que não seja nosso foco reproduzir uma história do feminismo, especialmente porque nos distanciaríamos da nossa pergunta de pesquisa, tomar a perspectiva dos estudos feministas faz-se importante pela sua contribuição para pensar nas desigualdades de gênero, no seu mais amplo entendimento.

Assim, ao voltar ao movimento feminista, destacamos que no final do século XIX

e início do XX, ocorreu o que mais tarde passou a ser chamado de “primeira onda” do feminismo, o sufragismo. Buscava-se aí estender o direito do voto às mulheres. O movimento se expandiu por vários países e ampliou sua pauta de reivindicações.

É claro que a luta pelo direito do voto agregou muitas outras reivindicações como, por exemplo, o direito à educação, a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência e, nesse sentido, deve-se ressaltar que a história em geral, se refere a um movimento feminista singular... ((MEYER, 2003, p. 12)

Não se deve omitir que estavam incluídas nesse processo reivindicatório mulheres brancas de classe média.

A primeira onda aglutina-se, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, com o qual se buscou estender o direito de votar às mulheres e este, no Brasil, começou, praticamente, com a Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois. (MEYER, 2003, pp. 11-12)

Somente a partir do final da década de 1960 que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, buscará construções teóricas próprias, inaugurando a “segunda onda” do feminismo. Nesse ínterim do debate, entre estudiosas e militantes e seus críticos, que será engendrado e problematizado o conceito de gênero. O contexto internacional de efervescência social e política dessa época daria espaço para que o movimento se expressasse para além de marchas, grupos de conscientização e protestos públicos, atuando também através de livros, jornais e revistas. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico, nesse contexto, “vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual (...) com a paixão política” (LOURO, 1997, p. 16) Surgem, a partir daí, os estudos da mulher, inicialmente movido pelo desejo de dar visibilidade a elas.

A segunda onda do movimento feminista, nos países ocidentais, inscreve-se nos anos 60 e 70 do século XX, no contexto de intensos debates e questionamentos desencadeados pelos movimentos de contestação europeus que culminaram, na França, com as manifestações de maio de 1968. [...] Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com desenvolvimento sistemático de estudos e pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas. (MEYER, 2003, p. 12)

É a partir desse contexto que estudiosas anglo-saxãs começariam a utilizar o termo *gender*, traduzido para o português como gênero, a partir do início da década de 70. Elas problematizam como as representações de masculinidades e feminilidades que são conformadas e asseguram as desigualdades entre homens e mulheres, como nos relata Meyer (2003, p.14). Sobre a construção e usos do gênero discutiremos mais adiante.

Sabe-se que a chamada primeira onda do feminismo, como já anunciado, ocorre no sentido de expandir o direito do voto, que era exclusivamente reservado aos

homens,. Isso acontece no Ocidente no século XIX. Importa-nos trazer à tona esse processo vivenciado pelos movimentos feministas, porque é a partir daí que vamos dar início a compreensões das relações vividas entre homens e mulheres que ainda não haviam sido divulgadas, abrindo espaços para novas leituras das realidades sociais. Surgia, nesse contexto, todo um movimento social organizado de contestação do lugar ocupado pelas mulheres, possibilitando uma nova compreensão do termo gênero. Parafraseando Louro (1997, p. 14) o conceito de gênero que pretendo enfatizar neste trabalho está ligado ao movimento feminista contemporâneo, levando em consideração que as palavras têm e fazem história. Está aí a necessidade de recuperarmos a sua trajetória.

Será no seu desdobramento, já lá no final dos anos 60 do século passado, que o feminismo vai expandir suas lutas. Agora, além das preocupações sociais e políticas, esse movimento se voltará para as construções propriamente teóricas. Num contexto de debate entre militantes feministas e seus críticos, o conceito de gênero será problematizado.

Para Louro (1997) já virou lugar comum anunciar o ano de 1968 como um marco de rebeldia e contestação, mas ainda assim valemo-nos desse recurso para indicar que tal período é caracterizado pelo movimento de diferentes grupos que, de muitas maneiras, expressam sua inconformidade com os tradicionais arranjos sociais e políticos, com as grandes teorias universais, com o vazio do formalismo acadêmico, com a discriminação, a segregação e o silenciamento. Em suas palavras, temos:

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. (LOURO, 1997, p. 16).

Militantes feministas levarão para as academias e escolas questionamentos que as mobilizavam, levando uma carga política mobilizadora para as suas atividades intelectuais. Nesse contexto inicial, as feministas buscavam dar visibilidade às mulheres que se tornaram “invisíveis”, devido à segregação social e política a que foram submetidas historicamente. Este processo provocou, enfim, a sua invisibilidade como sujeito, inclusive como sujeito da ciência. Por isso, as estudiosas feministas buscaram denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes.

Os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc, apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino (LOURO, 1997, p. 17-18).

As feministas encontram dificuldades em impor suas idealizações, às vezes por se isolarem dentro da academia em “guetos” que discutem solitariamente as condições femininas, outras vezes pelas ações exercidas que dificultam a contestação de um mundo feminino isolado. Ainda assim, Louro (1997, p. 18-19) reconhece a importância do movimento pelo fato de transformar as referências marginais sobre a mulher

em tema central e, além disso, levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses aos/dos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos.

O fato de estarem implicadas na produção acadêmica, produzindo com paixão e vontade, resultaria num olhar desconfiado de alguns campos tradicionais da academia. Para Louro (1997, p. 19) é nesse contexto que está uma das marcas mais significativas dos Estudos Feministas. Segundo ela, objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições para o *fazer acadêmico*, eram problematizados, subvertidos, transgredidos.

A intenção é evidenciar até aqui o quanto os Estudos Feministas subverteram as perspectivas de análise da sociedade. Assim, as dinâmicas de gênero não somente ofereceriam material para se estudar a política, mas também a história, a economia, a educação, dentre outros campos acadêmicos.

Tais estudos possibilitaram a reflexão dos arranjos sociais conformados nas relações de gênero. “A crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista (...) forçou as perspectivas críticas em educação a concederem importância crescente ao papel do gênero na produção da desigualdade” (SILVA, 1999, p. 91). Para este autor, a palavra gênero foi utilizada num sentido próximo do atual pelo biólogo estadunidense John Money, em 1955, para dar conta dos aspectos sociais do sexo. Antes disso, a palavra gênero, em inglês, tal como em português, estava restrita à gramática, para designar o sexo dos substantivos. Mais tarde sua definição foi sendo mais elaborada. Nesse contexto, “o feminismo vinha mostrando com força cada vez maior que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado.” (SILVA, 1999, p. 91).

Na teorização feminista era evidenciada uma grande desigualdade entre homens e mulheres. Os homens apropriavam-se dos bens simbólicos e materiais, de uma forma grandemente melhor que as mulheres. Nessa desproporção, na distribuição desses bens, incluía-se a educação formal. Por isso, como já foi apontado, as primeiras análises feministas estavam preocupadas com questões de acesso. As feministas defendiam que o nível de educação das mulheres era em muitos países mais baixo que dos homens, refletindo o acesso desigual às instituições educacionais, inclusive com currículos divididos por gênero. Assim, tínhamos matérias direcionadas ao público feminino, por achar que existiam saberes essencialmente femininos, o que também ocorria com o público masculino. Na análise das feministas o acesso diferencial das mulheres à educação devia-se a crenças e atitudes profundamente entranhadas nas pessoas e nas instituições. Tal análise questionava os estereótipos ligados ao gênero como responsáveis pela rejeição a certos tipos considerados inferiores de currículos e profissões. Os estereótipos faziam parte da formação oferecida nas instituições educacionais, o currículo, por sua vez, refletia e reproduzia os estereótipos

da sociedade mais ampla, como assinala Silva (1999, p. 92).

Professores e professoras já com estereótipos e preconceitos de gênero internalizados esperavam ações diferentes de meninas e meninos. Essas expectativas, conseqüentemente possibilitariam as desigualdades de gênero na medida em que determinavam a carreira educacional deles e delas. Aqui justifica-se, mais uma vez, nosso trabalho, na medida em que buscamos compreender como a formação inicial dos professores contribui na preparação de uma sociedade mais plural quando se trata das identidades de gênero.

A partir daí, a ênfase desloca-se do acesso para o *quê* do acesso. Sobre isso Silva (1999, p. 93) diz:

Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens.

Nesse contexto, as feministas vão questionar os arranjos sociais e as formas de conhecimentos até então existentes. Para elas, a sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, o masculino. Assim, a ciência é tida como produto de uma perspectiva eminentemente masculina. Essa análise da masculinidade da ciência pode ser estendida para praticamente qualquer campo ou instituição social.

Dessa forma, a perspectiva feminista implica numa reviravolta epistemológica. Nesse sentido, a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece. No campo do currículo, por exemplo, a solução seria construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina e não simplesmente uma inversão.

A construção do conceito de gênero na teoria feminista teve o mérito de chamar a atenção para o caráter relacional entre os sexos.

Com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. (MEYER, 2003, p. 15)

O uso do conceito de gênero foi debatido dentro do movimento feminista especialmente porque havia uma acusação de que o termo invisibilizava o sujeito da luta feminista: as mulheres. Ainda assim, ele foi gradativamente incorporado às diversas correntes feministas, o que provocaria, por consequência, definições múltiplas e nem sempre convergentes para o conceito. Nas palavras de Meyer (2003, p. 14), temos:

Embora sua introdução fosse cercada por controvérsias e debates que diziam respeito, sobretudo, à pertinência do uso de um termo que invisibilizava o sujeito da luta feminista, ele foi gradativamente incorporado às diversas correntes feministas, sendo necessário frisar que essas incorporações implicaram, também, definições múltiplas e nem sempre convergentes para o conceito.

São as feministas pós-estruturalistas que vão complexificar e ressignificar o

conceito. Dentre várias autoras, podemos citar como referência Scott, 1995; Louro, 1997; Weedon, 1999; Nicholson, 2000). Elas problematizam concomitantemente, as noções de corpo, de sexo e de sexualidade, o que provoca mudanças epistemológicas na teoria feminista.

Outra importante referência utilizada neste trabalho são os estudos de Joan Scott. Ao publicar “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”, em 1995, Scott inaugura um novo olhar para os estudos de gênero.

Scott inicia seu artigo tratando da dificuldade que temos em fixar os sentidos livres do jogo da invenção e da imaginação humana. Ela frisa que tal tarefa é uma causa perdida porque as palavras e as coisas que elas significam tem uma história. Esse preâmbulo dá espaço ao foco central da sua discussão: o uso do gênero como categoria útil de análise histórica.

Ao tratar especificamente de gênero, Scott (1995) lembra que ao longo dos séculos as pessoas utilizavam no sentido figurado os termos gramaticais para fazer alusão a traços de caráter ou traços sexuais. Enfatiza a autora que o termo inicialmente usado na gramática passa a ter outra conotação a partir do feminismo.

Mais recentemente – recentemente demais para encontrar seu caminho nos dicionários ou na enciclopédia das ciências sociais – as feministas começaram a utilizar a palavra “gênero” mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos. (SCOTT, 1995, p. 1)

Alerta ainda Scott (1995) que a conexão entre gênero e gramática é explícita e cheia de possibilidades a serem exploradas. Entretanto, sugere que o uso dado ao gênero na atualidade advém das feministas americanas que insistiam no caráter social das distinções baseadas no sexo. Nesse contexto, gênero assumiria absoluta rejeição ao determinismo biológico, denunciava, nesse bojo, o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade. Sobre esta acepção de gênero a estudiosa comenta:

As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. Segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado. (SCOTT, 1995, p. 1).

Dessa forma, o termo assumiria a expansão dos estudos das mulheres. Acreditavam essas feministas que com a história das mulheres um novo cenário científico seria construído, provocariam transformação no seio de cada disciplina assim como nas formas prescritas pelo trabalho científico existente à época. No campo da História especificamente, sobretudo porque a autora citada aqui é historiadora, essa nova metodologia provocaria, por consequência, uma nova história.

A maneira como esta nova história iria simultaneamente incluir e apresentar a experiência das mulheres dependeria da maneira como o gênero poderia ser desenvolvido enquanto categoria de análise. Aqui as analogias com a classe e

a raça eram explícitas; com efeito as(os) pesquisadoras(es) de estudos sobre a mulher que tinham uma visão política mais global, recorriam regularmente a essas três categorias para escrever uma nova história. (SCOTT, 1995, p. 2).

Segundo Scott (1995), o interesse do(a) pesquisador(a) com as categorias de classe, de raça e de gênero indicava compromisso com os oprimidos, tratando do sentido e da natureza dessa opressão, além de indicar que as desigualdades de poder estavam circunscritas nesses três eixos. No entanto, Scott nega a existência de paridade entre os termos, afirmando que enquanto a categoria classe está baseada na teoria Marx sobre a determinação econômica e a mudança histórica, as categorias raça e gênero não se baseiam nessas associações. Ao tratar, ainda, da paridade entre os termos, ela afirma: “no caso do gênero, o seu uso comporta um elenco de posições teóricas, quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos.

Mais uma vez, Scott, critica a abordagem descritiva no uso do gênero e aponta a perspectiva analítica para a superação dos desafios colocados num contexto de uma ciência eminentemente masculino. Nesse desafio teórico a análise não se centraria apenas nas experiências masculinas e femininas passadas, mas nas suas relações com as práticas históricas atuais.

O gênero passa a ser sinônimo de estudos das mulheres. Ele ganha uma desconfiança das feministas porque passa a assumir, por um lado, a objetividade, mas, por outro, neutraliza, de certa maneira, o termo mulheres.

O gênero parece integrar-se à terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política do feminismo. A autora ressalta que esse uso do gênero está associado a uma procura por legitimidade dos estudos feministas dos anos 1980. (SCOTT, 1995, p. 3).

De acordo com esse entendimento de gênero, “coloca a ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade.” (SCOTT, 1995, p. 3).

Um problema colocado a partir dessa compreensão estaria baseado na visão determinista que seu uso provocaria. Mesmo utilizando o termo gênero para refletir e analisar as distinções sociais entre os sexos, nessa perspectiva, não se chegaria a questionar as razões pelas quais as relações desiguais de gênero seriam construídas, nem as suas engrenagens.

Scott, então, propõe uma conciliação da teoria à História. Dessa forma, seria possível avançar, na medida em que os trabalhos ultrapassassem os limites descritivos para um exercício analítico em que pusesse a história como pano de fundo na construção de uma abordagem teórica mais poderosa.

Ao revisitar as abordagens de análise utilizadas na teoria feminista, Scott (1995, p. 3) elenca três posicionamentos.

A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de

objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

As teorias do patriarcado, apesar de serem importante por questionarem as desigualdades entre homens e mulheres de várias maneiras, não explicam o que é que a desigualdade de gênero tem a ver com outras desigualdades e isso contraria os historiadores. Nas palavras de Scott (1995, p. 5), temos:

Uma teoria que se baseia na variável única da diferença física é problemática para os(as) historiadores(as): elas pressupõe um sentido coerente ou inerente ao corpo humano – fora qualquer construção sócio-cultural – e portanto, a não historicidade do gênero em si. De um certo ponto de vista, a história se torna um epifenômeno que oferece variações intermináveis sobre o tema imutável de uma desigualdade de gênero fixa.

As feministas marxistas apesar de trazerem uma abordagem histórica, limitam as análises de gênero ao buscar uma explicação nas estruturas econômicas para o gênero. A maior limitação colocada no feminismo marxista estaria em colocar o conceito de gênero como sub-produto de estruturas econômicas mutáveis, nesse sentido, o gênero nunca atingiria seu estatuto próprio de análise.

Na abordagem psicanalítica duas escolas se destacam: a ânlgo americana e a francesa. A primeira trabalha dentro das relações objetais e a última se baseia na escola estruturalista e pós-estruturalista de Freud, nos termos das teorias da linguagem.

As duas escolas interessam-se pelos processos através dos quais foi criada a identidade do sujeito, ambas centram o seu interesse nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança com o objetivo de encontrar indicações sobre a formação da identidade de gênero. As teóricas das relações objetais colocam a ênfase sobre a influência da experiência concreta (a criança vê, tem relações com as pessoas que cuidam dela e, em particular, naturalmente, com os seus pais), ao passo que os pós-estruturalistas linguagem não designa unicamente as palavras, mas os sistemas de significação, as ordens simbólicas que antecedem o Domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita). (SCOTT, 1995, p. 7-8).

Scott (1995) critica esta última abordagem pela sua excessiva fixação sobre as questões relativas ao sujeito individual e pela tendência a reificar como dimensão principal do gênero o antagonismo produzido subjetivamente entre homens e mulheres.

Enfim, o artigo em análise, busca transformar o sentido dado ao gênero, ultrapassando o uso dado a ele na gramática, assim como superar seu uso apenas descritivo. Para tanto, Joan Scott, aponta que o gênero pode ser utilizado para se pensar a organização social das relações entre os sexos, realçando o caráter histórico e cultural das distinções baseadas no sexo. Ela, como já foi anunciado, critica os trabalhos acadêmicos que se resumem numa abordagem meramente descritiva e aponta que os trabalhos devem ultrapassar a descrição, devem atingir a abordagem analítica. Apesar de aprovar a intersecção entre gênero, classe e raça, Scott questiona a equivalência entre essas categorias. Para a autora gênero tem um sentido maior do que uma simples palavra, ele deve ser usado como categoria analítica. Assim, ao pensar nas representações de gênero, ela toma a trama política para refletir como as masculinidades e feminilidades estão presentes nas ações políticas mais amplas.

Aponta, também, que gênero apesar de não ser o único campo de articulação do poder, é a primeira instância por meio da qual o poder se articula. Defende, ainda, a ideia de que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização de toda a vida social, influenciando as concepções, as construções, a legitimação e a distribuição do próprio poder. Por fim, indica a ruptura sociopolítica como um importante recurso à mudança, enfatizando que as transformações estruturais numa sociedade podem oferecer possibilidades mais igualitárias nas relações de gênero ou reescrever o conteúdo de desigualdade.

Resta-nos, reiterar nesse momento, quão valiosas são as ideias advindas da teorização de Scott, especialmente porque nos orienta na nossa reflexão sobre como são formadas as representações de gênero do curso de Pedagogia. Nesse sentido, tomar o gênero como categoria analítica articulada à formação de professores torna-se tarefa imprescindível porque possibilita ações rumo a uma sociedade mais justa.

Ao tratar do chamado feminismo pós-estruturalista, Meyer (2003, p. 16) expõe as suas bases:

O feminismo pós-estruturalista a que me refiro aqui se fundamenta, principalmente, em teorizações de Michel Foucault e Jaques Derrida, e privilegia a discussão de gênero a partir de – ou com base em – abordagens que enfocam a centralidade da linguagem (entendida aqui em sentido amplo) como lócus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder.

O conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações. (SCOTT, 1995; LOURO, 1997; MEYER, 2003).

Enfim, a perspectiva adotada neste estudo busca se distanciar, fundamentalmente, das explicações que afirmam qualquer comportamento baseando-se em essências.

3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento e o crescente fortalecimento da teoria feminista ao redor do conceito de gênero possibilitou que inúmeros campos científicos se debruçassem sobre as desigualdades entre as possibilidades de masculinos e as possibilidades do feminino.

Assim, o conceito de gênero inaugurou uma reviravolta nas ciências problematizando o seu caráter masculinizador, tão caro ao mundo. Nota-se como implicações desse exercício de sacudir a “velha ciência” e a “velha política”, a construção de políticas públicas que evidenciavam a busca de visibilidade e de asseguramento de direitos de mulheres, negros/negras, gays..., enfim, de grupos marginalizados historicamente.

Nesse sentido, verifica-se a importância do uso do conceito de gênero nos cursos de formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia, onde o egresso atua desde cedo com as crianças pequenos, podendo realizar trabalhos que favoreçam a equidade de gênero, muito embora compreendendo que o termo gênero vem ganhando novas abordagens e recentes apropriações, inclusive negando-o.

Por fim, a formação de professores nessa perspectiva possibilita vislumbrar um tempo de esperança, de diminuição das desigualdades sociais e de gênero, inclusive, pode oferecer também uma postura mais crítica e madura diante das situações adversas como a que o nosso país atravessa, momento de recessão pelo golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, que exige resistência aos retrocessos e aos atos fundamentalistas que afetam violentamente aos “diferentes”, em suas multiplicidades de gênero, no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 1.ed. São Paulo:Vozes, 1997.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, et al. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Antêtica, 1999.

POLITICA DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE CRECHE DO PROINFÂNCIA NO EXTREMO SUL DA BAHIA

Márcia Lacerda Santos Santana

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/Ilhéus-Ba

Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional – PpeGE

Doutoranda pela UFSB – Programa de Pós-graduação Estado e Sociedade /Porto Seguro - Ba

Cândida Maria Santos Daltro Alves

Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/ Ilhéus -Ba

Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPeGE

RESUMO: Este artigo é parte integrante de uma pesquisa dentro do mestrado em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC na linha de Políticas Pública em Educação. O recorte apresenta parte da co-formação realizada com os professores sobre as práticas de diversidade e valorização da Cultura local das crianças e de suas famílias desenvolvidas nos espaços da creche do Proinfância no Bela vista. A investigação na sua integralidade buscou responder sobre a influência do Espaço físico na Prática Pedagógica desenvolvida pelos professores da unidade de educação do Proinfância no Município de Itamaraju/Ba. A creche do Proinfância na cidade de Itamaraju no Extremo Sul da Bahia, está localizada em uma

comunidade que teve o seu início via processo popular de ocupação em 1991. O método de pesquisa foi uma abordagem qualitativa via a pesquisa-ação existencialista ancorada em Freire (1994) e Barbier (2007). O diário de itinerância da pesquisadora, os diálogos com os professores no grupo de co-formação, as fotografias das práticas do cotidiano da creche foram alguns dos instrumentos utilizados para registro dos dados. Como resultado do processo de co-formação foi organizado um quadro com os depoimentos dos professores que revelam o desejo e a consciência nascida no grupo da necessidade de intervenções e mudanças das condições atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade, Formação, Educação Infantil.

DIVERSITY POLICY IN CHILDREN EDUCATION AND TRAINING OF PROFESSORS FROM PROINFANCIA CRECHE AT EXTREMO SUL BAHIA

ABSTRACT: This article is an integral part of a research within the master's in Education of the State University of Santa Cruz - UESC in the line of Public Policies in Education. The clipping presents part of the co-formation with the teachers about the practices of diversity and appreciation of the local culture of children

and their families developed in the spaces of the nursery of Proinfancia in Bela vista. The research in its entirety sought to answer the influence of Physical Space in the Pedagogical Practice developed by the teachers of the Proinfancia education unit in the Municipality of Itamaraju / Ba. The Proinfancia day care center in the city of Itamaraju in the extreme south of Bahia is located in a community that began in the popular occupation process in 1991. The research method was a qualitative approach via the existentialist action research anchored in Freire (1994) and Barbier (2007). The researcher's roaming diary, the dialogues with the teachers in the co-training group, the photographs of the day-care practices of the day-care center were some of the tools used to record the data. Because of the process of co-formation, a framework was organized with the teachers' statements that reveal the desire and the consciousness born in the group of the need for interventions and changes of the current conditions.

KEYWORDS: Diversity, Training, Early Childhood Education.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a democratização da Educação Infantil se configurou como meta na diversa legislação educacional vigente no Brasil, pós o ano de 1988 a primeira etapa da educação básica, passou a ser foco de várias políticas públicas voltadas para o acesso e a universalização. Esse novo cenário veio requerer várias ações e a formação continuada de professores dentro desta especificidade passa a ser uma necessidade.

Em consonância e posteriormente a esse movimento a instituição da Lei N° 11.645, de 10 março de 2008 - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena que altera a Lei nº 9394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" lançando um olhar diferenciado para as questões da diversidade e cultural destas crianças. Todas essas iniciativas colaboraram para a construção de uma pedagogia oficial voltada para o respeito à infância com ponta pé inicial na Constituição Federal de 1988, marco legal do reconhecimento da educação infantil enquanto direito social no Brasil. Nasce assim uma política pública e uma prática pedagógica para educação infantil construída através da variedade de documentos oficiais produzidos pelo MEC com a finalidade de delimitar o campo, organizar e sistematizar o atendimento e estruturar e credenciar das instituições.

Legislações outras complementares que também validaram e reforçaram essas necessidades foram elaboradas, dentre elas a lei 8.026 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, que é o estatuto da criança e do adolescente. Onde no seu artigo 4º assegura o direito da criança a educação dentre outros direitos básicos, e estabeleceu que é dever do poder público entre outros, como família e sociedade assegurá-lo com absoluta prioridade. A importância do estatuto é que este coloca a criança como sujeito preferencial na formulação e na execução das

políticas sociais públicas criadas pelo estado. Portanto este artigo retrata um recorte da co-formação realizada dentro da pesquisa maior e as nuances do trabalho com a temática diversidade e cultura local nas práticas dos professores em uma creche do Proinfância no Extremo Sul da Bahia.

2 | CAMINHO DA PESQUISA: PESQUISA- AÇÃO EXISTENCIALISTA

O caminho da pesquisa perpassou por uma abordagem qualitativa pelo método da pesquisa ação existencialista ancorado em Barbier (2007) e Freire (1994) tendo como referência para avaliação e teorização dos resultados as categorias Freirianas de situações-limites, atos limites, inédito viável e o ser -mais. Por situações-limites entende-se dentro da perspectiva Freiriana o que foi apresentado no livro a Pedagogia do Oprimido (1994). As situações-limites pensadas por Freire é a forma como os homens e as mulheres exteriorizam as suas visões do mundo. Ora ela se dá de forma fatalista, ora de forma estética ou dinâmica, para Freire (1994) a consciência dominada do oprimido tem dificuldade de captar a situação-limite na sua totalidade, ficando nas suas manifestações periféricas e este é um fato para o qual o investigador tem que se atentar. Para Freire (1994) falta aos homens e às mulheres uma compreensão crítica da totalidade, captando-a em pedaços sem o reconhecimento da interação das partes. Portanto, a investigação que se dá por uma metodologia conscientizadora deve possibilitar essa apreensão do todo, inserir ou começar a inserir o homem em uma forma crítica de pensar o mundo. Usando nesta caminhada o que preconizou Barbier (2007: p.118): 1. A identificação do problema e a contratualização; 2. O planejamento e a realização em espiral; 3. As técnicas de pesquisa-ação; 4. A teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. Realizamos no espaço temporal da pesquisa (outubro de 2017 a junho de 2018) quatro etapas de diálogos com caráter didático de organização da pesquisa.

As ferramentas utilizadas para coleta de dados foram: o diário de itinerância da pesquisadora, as fotografias do cotidiano da creche realizadas pela pesquisadora e por todos os sujeitos da pesquisa (pesquisador coletivo) que eram postadas em um grupo de WhatsApp criado para socializar e partilhar as experiências entre os sujeitos da pesquisa; e os registros escrito dos encontros de diálogos com as falas, dúvidas, contribuições e achados do grupo durante os estudos de co-formação. Foram avaliados também nos encontros o PPP da creche, a proposta curricular para educação infantil unificada do município e os registros fotográficos das práticas desenvolvidas pelos professores durante o período da pesquisa sempre com o foco na diversidade e respeito a cultura local.

2.1 As noções entrecruzadas em pesquisa - ação que fizeram parte da formação dos professores durante a investigação

A escuta sensível

A escuta sensível para Barbier (2007) é indispensável a pesquisa-ação, ela apoiou-se na empatia, trata-se de escuta-ver, ela tende para o lado mais meditativo, seguindo o sentido oriental do termo (Barbier,2007p.94). O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e o cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mito (Barbier 2007, p.94). A escuta sensível é a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem aderir as opiniões ou se identificar com o outro, (Barbier, 2007: p.94).

Na escuta sensível é preciso segundo Barbier (2007, p.95) saber apreciar o “lugar” do outro para poder escutar a sua palavra ou a sua capacidade “criadora”. É preciso para o teórico, reconhecer o ser na sua qualidade pessoal complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. A atitude requerida do pesquisador profissional em relação ao público-alvo – grupo-sujeito –pesquisador coletivo é uma escuta sensível dentro de uma abertura holística. É uma escuta dos sentidos na medida em que a audição, o tato, o gosto, à visão, o paladar são elementos da escuta e na escuta.

O pesquisador coletivo

A presença do pesquisador- coletivo é entendido aqui, como o conjunto do grupo-alvo de professoras, que garantirá a dialética e estimulará constantemente o movimento da pesquisa-ação. O pesquisador- coletivo foi proposto por Barbier (2007), nos anos 70 em oposição ao grupo-objeto ou submisso das pesquisas positivistas. O pesquisador –coletivo é um grupo-sujeito para Barbier (2007p.104) e representa uma entidade que não pode ser reduzida a soma de seus membros.

Segundo Barbier (2007: P.104), o pesquisador coletivo é um grupo-rolê – tipo de organização de trabalho onde os sujeitos vão se substituindo para assegurar um trabalho contínuo e ininterrupto – indispensável para a pesquisa –ação. Porém, adverte o teórico, que é preciso ter muito cuidado para se encontrar no grupo-alvo da investigação, as pessoas mobilizadas e os líderes de opiniões interessados em uma ação de reflexão. No pesquisador –coletivo está a fonte da informação de primeira mão, ele é o multiplicador, acelerador ou difusor da mudança Barbier (2007: P.104).

O grupo-alvo de educadores da creche (pesquisador – coletivo), se formou a partir da contratualização que ocorreu nos 04 primeiros encontros em 2017, com as docentes na creche. O pesquisador-coletivo tem a incumbência de estudo-análise-reflexão-preposições sobre formação e diversidade e suas aplicações educativas

na E.I. Esta investigação parte do princípio que as docentes são conhecedoras da problemática da escola (situações–limites) e da região, mas, a priori, ninguém tem a extensão do fenômeno ou do todo, contudo podem contribuir para a reflexão do assunto a ser abordado.

O pesquisador-coletivo é o espaço por excelência da co-formação, ele é constituído por mediação e paciência, uma arte da escuta por parte do pesquisador profissional (Barbier, 2007 p.104). Ele vai nascendo os poucos, a confiança, a convivibilidade vai dando forma a essa instituição.

A escrita coletiva

Diferentemente da pesquisa clássica onde o pesquisador é sempre encarregado da redação do relatório final na pesquisa-ação, segundo Barbier (2007, p. 105), faz parte da credibilidade da mesma que a escrita seja coletiva. Segundo Barbier (2007)

Os escritos são submetidos à discussão de todos. Isso não quer dizer que os textos devam ser escritos coletivamente, mas o conjunto do relatório deve conter partes escritas pelo maior número possível de membros. (BARBIER, 2002, p. 105).

Assim a escrita coletiva nesta investigação se deu através de duas etapas: Primeira a partir da produção de pré-textos baseados nos registros do diário de bordo, no questionário-diagnóstico, nos conteúdos advindos da escuta sensível e dos relatos nos encontros de diálogos. Posteriormente esses pré-textos foram lidos, modificados ou aprovados pelo pesquisador-coletivo nos diálogos seguintes.

3 | A FORMAÇÃO: PESQUISA E CO-FORMAÇÃO

Foram realizados durante o período de pesquisa e co-formação 11 encontros de diálogos com 13 professores, 11 monitores, 01 diretor e 01 coordenador pedagógico no período de outubro de 2017 a junho de 2018. Primeira etapa foi destinada a identificação e discussão do problema e a contratualização do grupo para constituição do pesquisador coletivo; segunda etapa serviu para a identificação do pesquisador coletivo/traçar perfil e buscou organizar um planejamento/agenda com os tempos individuais/coletivo para os encontros; terceira etapa aprofundamento das questões relativas ao uso dos espaços e da prática pedagógica dos professores com foco no trabalho com a diversidade e cultura local ; na quarta etapa destinada a avaliação e teorização dos dados obtidos para construção final do texto da pesquisa.

ETAPAS DOS DIÁLOGOS	QUANTIDADE DE ENCONTROS	PERÍODO	TEMA
1ª etapa	03 encontros	Outubro a novembro de 2017	O encontro com o outro – parceria e acordos – nasce o pesquisador coletivo
2ª etapa	03 encontros	Novembro e dezembro 2017	Diagnostico - identificação do pesquisador coletivo, perfil do grupo
3ª etapa	03 encontros	Fevereiro a maio de 2018	Novos acordos e aprofundamento das questões relativas ao uso dos espaços e da prática pedagógica dos professores
4ª etapa	02 encontros	Maio e junho de 2018	Avaliação e teorização dos dados obtidos para construção final do texto da pesquisa.

QUADRO 01: ORGANIZAÇÃO DOS DIÁLOGOS
 FONTE: ANOTAÇÕES DA PESQUISADORA -2017 A 2018

A partir destes diálogos traçou -se o perfil dos profissionais e também foi possível identificar a prevalência de mulheres como professoras o que reforça estudos anteriores da supremacia do gênero feminino neta etapa da educação. Essa constatação redefiniu nossa orientação quanto aos participantes que passaram a serem referendadas no texto pelo uso do gênero feminino em respeito a maioria representativa. Foi acordado com as participantes a utilização de codinomes de flores para a identificação das mesmas. Entre as participantes só cinco professoras tinha uma larga experiência com o trabalho na EI, mais de 05 anos de trabalho, as demais participantes estavam ingressando na docência ou havia ingressado recentemente. O que configura um quadro de pouca experiência e quase ou nenhuma intimidade com as temáticas próprias do trabalho e da prática na EI. Outra questão avaliada foi a formação inicial das participantes que evidenciou um descompasso com a legislação vigente em relação a formação mínima obrigatória para o trabalho na EI, visto que 05 das participantes não tinha a formação requerida por Lei e 02 das professoras possuíam licenciaturas em áreas específicas próprias para o ensino fundamental. Segue perfil

PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTE - PESQUISADOR COLETIVO - NO PRIMEIRO DIÁLOGO – NOVEMBRO DE 2017						
PROFESSOR	IDADE	SEXO	COR	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAG.	TEMPO NA E.I
Prof.^a. Acácia-amarela	46 anos	Fem.	Negra	Lic. Em letras	25	06 anos
Prof.^a. Begônia	36 anos	Fem.	Negra	Pedagogia – cursando	04	02anos
Prof.^a. Camomila	36 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia – cursando	02	02anos
Prof.^a Jasmim-Carolina	51 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia	30	08meses
Prof.^a Rosa Banksiae	26 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia	06	03anos
Prof.^a Crisântemo	26 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia	02	01ano
Prof.^a Frésia	31 anos	Fem.	Pardo	Educ. Fís. – Cursando.	04	02anos
Prof.^a Gérbera	31 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia	04	04anos
Prof.^a Girassol	51 anos	Fem.	Negra	Pedagogia- cursando	11	11anos
Prof.^a. Madressilva	41 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia – cursando	04	07meses
Prof.^a. Hemerocale	46 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia	19	15anos
Prof.^a. Rosa do deserto	41 anos	Fem.	Pardo	Linc. Em Letras	19	19 anos

FONTE: REGISTROS DA PESQUISADORA. NOVEMBRO DE 2017.

Os encontros aconteceram no espaço da creche em dias e horários acordados antecipadamente via a construção de uma agenda de co-formação e pesquisa. As temáticas abordadas foram suscitadas pelo o instrumento de pesquisa questionário aplicado no segundo encontro no início dos trabalhos para levantamento prévio das informações/necessidades que nortearam todo o trabalho posterior de co-formação e pesquisa. As temáticas vinculadas a questão da diversidade e cultural local foram abordadas a partir do estudo do PPP da creche e da Proposta Curricular Unificada para as creches do município. Verificou –se neste estudo que é necessário pensar em uma Proposta Curricular menos generalista e que atenda as especificidades mais pontuais ligadas a cada instituição. Nas Práticas com a temática diversidade verificou a presença marcante da literatura infantil como ferramenta que possibilitou a abertura do diálogo para a inserção de temas ligados as diferenças étnicas e a desconstrução de valores pejorativo e preconceituosos com as diferenças estéticas típicas de cada etnia.



FIGURA 01. MOMENTO DA CO-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA CRECHE

FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA - 2018

4 | RESULTADOS

Os achados da pesquisa foram teorizados e avaliados seguindo a categorização Freiriana. Buscamos identificar entre os relatos dos professores o que se constitui enquanto situação limite da sua ação pedagógica e de contexto de trabalho e quais os atos limites que foram desencadeados a partir destas situações. As ações novas ou inesperadas geradas pelo grupo na busca de superação das realidades postas, foram categorizadas como o inédito viável. E destas possibilidades, o desvelamento, o enfrentamento do cotidiano no caminho pela superação, pela transformação pessoal, profissional e da prática, a possibilidade do ser-mais. Desta maneira foi construído a um quadro com as situações-limites da realidade investigada e no decorrer da co- formação o caminho para o SER-MAIS que é o estado de superação da situação anterior.

Sobre os resultados, Barbier (2007: p.144) afirma que uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido e também questiona se isso é possível. Para Barbier (2007: p.145), somente as pessoas ligadas ao problema podem afirmar com certeza se esse foi resolvido e que a última palavra sempre será dos membros do grupo-alvo de educadores da creche.

Com sugestão da pesquisa ficou a proposta para que os professores organizados como estavam, catalogassem suas experiências de práticas pedagógicas com a diversidade e valorização da cultura e uso dos espaços com crianças pequenas e socializassem com os demais professores da cidade criando uma corrente, uma rede de inovação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e o uso dos diferentes espaços na pedagogia com crianças pequenas. Apresentamos nas figuras a baixos alguns recortes da prática docente registrada pelas nossas câmaras e também fotografadas pelas pesquisadoras durante o período da pesquisa.



FIGURA 02. PRÁTICA PEDAGÓGICA E CULTURA LOCAL
FONTE: ARQUIVO DO PESQUISADOR COLETIVO- 2018

Na figura 02 o trabalho com as cantigas de roda tradicionais e as representações da cultura local através do teatro, professoras e crianças vivenciando experiências culturais e formativas tendo o pátio da escola como um cenário para viver e trabalhar a diversidade em um grande salão de festa que acolheu toda a comunidade escolar.



FIGURA 03: MÚSICA, DIVERSIDADE E CULTURA LOCAL
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA -2018

Nesta figura uma representação da prática e do protagonismo infantil com utilização dos instrumentos musicais pelas crianças em uma atividade no pátio e uma questão relevante nesta atividade é a presença do tambor instrumento que é símbolo da cultura afro e muito utilizado nas rodas de capoeira e nos cultos afros, sendo utilizado também pelas professoras para marcar o ritmo da atividade.



FIGURA 04: MARCADORES DE IDENTIDADE
FONTE: ARQUIVO DO PESQUISADOR COLETIVO – 2017

Nas práticas presentes na figura 04 o trabalho com a identidade e a consciência do corpo se alonga para atividades de reconhecimento e valorização das características étnicas com ajuda de espelhos para identificação de fenótipos que demarca as especificidades de cada criança. Acrescentou-se a essas práticas o importante e riquíssimo trabalho com a literatura infantil. Foram descortinados juntamente com as crianças alguns clássicos que colaboram com a desmistificação de preconceitos familiares e suscitaram para a valorização do grupo. Entre os livros utilizados estão: *menina bonita do laço de fita*; *a bonequinha preta*; *Dandara cachos e caracóis*; *o cabelo de Lelê*. As metodologias desenvolvidas na abordagem de algumas temáticas ainda traziam algum tipo de resquício colonizador nas falas e nos discursos. Algo, porém, aceitável levando em conta que todos estamos vivendo um processo de desconstrução de conceitos profundamente arraigados pela cultura na qual fomos formados. O que fica de relevante é a disposição e abertura do grupo para trabalhar temática “ditas polêmicas” já no contexto da educação infantil.

Essas experiências vivenciadas no período da pesquisa apontaram para uma abertura pedagógica que caminha por concepção de práticas pedagógicas progressistas e críticas em relação à educação infantil. Com raízes teórica aportadas em Paulo freire e nas experiências de Malaguzzi (Gandini,2002) vindas de Reggio Emilia.

Nos escritos pedagógicos e políticos freireanos, as práticas pedagógicas são classificadas em “bancária” e “libertadora”. As práticas tidas como bancária para Freire (1985) são aquelas ligadas aos processos de aprendizagem nas quais o educador “deposita” conteúdos descontextualizados e sem vínculo existencial com a criança, sem significação crítica e que subservientes e passivamente as absorvem. Essa prática é considerada pelo teórico como desumanizadora, pois parte do princípio que as crianças nada sabem e o professor é o grande detentor do saber. Na educação infantil essas práticas pretendem homogeneizar a forma de pensar e de agir das crianças e conseqüentemente, no futuro, o livre pensamento do adulto tirando toda a possibilidade do ser mais. Demo (2016, p.88) afirma que: “O sistema não teme o pobre

que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. ”

Nas práticas libertadoras defendidas por Freire (1985) o aprender é um ato de conhecer a realidade. Nesta concepção tanto o professor quanto as crianças são mediados pelo mundo e pela realidade que os cercam. Os professores dentro de uma proposta voltada para as práticas Libertadoras abrem espaço para o diálogo, comunicação, interação, e trocas que vão gerando problemas e questionamentos sobre o estado atual das coisas na busca incansável por transformação.

Na educação infantil segundo a compreensão de Honr (2014) a criança deve ser agente do seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende na interação com o meio e com os outros parceiros, mediada pelo mundo, na visão de Freire. Essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha com o grupo (HONR,2014).

O que a pesquisa registrou foram práticas pautadas no respeito às necessidades das crianças e a valorização das suas potencialidades, através do direito das crianças de interagirem e comunicarem-se nos espaços sociais. Portanto, compreender a criança enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem e entendê-la como sujeito ativo e produtora de cultura.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto concluímos a pesquisa com a consciência de que fechamos um ciclo. O ciclo oficial dentro do que previa o calendário da pesquisa e do curso de Mestrado. Porém com o firme propósito de que esses estudos não devem parar por aqui. Ele deve continuar ou por mim ou pelo grupo de pesquisa. Não conseguimos responder todas as questões que emergiram durante os encontros, mais foi possível avaliar neste espaço/tempo algumas nuances em relação ao nosso objeto de estudo e nossa questão de pesquisa. Porém, a medida que respondíamos algumas questões outras e outras surgiam.

O importante, o essencial que marca esse nosso período de estudo, pesquisa e co- formação e o desejo presente nos depoimentos dos professores da necessidade e vontade de fazer diferente. Nasceu a consciência de que é necessário mudar. Acreditamos que demos os nossos primeiros passos recheados de incerteza e inseguranças quando ao futuro, tanto profissional, tanto formativo. Porém foi instalado no íntimo dos nossos seres que podemos Ser-Mais. E que o coletivo vence e caminha melhor que o individual. Esperamos destes professores-sujeito mobilizados que continuem em um crescente rumo a autonomia em suas práticas docentes.

REFERENCIAS

- BALDISSERA, Adelina. **PESQUISA-AÇÃO: UMA METODOLOGIA DO “CONHECER” E DO “AGIR” COLETIVO**. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Mapeando alguns desafios para as políticas públicas de educação infantil no Brasil. In: VASQUES, Carla; SCHLICKMANN, Maria; CAMPOS, Rosânia. (Orgs.). **Educação e infância: múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacional Anísio Teixeira. **Censo escolar 2010**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em 20 de junho de 2016.
- _____. Instituto Brasileiro de Economia de Geografia e Estatística. (IBGE). IBGE@idades. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>> Acesso em 18 de junho de 2016.
- _____. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2008.
- _____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasiliense, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 85, 1996.
- FORNIERO, Lúcia I. **A Organização do Espaço na Educação Infantil**. In: ZABALZA, Miguel A. (Org). Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998
- HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

PRÁTICAS COMPARTILHADAS E TECITURAS DE SABERES: CURRÍCULOS E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luziane Patricio Siqueira Rodrigues

FME/Niterói

Flávia Fernanda Ferreira de Lucena

FME/Niterói -UFFRRJ

Rosane Maria Serrano Zarro

FME/Niterói

RESUMO: Tecendo considerações a partir das práticas compartilhadas e de algumas avaliações escritas pelos professores da Educação Infantil nos encontros: “Compartilhando práticas, tecendo saberes”, o presente trabalho tem por objetivo discutir sobre a importância de espaços de compartilhamento de práticas relacionadas ao currículo na Educação Infantil, em relação à formação continuada e autoria docente. Com três edições, os encontros “Compartilhando práticas, tecendo saberes”, realizados nos anos de 2014, 2015 e 2016, nascem do desejo de reconhecer o trabalho/ fazer docente na Educação Infantil, em que a interação com seus pares e os saberes produzidos, pudessem promover o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória, considerando as especificidades da primeira infância. Os encontros constituíram-se em um espaço de reflexão sobre as práticas educacionais, as relações e o currículo que as Diretrizes Curriculares Nacionais aponta para a primeiríssima infância. Entendendo

que a formação docente é construída durante todo o percurso profissional, percebemos a necessidade de privilegiar espaços de narrativas entre os professores, uma vez que, ao narrar, produzimos significados que são agregados à experiência, possibilitando repensar o processo de constituição profissional, bem como as certezas e incertezas.

PALAVRAS-CHAVE: professores; Educação Infantil; práticas

“COMPARTILHANDO PRÁTICAS, TECENDO SABERES”: PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL REVELANDO SUAS PRÁTICAS

Desde que as creches e pré-escolas públicas foram incorporadas à Secretaria de Educação do município de Niterói, percebe-se a preocupação com a formação dos profissionais. A cada cenário político essa formação se dá de maneiras diferentes, sem deixar de lado as concepções de infância, criança e educação, presentes no trabalho desenvolvido neste município.

Sendo assim, a ideia de criar um espaço para troca de experiências entre professores não é algo novo na rede de Niterói, pelo contrário, professores com mais tempo de serviço, frequentemente relatam de encontros/

visitas que ocorriam nas unidades públicas municipais, em que eram possível conhecer as práticas. No entanto, com o passar dos anos e consequente aumento da rede, tais encontros foram se extinguindo.

Passamos a compor a Diretoria de Educação Infantil no ano de 2013, momento em que saímos dos grupos de Educação Infantil, nas unidades em que estávamos lotadas para atuar na Fundação Municipal de Educação -, na função de coordenadoras de polo -, em que cada uma de nós, fica responsável por um número específico de unidades que atendem a Educação Infantil, em uma determinada área geográfica do município. Dentre as atribuições da nova função, se destacam as visitas às unidades. Nessas visitas, podemos ter contatos com várias realidades e fazeres que demonstram como os professores vêm construindo práticas que consideram a criança como centro do planejamento curricular, como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Tais experiências nos proporcionava uma enorme alegria e crescimento profissional, uma vez que, aprendemos muito tendo contato com essa diversidade, sendo assim, pensávamos num modo de divulgar os fazeres e até mesmo as inquietações, que muitas vezes, enquanto professores, tínhamos e percebíamos, nos profissionais que encontrávamos nas unidades em que acompanhávamos. As visitas às unidades permitem que o processo docente e discente se torne visível, desta forma, somos capazes de perceber o percurso construído na experiência de aprender da criança e do adulto, não valorizando apenas o resultado.

Nesse mesmo ano, após uma palestra realizada pela Diretoria de Educação Infantil, uma professora, ao fazer a avaliação do evento, aponta a necessidade de criar espaços para que os professores pudessem compartilhar suas práticas. Sendo assim, a equipe decide criar um encontro anual destinado à partilha de práticas, tendo o intuito de promover um espaço ao mesmo tempo que fosse formativo/reflexivo e de autoria do fazer docente, compreendendo, assim como afirma Nóvoa que,

[...] nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.19)

UM ENCONTRO, MUITAS PROPOSTAS...

O primeiro encontro foi marcado para os dias 04 e 05 de setembro do ano de 2014. Após a definição das datas, foi preciso convidar os professores à participar do evento. Sendo assim, o ofício foi enviado às unidades que atendem a Educação Infantil, no entanto, percebíamos que muitos professores demonstraram-se tímidos para participar do evento, outros, alegavam que não teriam tempo para escrever uma proposta sistematizada. Nesse momento, foi preciso nossa intervenção de forma mais pontual nas visitas, no sentido de fazer os convites pessoalmente nas unidades,

deixando claro que o sentido do encontro era assumir o local de autoria do fazer docente e as práticas reveladas/apresentadas, seriam as mesmas realizadas e propostas diariamente com as crianças e que sabíamos que aconteciam cotidianamente.

Ao todo, foram quatorze trabalhos apresentados no primeiro encontro. Momentos marcados pela troca efetiva e até mesmo os professores que se demonstravam mais tímidos, eram acolhidos pelos outros que estavam assistindo. O clima amistoso e acolhedor era percebido e destacado por vários participantes.

Compartilhar práticas, como o próprio título do encontro sugere, possibilitou para todos nós, tecer vários saberes. Era interessante perceber que, entre uma ou outra apresentação, como as expressões e gestos revelavam como que os professores dialogavam enquanto viam nas práticas do outro, muitas vezes, suas práticas ou incertezas. Percebemos assim, a importância de possibilitar momentos para que possamos dialogar e compartilhar vivências e experiências, pois nesse movimento, é possível encontrar significados das práticas, principalmente na Educação Infantil, segmento em que somos convidados a cada dia a nos reinventar enquanto profissionais, tendo a criança, e não o adulto, como centro do planejamento. Sendo assim, podemos afirmar, consoante Teixeira, ao analisar a formação continuada na rede, que

para modificar práticas, desconstruir valores e crenças, os profissionais precisam compreender o significado daquilo que lhes é sugerido incorporar. Demanda, igualmente, que eles se enxerguem como sujeitos desses processos. (TEIXEIRA, 2007, p. 8)

As avaliações (tanto orais, quanto escritas) que os professores participantes fizeram do primeiro encontro, demonstrou como o evento foi significativo. Alguns professores relataram que saíam do encontro refletindo sobre suas práticas e que o modelo poderia ser usado para futuras formações na rede.

O segundo encontro foi realizado nos dias 17 e 18 de setembro, do ano de 2015. Na segunda edição, as Creches Comunitárias, vinculadas ao Programa Criança na Creche foram convidadas a participar, como modo de buscar a integração pedagógica da rede municipal. Diferentemente do primeiro encontro, nos surpreendeu a disponibilidade dos professores na inscrição dos seus projetos. Eles demonstravam estar bastante à vontade.

O terceiro encontro aconteceu nos dias 13, 14 e 15 de setembro de 2016 e neste último ano tivemos uma inovação: a convocação para o evento se deu através de um edital, que além das regras de inscrição e submissão de relatos contou ainda com a possibilidade de publicação dos trabalhos apresentados, por parte daqueles que assim o desejassem.

A publicação dos relatos tem por objetivo divulgar os trabalhos apresentados através de meio digital, sendo distribuído para as unidades. Assim, além de divulgar as práticas, podemos contribuir para a sistematização dos registros, uma vez que, “pensar o processo de documentação requer pensar em uma docência que aprenda a narrar.” (STRECK e GUSTSACK, 2014, p.1)

Sabemos que a sociedade vive em constante transformação. Os profissionais da educação necessitam de constante atualização, haja vista os desafios e especificidades de cada segmento. Nesse sentido entendemos a formação em serviço como um direito do professor e que deve ocupar espaço nas políticas públicas voltadas para a educação.

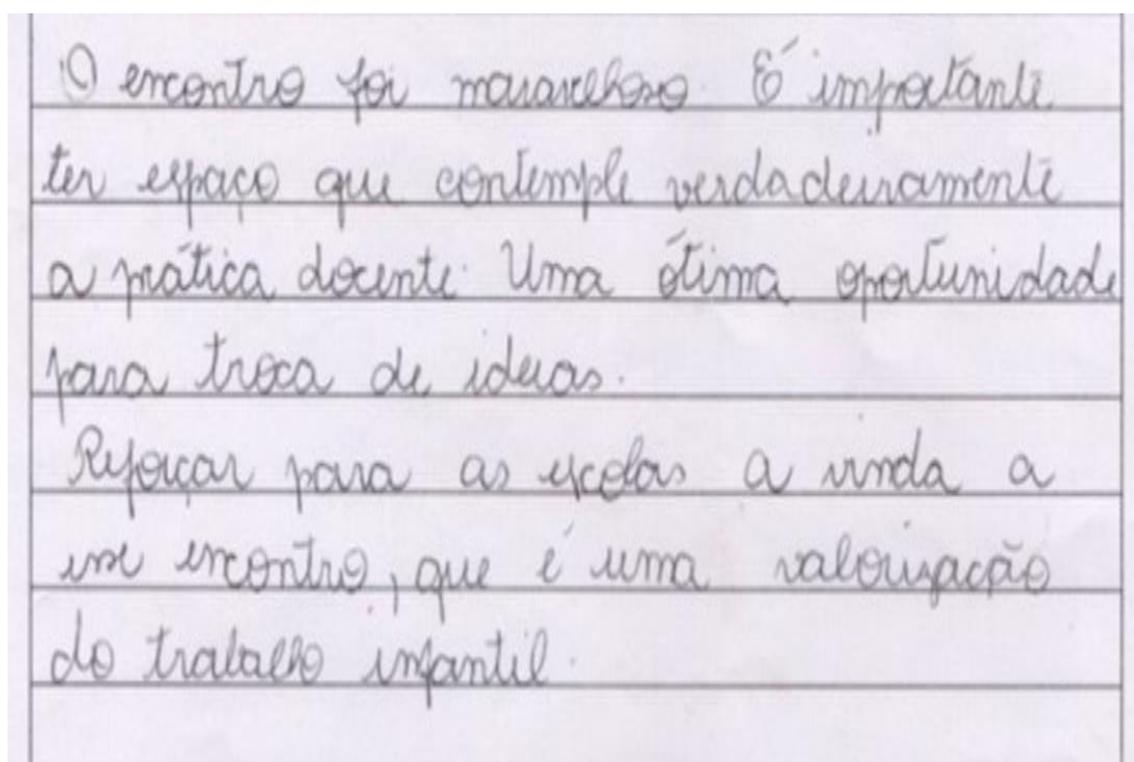
A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formações sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes de mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p.41, *apud*. TEIXEIRA, 2007, p.8)

O profissional da educação necessita de um espaço onde exponha, reflita e dialogue com seus pares sobre a sua prática. Acreditamos que espaços de formação devem se configurar em muitos, desde a própria escola, até fora dela.

O QUE AS AVALIAÇÕES REVELAM

Como uma das formas de avaliar os encontros, propomos o registro escrito de impressões que os professores tiveram dos mesmos. Após os encontros “Compartilhando Práticas”, percebemos, através das avaliações escritas e nos diálogos estabelecidos entre as unidades, que os professores se sentiram valorizados, reconhecendo a autoria docente. Sendo assim, percebemos a oportunidade de tecer significados a partir de tais registros.

Optou-se por não transcrever e fragmentar as avaliações, mas apresentá-las de modo completo, ao longo das considerações.



Pelas avaliações percebeu-se que o formato de troca de experiências foi considerado válido pelos professores, rompendo com a lógica predominante em muitos encontros de formação continuada, no qual os docentes são percebidos como meros receptores do “conhecimento” produzidos pelos “especialistas”.

Deixe aqui suas impressões sobre o “I Encontro de Professores da Educação Infantil: Compartilhando Práticas, Tecendo Saberes”

O encontro foi, sem dúvidas, maravilhoso e enriquecedor.

Acredito que a Fundação deveria fazer mais formações como esta.

Os profissionais trouxeram ações pedagógicas de excelência.

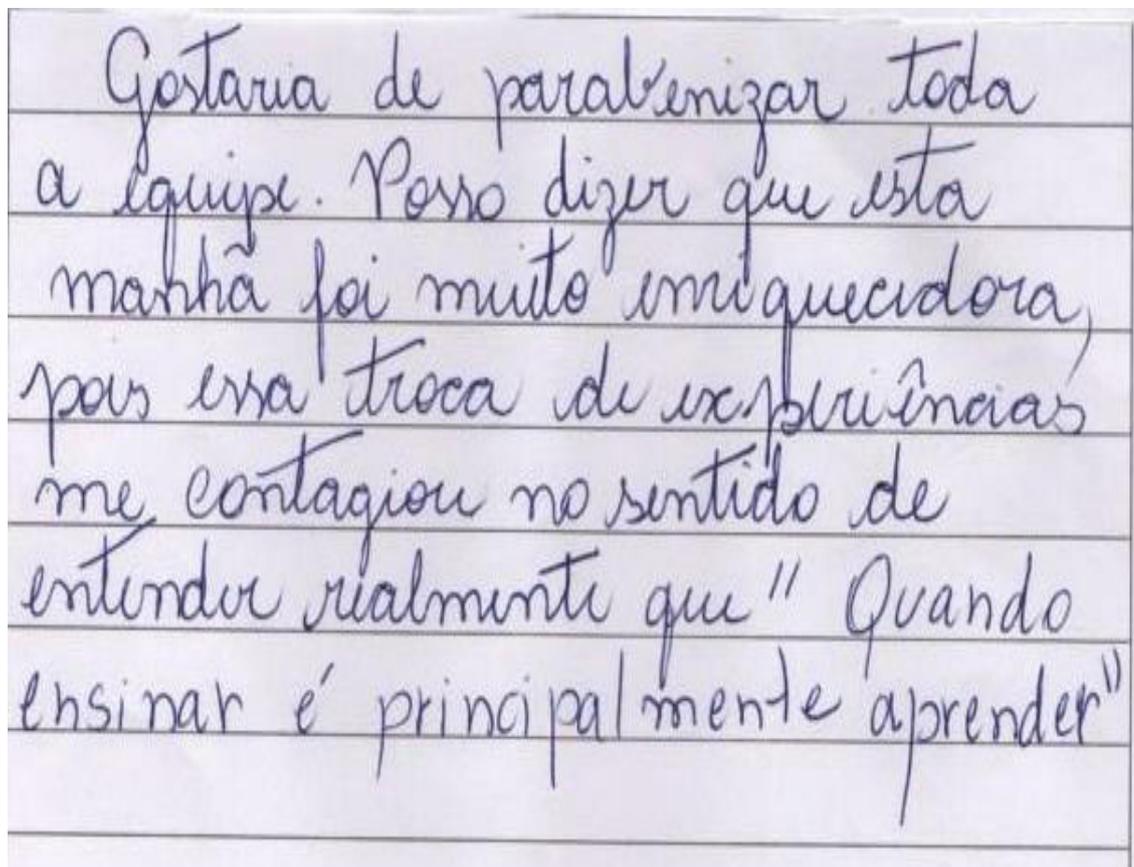
Os encontros, além de revelar as práticas docentes, foram percebidos pelos professores como espaços de formação e avaliação de suas práticas, corroborando a ideia de que:

As experiências coletivas também são fontes de construção de saberes. As relações que os professores estabelecem cotidianamente com outros professores, as trocas de experiências, não só na própria escola, como também em cursos, palestras, congressos, a interação entre professores mais experientes e professores mais jovens são alguns exemplos de situações que podem resultar nesta produção coletiva de saberes. (GUENTHER, 2010: pág. 4)

Em nossas visitas de acompanhamento, dialogando com os professores da Educação Infantil, percebemos dúvidas e questionamentos que, muitas das vezes também eram as nossas, principalmente em relação ao trabalho com crianças de 0 a 2 anos de idade. Fato que nos leva a refletir sobre a necessidade de constante formação e discussão sobre as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos de idade de modo geral, buscando considerar de fato, a criança como centro do planejamento curricular, assim como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Embora a rede municipal de Niterói tenha uma história de discussões sobre as infâncias e um referencial curricular para a Educação Infantil, considerar os desejos, interesses e possibilidades das crianças em suas singularidades e no contexto de um

ambiente coletivo, não é uma tarefa simples. Se a nossa formação não contempla as especificidades do trabalho com criança de 0 a 5 anos, poderemos recorrer a um modelo idealizado e não o real de criança e de escola. Sendo assim, como construir um currículo na Educação Infantil que considere a criança como centro do planejamento curricular?



Os professores têm percebido que suas práticas devem romper com os muros da escola, seus projetos têm sido construídos de forma que leve a criança ao conhecimento do mundo para além dos muros escolares. Com aulas passeio, visitas e também com a participação de outras pessoas que fazem parte da comunidade escolar, proporcionam às crianças aprendizados e experiências significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi perceptível a receptividade dos professores ao compartilhamento de práticas entres seus pares. Acreditamos que, tais espaços de formação contribuam para o enriquecimento de todos, tanto como profissionais, como quanto seres humanos. O momento é único, mas a experiência, se manifesta de modo singular, em cada um.

Uma prática que está iniciando e deverá dar continuidade, pois é de grande importância uma troca de informações, proporcionando inúmeras ideias maravilhosas e interessantes. Trazendo a realidade para nossas crianças, onde o foco é a criança.

Um momento de reflexão, que foi muito importante para nossa prática. Por isso, esse aprendizado tem que dar continuidade sim, através de novos encontros.

REFERÊNCIAS

GUENTHER, Carlos F. de Almeida. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.html>. Acesso em outubro de 2015.

NÓVOA, A. Professores Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

STRECK, Niqueli. e GUSTSACK, Felipe. Narrativas docentes e experiência na Educação Infantil. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. Campus Unisc Santa Cruz do Sul – RS. Setembro de 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/12085/1911>. Acessado em novembro de 2015.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. A formação continuada de professores na rede municipal de Educação de Niterói. 2007. In: Simpósio da Anpae 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/448.pdf. Acessado em outubro de 2015.

VIVÊNCIAS DE PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO EM PEDAGOGIA NO NOROESTE FLUMINENSE: INTEGRANDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

Fernando de Souza Paiva

Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES/UFF
Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação - GRUPPE/UFF/CNPq
Santo Antônio de Pádua - RJ

Mariana Santiago Tavares Corrêa

Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES/UFF
Santo Antônio de Pádua - RJ

Ana Luisa Barros Cunha

Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES/UFF
Santo Antônio de Pádua - RJ

RESUMO: O texto aborda a importância da disciplina “Pesquisa e Prática de Ensino” na formação do Pedagogo, considerando seus múltiplos espaços de atuação profissional. Para tanto, descreve duas exitosas experiências da prática educativa realizadas no âmbito desta disciplina, no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES) e o Curso Normal de Nível Médio do Colégio Estadual Rui Guimaraes de Almeida (CERGA), em Santo Antônio de Pádua – RJ, no segundo semestre de 2017.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Pesquisa e Prática de Ensino; Licenciatura em

Pedagogia.

RESEARCH EXPERIENCE AND TEACHING PRACTICE IN PEDAGOGY AT THE NORTHWESTERN REGION OF RIO DE JANEIRO STATE: INTEGRATING TRAINING SPACES

ABSTRACT: This text addresses the importance of the course “Research and Teaching Practice” in the educator (teacher) training, considering its multiple spaces of professional performance. To do so, it describes two successful experiences of the educational practice carried out within the scope of this course, in the context of the Pedagogy Undergraduate Degree course of the Northwest Fluminense Institute of Higher Education (INFES) and the Normal High School Course of Rui Guimaraes de Almeida State College (CERGA), in Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro, in the second half of 2017.

KEYWORDS: Teacher training; Research and Teaching Practice; Pedagogy Undergraduate Course;

1 | INTRODUÇÃO

A formação em nível superior nos cursos de licenciatura ganhou nova dimensão a partir

da Resolução CNE/CP 02/2015, que regulamentou, dentre outros elementos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura.

Desde a Lei nº 11.788/2008, que reformulou o estágio supervisionado de estudantes, tem sido desafiadora a atuação de professores e alunos das licenciaturas nas disciplinas “Pesquisa e Prática de Ensino” (PPEs). No tocante ao curso de Pedagogia, elas devem, ainda, articular aspectos teóricos e práticos relacionados aos múltiplos espaços de atuação do pedagogo.

Destarte, compreendemos que no curso de Pedagogia as PPEs não são disciplinas que apenas fomentam o estágio, sendo este um requisito parcial para conclusão do curso. Elas também direcionam aos diversos espaços de aprendizagem para onde os pedagogos serão submetidos, tendo sempre a docência como ação pedagógica intencional (BRASIL, 2006).

Neste breve texto, compartilhamos duas experiências vividas na disciplina “Prática de Pesquisa III”, no curso de Pedagogia do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES) em Santo Antônio de Pádua (RJ), no segundo semestre de 2017, em integração com o Curso Normal de Nível Médio do Colégio Rui Guimarães de Almeida (CERGA), localizado no centro desse município.

2 | UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA: FORMAÇÕES COMPARTILHADAS

Os itinerários de formação em nível superior no interior fluminense vêm se modificando nos últimos anos com a ampliação da oferta de cursos de graduação nas instituições de ensino superior públicas, sendo a UFF a mais interiorizada (PAIVA, 2011, 2016).

No campo das licenciaturas, o INFES vêm ampliando significativamente seus espaços de formação. Nesse processo de interiorização, o curso de Pedagogia do Instituto, criado em 2009, tem se destacado pela qualidade de sua formação. Assim, alunos de vários municípios do entorno, de estados vizinhos e da capital fluminense têm optado por estudar naquela unidade. O núcleo do curso é constituído por quatro disciplinas voltadas à prática profissional: PPE I (Educação Infantil); PPE II (Ensino Fundamental); PPE III (Curso Normal de Nível Médio e EJA); e PPE IV (Espaços não-escolares). Esses componentes curriculares visam também preparar profissionalmente os pedagogos para atuação em outros espaços.

Visando aproximar universidade pública e escola básica, professor e alunos da disciplina “PPE III” (2º sem./2017), em diálogo com a coordenação pedagógica do CERGA, propuseram realizar duas atividades pedagógicas no mês de novembro de 2017, vinculando-as à programação alusiva à Semana do Curso Normal.

A primeira atividade, denominada de “I Encontro Pedagógico”, foi realizada no dia 8 de novembro, das 8h00 às 12h00, integrando as turmas do 3º ano do Curso

Normal e do 3º ano do Ensino Médio (formação geral) do CERGA, com a turma de PPE III do curso de Pedagogia do INFES, além de alunos representantes dos demais cursos de licenciatura ofertados pelo Instituto. Assim, a atividade, além de incentivar a troca de experiências entre os presentes e possibilitar o amadurecimento das escolhas profissionais dos alunos em meio à proximidade do ENEM, também enfatizou a relevância do processo de interiorização da UFF no município.

Abrindo o Encontro, o Diretor do Instituto palestrou aos presentes sobre o tema: “A Importância do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES para a região noroeste fluminense e seu entorno: oferta de cursos, formação e políticas públicas de acesso e permanência”. Participaram do evento cerca de 80 alunos do CERGA, além de alunos de vários períodos do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas ofertadas pelo INFES. Também prestigiaram a atividade a Diretora Geral do CERGA, a Coordenadora do Curso Normal, professores e funcionários da instituição.

Após a palestra, os alunos do INFES e do CERGA compartilharam experiências acadêmicas. No final da programação, os alunos do CERGA fizeram inúmeras perguntas, que foram respondidas pelos alunos e pelo Diretor do INFES, em um fecundo debate. Nas indagações, alguns alunos demonstraram preocupação com suas escolhas profissionais, tendo em vista a atual (e insuficiente) oferta de cursos de graduação e sua ampliação no interior fluminense.

Na ocasião, também foi aplicado um questionário aos alunos do CERGA. Aos (cerca de) 20 alunos do 3º ano do Curso Normal, uma das perguntas indagava se o Encontro despertou interesse pela escolha do curso de Pedagogia do INFES. Em caráter geral, os alunos relataram que o evento ajudou significativamente no amadurecimento de suas escolhas profissionais, sendo que três alunos do Curso Normal reforçaram, no questionário, a decisão de cursar Pedagogia no INFES.

Em continuidade ao diálogo proposto entre alunos do INFES e do CERGA, no dia 21 de novembro foi realizada no INFES, a segunda atividade pedagógica, desta feita, em conjunto pelos alunos da turma de PPE III do curso de Pedagogia e os alunos 3º ano do Curso Normal do CERGA, denominada “I Aula Coletiva”. Mediada pelo professor de PPE III, a aula teve como tema: “Escola como espaço de reflexão”. Três foram os objetivos: i) integração e convivência entre alunos de diferentes níveis e espaços de formação de professores; ii) aproximação entre a universidade e a escola básica; e iii) ampliação das propostas oferecidas pelo currículo da disciplina “PPE III”.

A aula foi baseada nos conceitos de “escola reflexiva” e de “organização aprendente”, da educadora portuguesa Isabel Alarcão. Além dos alunos do Curso Normal do CERGA e dos alunos de PPE III, o evento contou com a participação de alunos de outros períodos do curso de pedagogia do INFES, totalizando mais de 80 participantes (entre normalistas e acadêmicos do curso de Pedagogia de vários períodos). Após a intervenção do professor foi produzido um concorrido debate entre os presentes, com várias questões apresentadas e intensamente debatidas. É

importante ressaltar que também participaram da atividade a coordenadora do curso de Pedagogia do Instituto e a professora coordenadora do Curso Normal do CERGA, fato que trouxe ainda mais integração às duas instituições participantes. Ao final da aula coletiva, todos participaram de uma confraternização, com um lanche oferecido pelos alunos da turma de PPE III do Instituto.

Os resultados das atividades integradoras entre os alunos de PPE III e os alunos do Curso Normal do CERGA trouxeram resultados visíveis. No início do 1º semestre de 2018, submetemos outro questionário, com três perguntas, desta feita à turma “caloura” do 1º período do curso de Pedagogia do INFES, onde, em uma delas, desejávamos conhecer se dentre os alunos ingressantes haviam egressos do Curso Normal do CERGA; se estiveram presentes aos eventos promovidos em 2017; e se haviam respondido aos questionários aplicados na palestra. Para nossa satisfação, três alunos se enquadraram neste perfil, informando que a palestra realizada em novembro de 2017, no CERGA, contribuiu de forma decisiva para que eles ingressassem no curso de Pedagogia do INFES.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas entre o curso de Pedagogia do INFES e o Curso Normal do CERGA traduzem os benefícios que a convivência entre universidade pública e escola básica podem trazer, ao integrar saberes, práticas e vivências em diferentes espaços de formação.

Revelam também que nas licenciaturas, especialmente no curso de Pedagogia, as “PPEs”, mais que componentes curriculares, podem se constituir como espaços de promoção de uma práxis dinâmica, com resultados eficazes que tragam mudanças para além dos muros institucionais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, Editora, 2001.

_____. Escola como espaço de reflexão. **Presença Pedagógica**, v. 21, n.124, jul./ago. 2015, p. 5-12.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 03 jul.2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes do Curso de Pedagogia - Licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em:28 mai. 2018.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452,

de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, de 1º 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 28 mai.2018.

PAIVA, Fernando de Souza. **Formação de Professores em Nível Superior: políticas públicas de interiorização**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

PAIVA, Fernando de Souza; TAVARES, Mariana Santiago; CUNHA, Ana Luisa Barros. Vivências de Pesquisa e Prática de Ensino em Pedagogia no interior Fluminense: integrando espaços de formação. Anais do XI Seminário Regional Sudeste da ANPAE/ XI Encontro Regional Sudeste da ANFOPE/ VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ/XIV Seminário Estadual da ANFOPE - Políticas, Gestão e Formação de Professores: (contra)reformas e resistência. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 7 a 9 de agosto de 2018, p. 762-767.

A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA NO PIBID: O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO

Francisco de Assis Araújo Barros

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Picos, Departamento de Química
Picos - Piauí

Leidiane Cristina de Sá

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Picos, Departamento de Química
Picos - Piauí

Sergio Bitencourt Araújo Barros

Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, Departamento de Biologia
Picos - Piauí

de atividades desenvolvidas pelos bolsistas, como a participação em eventos científicos, desenvolvimento de projetos nas escolas, e a iniciação à docência que o programa oferece. Contribuindo para o processo de formação acadêmica. Contudo, além de contribuir na formação docente, os bolsistas também encontram dificuldades, os bolsistas afirmam a falta de locais adequados, falta de recursos para trabalhar com projetos, atividades e oficinas, e o desinteresse dos alunos e da gestão da escola onde o PIBID é aplicado.

PALAVRAS-CHAVE: Docência, Formação científica, Ensino de Química, PIBID.

RESUMO: O presente trabalho descreve a importância do PIBID na formação docente. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas a todos os bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Química do IFPI-Campus Picos. Referente ao papel do programa, logo, se fez uma investigação sobre a importância e as contribuições que o PIBID fornece para a formação docente. A pesquisa objetivou explicar o valor do mesmo para o início da formação docente dos acadêmicos em Química. Diante disso, foi observado que o programa contribui para a formação acadêmica, através

THE PARTICIPATION OF GRADUATION STUDENTS IN CHEMISTRY IN PIBID: ACADEMIC-SCIENTIFIC DEVELOPMENT

ABSTRACT: This paper describes the importance of PIBID in teacher training. For the development of this research was applied a questionnaire with closed questions and open to all the PIBID scholarship holders of the degree in Chemistry of the IFPI-Campus Picos. Regarding the role of the program, therefore, an investigation was made on the importance and the contributions that PIBID provides for teacher training. The research aimed to explain the value of the same to the beginning of the

academic formation of the academics in Chemistry. In view of this, it was observed that the program contributes to the academic formation, through activities developed by fellows, such as participation in scientific events, development of projects in schools, and the initiation to teaching that the program offers. Contributing to the academic training process. However, in addition to contributing to teacher education, fellows also encounter difficulties, scholarship holders affirm the lack of adequate places, lack of resources to work with projects, activities and workshops, and the lack of interest of the students and the management of the school where PIBID is applied.

KEYWORDS: Introduction to Teaching, Scientific Education, Teaching Chemistry, PIBID.

INTRODUÇÃO

A educação tem que garantir saberes e aprendizagem para todos da sociedade, saber e educação é direito de todos. Por isso, é preciso uma formação docente de qualidade, pois é através dela que nos tornaremos bons profissionais. A formação de docentes na área de Química não é simples, por ser uma disciplina complexa tanto para aprender como para ensinar. O ensino de Química requer capacidades para atuação na área, com experiências metodológicas e inovando o ensino ao longo da formação acadêmica.

Para isso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), incide de uma política pública de valorização do magistério, o que a princípio possibilita aos licenciados a atuação no seu campo de trabalho desde o início de sua formação, para que tenham um contato direto com o seu ambiente de trabalho.

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da Rede Pública de educação proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (AMARAL, 2012, p. 229).

A participação nos eventos científicos fornece a sua formação docente, ajudando nos conhecimentos da Área que vai atuar como docente, no desenvolvimento profissional e pessoal. Contribuindo na troca de experiências vivenciadas com outros alunos de lugares diferentes. O PIBID possibilita a inclusão dos alunos bolsistas nas escolas, possibilitando desde início a vivência acadêmica, melhorias e qualificação da educação.

O presente estudo objetivo investigar a importância do PIBID na aproximação do licenciando à formação docente e científica, por meio da participação em eventos acadêmicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PIBID foi constituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, surgiu da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), buscando fomentar a iniciação à docência de estudantes em nível superior, em cursos de Licenciatura presencial plena, para atuar na Educação Básica Pública (BRASIL, 2007).

O PIBID vem se concretizando como uma das mais importantes iniciativas do país no que diz respeito à formação inicial de professores, onde surge com uma grande proposta de incentivo e valorização do mundo acadêmico fazendo com que os acadêmicos dos cursos de Licenciatura possam atuar com novas experiências e metodologias que inove ao longo de sua formação acadêmica.

Esse programa oportuniza o contato dos graduandos diretamente com a realidade acadêmica deles, desde seus primeiros anos de formação, onde permite um conhecimento e uma preparação para sua futura atuação profissional como docente (BRAIBANTE e WOLLMANN, 2012, p. 167).

De acordo com Silva *et al.* (2012, p. 184), esse programa proporciona a contribuição para a formação do professor com o estímulo à docência aos licenciados das diferentes áreas do conhecimento. Para que a educação possa melhorar cada dia mais, cada instituição formadora de professores participante do PIBID desenvolve ações visando acolher a essa proposta geral do Programa com uma vista de melhorias no ensino, métodos, atividades e inovação no seu mundo profissional.

O PIBID do IFPI – Campus Picos está dividido em dois Subprojetos, PIBID Química e PIBID Física, o programa teve início no ano de 2011 por seleção do EDITAL N°001/2011/CAPES, onde começou as atividades do programa no IFPI. Em 2012 foi realizada outra seleção através do EDITAL CAPES N° 011/2012. E por último, no ano de 2013 foi aberto outro EDITAL N° 061/2013, que foi iniciada com as atividades do programa em março de 2014, que até os dias atuais o programa permanece no curso.

METODOLOGIA

O estudo trata de uma abordagem quantitativa e qualitativa, uma vez que, de acordo com a definição de Moreira (2011) qualitativa, entendem-se como métodos interpretativos, descritivos de uma investigação, enquanto a quantitativa se abrange por descobrir uma realidade com existência própria, científica e apurada.

No que tange o desenvolvimento da pesquisa foi aplicada a 56 alunos bolsistas do PIBID do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI Campus Picos. O período de realização da coleta de dados para a pesquisa ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através da análise sobre o programa com todos os alunos bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Química do IFPI, Campus Picos, foi possível observar que os bolsistas apresentaram um grande interesse pela Área de Ensino, diante do entusiasmo demonstrado pelos mesmos no exercício de suas atividades referentes ao programa. Tal interesse por parte dos bolsistas provavelmente se deve as vantagens que o PIBID proporciona aos mesmos, os colocando em contato com atividades que buscam facilitar a fixação do conteúdo de Química.

As respostas fornecidas pelos bolsistas ao questionário aplicado, indicam a grande importância deste programa para o incentivo e fortalecimento da carreira docente aos licenciados do curso de Licenciatura em Química, já que foi comum por parte dos bolsistas PIBID envolvidos na pesquisa que *“O programa traz diversas melhorias para a formação acadêmica, possibilitando conhecimentos sobre o Ensino da Química”*.

Quando perguntado aos bolsistas sobre se o PIBID/Química promove melhorias para o ensino de Química na região e na escola contemplada pelo programa? Para 100% dos alunos são notórias as melhorias, na qual destacam-se as falas a seguir:

“A participação no PIBID, facilita e ajuda na formação acadêmica proporcionando aos alunos conhecer melhor a escola e desenvolver projetos que auxiliam no aprendizado”. (Bolsista 03)

“Convívio no ambiente escolar, podendo observar os pontos positivos e negativos e adquirindo mais experiências na prática docente”. (Bolsista 32)

“O PIBID promove que jovens alunos e professores tenham um maior contato com a pesquisa científica e difusão dos saberes em sala de aula, além de ajudar a contribuir com a melhoria no ensino de Química na aproximação dos fatos com a modalidade dos alunos.” (Bolsista 46)

Ainda de acordo com 100% dos bolsistas o PIBID vem contribuindo de forma positiva para a formação docente, vindo para desenvolver avanços no meio acadêmico, conforme relatos destacados.

“Proporciona experiência durante o programa, para o trabalho profissional. Além de ser um incentivo e ajuda na minha formação”. (Bolsista 01)

“Proporcionar-nos conviver no ambiente escolar como futuros docentes. Tendo a realização de prática de docência com aulas de reforço. E na realização de projetos. E no auxílio financeiro, permitindo ao bolsista além da ajuda profissional, uma ajuda a manter-se no curso”. (Bolsista 14)

“O PIBID nos leva a realidade escolar, antes mesmo do estágio, podendo ter uma aproximação da escola, contato com os alunos, ajuda-los ser capacitados para os conteúdos estudados e uma preparação.” (Bolsista 25)

O PIBID ajuda muito para a formação acadêmica, o convívio e aprendizado que ele abrange para os acadêmicos de Química contribui para o conhecimento por meio da prática docente.

Ainda destacam as principais contribuições do programa para sua formação acadêmica, onde os mesmos adquirem uma postura de docente, através de experiências, convívio, conhecimentos e métodos para um bom planejamento, para assim construir uma identidade docente que torne o acadêmico um profissional qualificado.

Conforme Amaral (2012), a formação docente desejada com o PIBID poderá ressaltar a extensão profissional do exercício docente, quando aos licenciandos são dadas ocasiões para observação, reflexão e intervenção nas práticas desenvolvidas nas escolas, efetivação de projetos e participação em eventos sobre na Área de Química.

Conforme 98,2% dos pibidianos (55 alunos) a participação no programa reforçou ainda mais o seu desejo de permanecer no curso, de acordo com os relatos a seguir.

“O PIBID proporciona meios para uma formação de qualidade, por meio de produção de projetos, divulgação dos mesmos, contato com o ambiente de trabalho, onde abre espaço para invenções, desenvolvimento de testes metodológicos de ensino”. (Bolsista 13)

“O PIBID é um incentivo muito grande para a permanência, pois além de ser um programa que contribui na formação do graduando, a bolsa possibilita a compra de livros para a área de Química e a participação nos eventos”. (Bolsista 35)

“Sim, por causa da bolsa oferecida, pois a partir da mesma pude continuar na cidade e no curso.” (Bolsista 39)

“Com certeza, além do incentivo financeiro da bolsa, o PIBID ajuda os bolsistas a lidar, de forma prática, com a profissão”. (Bolsista 43)

“Sim, o contato com esse programa tem nos proporcionado momentos que tem nos feitos gostar da química e ver que a mesma não é somente aquele amontoado de cálculos e decorebas.” (Bolsista 56)

Segundo destacado, o programa reforça e muito o desejo dos bolsistas a permanecer no curso, pois muitos deles relatam da importância para seus estudos e novas experiências, além do incentivo financeiro que contribui aos bolsistas na permanência, participação em eventos, compras de livros e etc. O PIBID poderá contribuir para uma formação docente que se insira na luta pelo reconhecimento de que é necessário um conjunto de saberes para a ação profissional do professor (AMARAL, 2012, p. 229 a 230).

Sabendo que o PIBID faz uma articulação entre a Educação Superior e os Sistemas Estaduais (escolas), foi questionado aos bolsistas sobre quais seriam as contribuições que o PIBID/Química acarreta para a formação docente no final do curso de Licenciatura em Química. Conforme destacado pelas falas dos bolsistas, o programa proporciona a aproximação da academia com a realidade na qual o aluno vai encontrar quando concluir o curso de graduação.

“No fim do curso terei uma aproximação maior com a realidade escolar, contando também com os conhecimentos obtidos através de eventos e projetos”. (Bolsista 02).

“Pode me auxiliar no meu trabalho de conclusão de curso, além de me proporcionar bastante experiência na área que vou lecionar”. (Bolsista 19).

“Ao terminar o curso, vou está mais preparado para atuar em sala de aula, pois são muito tempo de convívio com a realidade escolar, além de aprender a produzir trabalhos científicos e experiência ao participar de congressos, dentre outros”. (Bolsista 28).

“Mais experiência no campo educacional, novas metodologias de ensino, pesquisa, inovação e tecnologias educacionais, possibilitando uma melhor articulação entre a teoria e a prática”. (Bolsista 32)

“Contribui no melhor desempenho, relatividade entre a realidade da escola ou aula, facilitando a construção de trabalhos científicos.” (Bolsista 53)

De acordo com os relatos, a articulação entre o Ensino Superior e as escolas estaduais, os alunos bolsistas entendem que o programa proporciona aos graduandos aquisição de maior rendimento na sua profissão e formação acadêmica, melhorando seu desenvolvimento em sala de aula, e tornando-se a cada dia mais experimentados na docência, além de aquisição de visão mais clara de como é ser professor.

De acordo com Gomes *et al.* (2014), eles pronunciam que “o envolvimento direto dos bolsistas PIBID com a docência procura estimular uma postura de professor responsável em motivar um ensino que auxilie os alunos a se envolverem com a construção do conhecimento”.

Por outro lado, foi apanhado sobre principais dificuldades percebidas pelos bolsistas com relação à escola na qual atuam.

Nesse contexto destacando-se “a carência de local adequado para a realização do programa”, como uma das principais dificuldades apontadas. Segundo os bolsistas, boa parte das escolas, não têm sala disponível, o que dificulta a execução das atividades com os alunos das escolas da Rede pública. Ainda, foram citados a precariedade de laboratórios e falta de interesse dos alunos (escola) com a disciplina Química, evidenciado pela baixa procura aos bolsistas do PIBID. Provavelmente dos alunos consideram a disciplina de difícil entendimento, e por decorrência perdem o interesse nas aulas de Química e na matéria ministrada. Outro destaque observado pelos pibidianos, reside na escassez de recursos para a realização de atividades, apontada como uma barreira e quase que impedindo a concretização de projetos.

Alguns bolsistas relataram também que a gestão da escola pública não demonstra muito interesse em os bolsistas fazerem parte da escola. Por conta disso, o andamento das atividades apresenta entraves, impedindo um maior avanço na formação e rendimento para os alunos das escolas públicas participantes (Quadro 1).

Dificuldades	Nº de vezes que os alunos citaram
Local inadequado para a realização do PIBID.	31
Falta de interesse dos alunos para a disciplina Química.	39
Falta de material para a realização de atividades.	16
Dificuldade de trabalhar projetos.	9
Falta de incentivo da gestão da escola.	14
Falta de laboratório.	4

Quadro 1: Dificuldades encontradas pelos bolsistas do PIBID na escola que atua (2013 a 2016).

Fonte: Própria.

O programa PIBID além de permitir à iniciação à docência desde início de sua formação docente, traz também uma aproximação com a pesquisa científica, pois é através dele que os acadêmicos trabalham com projetos científicos e a submissão de trabalhos para eventos como Simpósio Brasileiro, Congresso Brasileiro de Química (CBQ) e Encontro de Inovação Tecnologia e Ensino de Ciências (EITEC), evento promovido pelo IFPI-Campus Picos. O PIBID possibilita aos estudantes do curso de Química o desenvolvimento de projetos, onde muitos dos graduados realizam projetos científicos e acadêmicos, que a partir da realização destes que muitos dos alunos bolsistas apresentam trabalhos em eventos acadêmicos como eventos científicos.

Através do programa muitos bolsistas participam de eventos, trabalhando com projetos, apresentando trabalhos científicos e com isso, o PIBID ajuda para melhor enriquecimento na sua graduação, fortalecendo sua pesquisa e seus conhecimentos.

De acordo com Stanzani *et al.* (2012) as atividades desenvolvidas no PIBID têm por finalidade proporcionar aos bolsistas uma formação inicial fundamentada a partir da prática como pesquisa, que através da pesquisa ocorre a participação em eventos científicos e apresentação de trabalhos, que com isso contribuir para a formação continuada dos professores e fazendo uma aproximação maior com a pesquisa (Figura 1 – A).

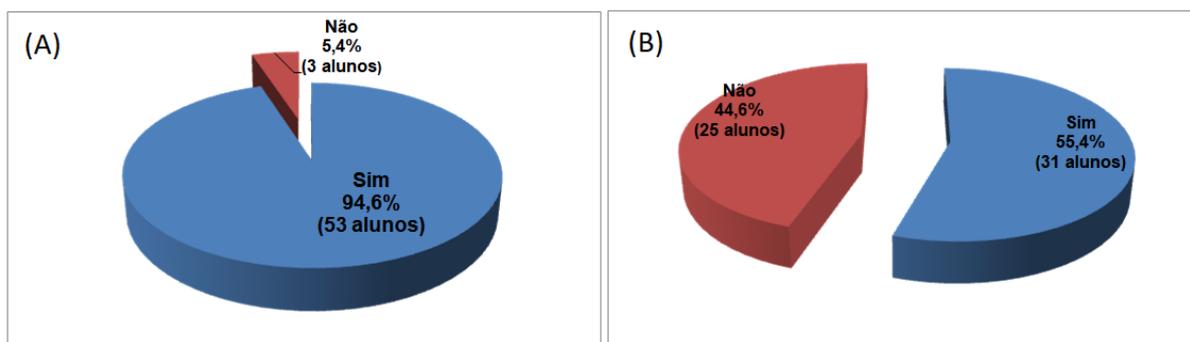


Figura 1: (A) Aproximação do aluno de graduação com a pesquisa científica; (B) Participação dos bolsistas em trabalhos acadêmicos e em eventos científicos na área de Química, Educação

De acordo com o resultado, sobre a realização de trabalhos acadêmicos em eventos científicos na Área de Química, educação ou multidisciplinar, foram 55,4% (31 bolsistas) que afirmaram ter apresentado trabalhos científicos e 44,6% (25 bolsistas) que nunca participaram dos trabalhos científicos. Desses bolsistas que nunca participaram de eventos, muitos deles não ter participado é por conta do pouco tempo que estão no programa, pois muitos são recentes no PIBID, já outros não participam pela falta de interesse sobre os eventos e sobre escrever um trabalho científico (Figura 1 – B).

A frequente participação em eventos é de suma importância para o crescimento acadêmico, pois através dele é que têm a oportunidade de conhecimentos novos, fontes de aprimoramento para o curso e vida profissional, sendo que realizar projetos é uma forma de enriquecer sua vida acadêmica e profissional (Figura 2 – A).

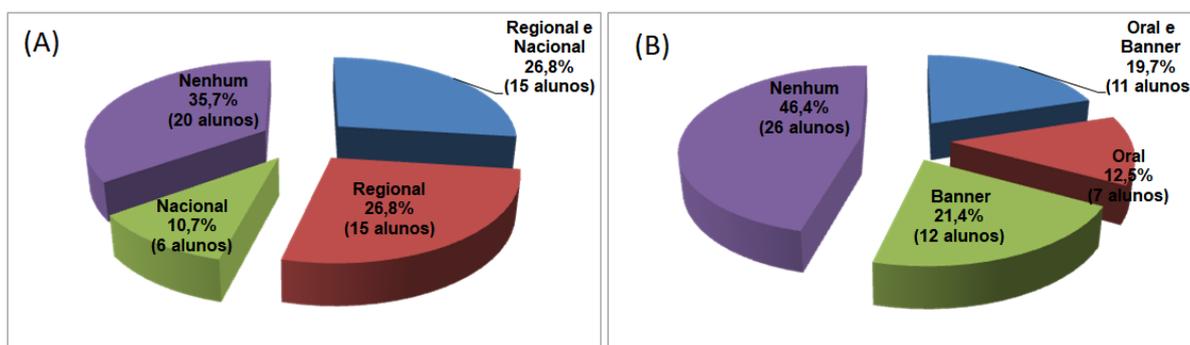


Figura 2: (A) Classificação dos eventos que os bolsistas participaram; (B) Bolsistas do PIBID que apresentaram trabalhos acadêmicos em eventos científicos. Fonte: Própria.

Conforme demonstrado na Figura 2 – B, os eventos na forma Oral e Banner. 19,7% (11 bolsistas) responderam que já apresentaram trabalho tanto na forma Oral como no Banner, somente no Banner foram 21,4% (12 bolsistas) que apresentaram nessa forma, e na forma Oral foram 12,5% (7 bolsistas) que apresentaram, e 46,4% (26 bolsistas) que não participaram de nenhuma apresentação de trabalho. Alguns dos bolsistas possuem dificuldades em realizar trabalhos científicos muitos deles não procuram seus Coordenadores para ajuda-los e outros não têm interesse.

De acordo com Amaral (2012), além da ação na escola, o PIBIID fortalece os bolsistas em atividades de produção acadêmica e científica com a orientação de professores/coordenadores que atuam no curso de Licenciatura em Química. Nesse programa, é muito importante a organizar de trabalho pelos bolsistas tanto nas atividades da Escola/Universidade como também produção trabalhos científicos.

Quando questionado aos bolsistas, sobre quais eventos eles participaram enquanto bolsistas de iniciação à docência, os mesmos destacaram os eventos que mais participaram foi minicurso, congresso, simpósio, encontro e seminário, esses

foram os eventos que eles mais participaram como bolsistas do PIBID (Quadro 2).

Eventos	N° de Bolsistas
Workshop	01
Encontro	08
Simpósio	12
Congresso	16
Seminário	05
Conferência	01
Mini-curso	34
Colóquio	0
Nenhum	19

Quadro 2: Relação de eventos que os bolsistas participaram de 2013 a 2016. Fonte: Própria.

A maneira de socialização dos trabalhos, seja em eventos nacionais, estaduais, regionais ou em seminários gerados pelo PIBID, é capaz de exercitar tal competência e incrementar o progresso do aluno (RAUSCH; FRANTZ, 2013). O envolvimento dos bolsistas em eventos gera grande aperfeiçoamento na sua vida acadêmica e valorizando mais ainda seu curso. O papel do programa para formação acadêmica tem grande relevância na valorização dos futuros docentes, e um aprimoramento da vida escolar para os licenciando com melhores perspectivas e ações à profissão docente.

CONCLUSÕES

Com esse estudo, pôde-se observar que PIBID é uma ferramenta de incentivo e fortalecimento à formação docente para os licenciados de Química. Além disso, o PIBID contribui com valores significativos para a formação inicial de docentes de Química.

Tais aspectos são importantes na medida em que se observa a enorme carência de professores de Química, incentivando aos licenciados envolvidos no programa a seguirem na carreira do magistério, e auxiliar na formação docente desses licenciados no sentido de minimizar os entraves educacionais que os alunos do Ensino Básico possuem em relação à disciplina de Química.

Assim, com vistas a ter profissionais do magistério bem qualificados em nosso país, refletindo-se diretamente em um maior percentual de aprendizagem pelos alunos do Ensino Básico, precisamos de iniciativas públicas educacionais tais como a do PIBID de forma a melhorar o ensino no Brasil como um todo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. M.R. **Avaliando Contribuições para a Formação Docente: Uma Análise de Atividades Realizadas no PIBID-Química da UFRPE.** QUÍMICA NOVA NA ESCOLA. Vol. 34, N° 4, p. 229-239, NOVEMBRO 2012

BRAIBANTE, M. E. F; WOLLMANN E.M. **A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM.** QUÍMICA NOVA NA ESCOLA. Vol. 34, N° 4, p. 167-172, NOVEMBRO 2012.

MOREIRA, M.A. **Metodologias de pesquisa em Ensino.** 1. Ed. São Paulo: Editora livraria da Física, 2011

RAUSCH, R. B; FRANTZ, M.J. **Contribuições Do Pibid À Formação Inicial De Professores Na Compreensão De Licenciandos Bolsistas.** v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

SILVA, C. S; MARUYAMA, J. A; OLIVEIRA, L. A. A; OLIVEIRA, O. M. M. F. **O Saber Experiencial na Formação Inicial de Professores a Partir das Atividades de Iniciação à Docência no Subprojeto de Química do PIBID da Unesp de Araraquara.** QUÍMICA NOVA NA ESCOLA, Vol. 34, N° 4, p. 184-188, NOVEMBRO 2012.

STANZANI, E.L; BROIETTI, F.C; PASSOS, M.M. **As Contribuições do PIBID ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química.** QUÍMICA NOVA NA ESCOLA. Vol. 34, N° 4, p. 210-219, NOVEMBRO 2012.

ESTÁGIO II – ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: AGÊNCIA SOCIAL E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Márcia Regina Mendes Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas - DCE
Jacobina - BA

Maria do Socorro Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
UFRN
Programa de Pós-Graduação em Estudos da
Linguagem - PPGEL
Natal - RN

RESUMO: Este trabalho, que resulta da nossa experiência na geração de dados da pesquisa doutoral, em desenvolvimento no PPGEL/UFRN, objetiva fazer uma reflexão no componente de estágio supervisionado II do curso de Letras da Universidade Estadual da Bahia, tendo em vista sua contribuição para a construção identitária do profissional em formação inicial. Focaliza os projetos de letramento utilizados pelos estagiários na referida disciplina, observando o potencial desses dispositivos na ação didática nas oficinas de letramento por eles desenvolvidas em espaços não formais de ensino e os processos de transformação revelados nesse trabalho docente. Teoricamente, a pesquisa está apoiada nos estudos do letramento de perspectiva etnográfica (STREET, 1984; BARTON, HAMILTON, 1993, 1998; KLEIMAN,

1995, 2000, 2006), nas reflexões sobre o conceito de projeto de letramento, (OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2011; OLIVEIRA, 2016) e nos estudos sobre formação e profissionalização docente (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002). Metodologicamente, assenta-se na abordagem qualitativa e interpretativista de pesquisa (MOITA-LOPES, 2006). O estudo sinaliza que a prática dos projetos de letramento aponta para uma mudança de postura acadêmica do professor de Língua Portuguesa em formação inicial, bem como para possíveis ressignificações no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, uma vez que os projetos de letramento estão sistematicamente associados à noção de problema e enfatizam o caráter emancipatório das práticas letradas, além da transformação agentiva dos seus participantes (OLIVEIRA, 2010).

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Estágio Supervisionado II; Projetos de letramento; Ação didática.

STAGE II - NON-SCHOOL EDUCATIONAL SPACES: SOCIAL AGENCY AND PEDAGOGICAL TRANSFORMATION

ABSTRACT: This work, which results from our experience in data generation of doctoral

research, under development in the PPGEL/UFRN, aims to describe and analyze an experience in the component of supervised stage II of the course of Letters of the State University of Bahia, taking in view of its contribution to the construction of professional teacher identity. It focuses on the literacy projects used by trainees in this discipline, observing the potential of these devices in the didactic action in the literacy workshops developed by them in non-formal teaching spaces and the transformation processes revealed in this teaching work. Theoretically, the research is supported by the studies of the ethnographic perspective (STREET, 1984; BARTON, HAMILTON, 1993; KLEIMAN, 1995, 2000, 2006), reflections on the concept of literacy project (OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2011; OLIVEIRA, 2016) and studies on teacher training and professionalism (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002). Methodologically, it is based on the qualitative and interpretative approach of research (MOITA-LOPES, 2006). The study indicates that the practice of literacy projects points to a change in the academic position of the Portuguese language teacher in initial formation, as well as to possible re-significances in the teaching-learning process of the mother tongue, since the literacy projects are systematically associated with the notion of problem and emphasize the emancipatory character of literate practices, besides the agentive transformation of its participants (OLIVEIRA, 2010).

KEYWORDS: Teacher Training; Supervised Internship II; Literacy Projects; Literacy Agents.

1 | INTRODUÇÃO

O estágio curricular é compreendido por nós como um processo de experiência prática que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que o conduzem ao exercício da sua profissão. É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a Universidade e a sociedade, permitindo uma integração com a realidade social. Não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa se torna profissional. É segundo Nóvoa, (2009) envolvendo-se intensamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. Nesse sentido, o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura. (TARDIF, 2010, p.52).

Este trabalho, consiste nas primeiras impressões da nossa experiência na geração de dados da pesquisa doutoral, em desenvolvimento no Programa de Estudos da Linguagem da UFRN, focaliza a aplicação dos projetos de letramento utilizados pelos estagiários do curso de Letras na disciplina de Estágio II, com vistas a refletir sobre o potencial desses dispositivos na ação didática nas oficinas de estágio por eles desenvolvidas em seus contextos de ação pedagógica e os processos de transformação revelados nesse trabalho docente.

Ao trazermos nossas experiências com o trabalho docente no estágio II do curso de Letras, não intentamos oferecer modelos de prática pedagógica do ensino

de língua, mas discutir atividades advindas de nossas apropriações teórica uma vez que a pesquisa tem como objetivo geral investigar a contribuição dos projetos de letramento construídos pelos alunos de estágio II do curso de Letras da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) a fim de refletir sobre o caráter agentivo desses dispositivos e perceber o quanto essa experiência ajudará a resolver problemas de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da Universidade.

Teoricamente, está apoiada nos estudos do letramento de perspectiva etnográfica (STREET, 1984; BARTON, HAMILTON, 1993, 1998; KLEIMAN, 1995, 2000, 2006) e nas reflexões sobre o conceito de projeto de letramento, entendido como um dispositivo didático que pode contribuir para o redimensionamento das práticas de letramento e para o reposicionamento identitário do professor (OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS, 2011).

Kleiman (2000) desenvolve o construto *projeto de letramento*, o qual define como:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (Kleiman, 2000, p. 238).

A compreensão da necessidade de se desenvolverem novas práticas de letramento no universo escolar por meio de projetos, com vistas a promover ações para utilização da linguagem com objetivos situados e relevantes aos alunos, impulsiona algumas ressignificações para o ensino de língua materna. Além da natureza conceitual e metodológica, é importante que se pense na ressignificação também dos agentes e do espaço de ensino.

Para melhor compreensão desse estudo, é necessário contextualizar de forma histórica a formação de professores no Brasil e institucionalmente e a trajetória do estágio supervisionado no curso de licenciatura na Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

2 | PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: ALGUNS CONCEITOS

na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, misturam-se, interpenetram-se. A possibilidade do não lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja. A volta ao lugar é o recurso de quem frequenta os não lugares. Lugares e não lugares se opõem (ou se atraem), como as palavras e as noções que permitem descrevê-las. (AUGÉ, 2012, p.98)

Lugar antropológico e não lugar, são duas noções analisadas por Marc Augé (2012) relevantes para esse trabalho. Essa análise nos permite tomar consciência das transformações que atualmente ocorrem na vida cotidiana, que resultam do processo de globalização e refletem-se na relação com o espaço, o tempo e os outros.

A identificação de um lugar em um espaço nem sempre se dá na dinâmica de uma ocupação harmônica, isso equivale a refletir, com Augé (2012, p.53) que a dicotomia lugar/não lugar é de certo modo uma dicotomia dupla, pois o que está em causa são simultaneamente os espaços construídos e os espaços vividos.

Os espaços construídos, segundo o autor, correspondem ao “não lugar”, são aqueles que possibilitam a aceleração do tempo; os espaços vividos têm a ver com as relações que aí acontecem. Portanto, não lugares é o termo que o autor emprega para designar um espaço de passagem incapaz de dar forma a qualquer identidade. Augé ainda postula que “o lugar é necessariamente histórico a partir do momento em que, conjugando identidade e relação, ele se define por uma estabilidade mínima” (AUGÉ, 2012, p.53).

Assim, procuramos mapear o lugar do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil desde o início da sua criação no século XX, passando pelos documentos e pela prática que regulamentam o Estágio em Letras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde acontece essa pesquisa a fim de descobrirmos até que ponto o estágio supervisionado se assemelha e/ou se distancia desse conceito explicitado por Augé (2012).

Tradicionalmente estudados no campo da educação, os estágios supervisionados têm se tornado objeto de pesquisa de outras áreas, como da Linguística Aplicada, da qual meu projeto constitui-se de exemplo entre outros estudos, realizados nas mais diversas instituições do País, como os de Bueno (2007), desenvolvido na PUC-SP; Machado (2007), na UNB; Melo (2011), na UFT; Lunardelli (2012), na UEL; Reichmann (2015), na UFPB, Silva (2016) na UFBA e Valsechi (2016) na Unicamp são os mais recentes.

Nos cursos de formação inicial, o estágio supervisionado constitui-se como elemento mediador da prática acadêmica de iniciação à docência, assim, esse componente organiza-se a partir do movimento de reflexão sobre a ação e intervenção, tomando a aproximação desse momento da vida universitária do futuro professor como o *locus* da atuação profissional. O componente curricular estágio configura-se em uma atividade de ensino que envolve pesquisa e extensão e, desse modo, cria situações de experiência formativa e (auto)formativa, que envolvem, tanto os estagiários quanto os formadores (supervisores e regentes), no pleno exercício da docência.

Deve ser encarado como um espaço de reflexão e produção de saberes e fazeres, espaço socialmente construído, em um processo identitário de aprendizagem docente. Para tal, o estágio nos cursos de licenciatura é visto como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor (LIMA; PIMENTA, 2008). É o momento do estagiário, em um espaço de formação, assumir a sua condição de ser

professor.

Após a Lei 9.394/96, o lócus da formação de professores da Educação Básica em processo no país situa-se no nível superior. Assim, as políticas nacionais de formação de professores deslocaram-se inteiramente para a ampliação dos cursos de formação inicial para a docência. O histórico de formação de professores no Brasil passou por muitas correntes teóricas com a finalidade de oferecer conhecimentos pedagógicos necessários para a realização da atividade específica de ensino.

De acordo com Pimenta (2014) os primeiros cursos de licenciatura de nível superior foram instituídos no Brasil em 1931, com o curso de Educação Física; em 1943, com os cursos de Geografia, Matemática, História, Letras e Artes e, em 1939, com o curso de Pedagogia, e por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Com o Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, os cursos ficam organizados em três anos de bacharelado. Assim, o decreto fixa, para todos os cursos de licenciatura existentes na época e criados posteriormente, o chamado “padrão federal”, pelo qual, todos os cursos básicos teriam um currículo pleno com a duração do curso.

A partir desse decreto de criação, os cursos de licenciatura vão se estruturar num esquema que ficou conhecido por 3+1. O estudante que cursasse três anos do curso de nível superior recebia o diploma de bacharelado, e depois, se cursasse mais um ano, o curso de didática, recebia diploma de licenciado para atuar como docente nos cursos normais. Percebe-se, já a partir da criação, que a proposta curricular para o curso de licenciatura provoca uma concepção dicotômica do processo pedagógico, entre o conteúdo e o método, contribuindo até hoje para equívocos sobre a discussão em torno da teoria e da prática na formação dos professores.

A prática de ensino desenvolvida pela disciplina Didática, que já tinha atingido um contorno como “imitação de modelos”, vem se consolidar com a organização temporal e espacial do estágio através de habilitações. Através do Parecer CFE nº 672/69, o estágio supervisionado configura-se como hora da prática, ou seja, hora de reproduzir um “fazer profissional” no final do curso, de forma independente da habilitação. O estágio como momento prático de imitação de modelos configura-se numa realidade onde o ensino seria imutável, esse era o pensamento moderno da racionalidade técnica. A sua base de organização funda-se no tripé: observação de um modelo, coparticipação na execução desse modelo e, por fim, execução a imitação do modelo aprendido.

Nessa perspectiva, o estágio torna-se um lugar com fronteiras delimitadas, onde o estagiário observa para imitar um modelo, no qual o exercício da docência também fica resumido a um espaço único, considerado no formato geométrico (quadrado) da sala de aula. Se não for nesse espaço, a prática, como modelo de imitação, não se configura. Nessa perspectiva técnica, o estágio, ocupa o lugar da “prática pela prática”, reforçando o equívoco da dicotomia entre teoria e prática.

Somente em 2002, através da Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de

2002, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores para a Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena. Em seu Artigo nº 12 as diretrizes determinam:

1º - a prática, na matriz curricular, não poderá reduzir a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulado ao restante do curso.

2º - a prática deverá estar presente desde o início do curso e permanecer por toda a formação do professor.

Tanto o estágio supervisionado quanto as horas de prática de ensino ficam instituídas na Resolução CNE/CP nº 02/2006, em seu artigo 1º:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

III - além das 1800 horas para os conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais e 200 horas para demais formas de atividades, totalizando 2800 horas a serem cumpridas em, no mínimo, 3 anos.

A configuração do cenário (opções de realização do estágio) e o foco do início do estágio, a partir do V semestre do curso, começa a romper com a visão tecnicista do estágio supervisionado, como uma fronteira final do curso de licenciatura. A partir dessa configuração e da efetivação do estágio em sua condição multidimensional, começa a se consolidar a reflexão de que o estágio não pode mais se caracterizar meramente como um lugar comum de imitação de modelos e, muito menos, um *não-lugar* de rápida circulação, que segundo Augé (2012) são espaços não identitários, não relacionais e não históricos. Ao contrário disso, o estágio seria “*um lugar antropológico, identitário, relacional e histórico*”. (AUGÉ, 2012).

Assim, o estágio supervisionado, é visto como um processo de inconclusão, não como algo irrealizável, mas como condição de iniciação à docência, ou seja, de consolidação de uma caminhada identitária para o futuro processo, e a partir de então surge um novo conceito, o de estágio como *entrelugar socioprofissional*, uma intersecção entre os mundos acadêmico e profissional (REICHMANN, 2012; 2014; 2015) e delineando-se como um novo espaço de diálogo e de efetivação de aprendizagens, e não mais como aquele lugar de imitar, reproduzir e executar roteiros e manuais estabelecidos pelo programa de curso.

A Universidade do Estado da Bahia, (UNEB), a partir de 2007, entendendo a necessidade e a urgência da adequação às Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura por ela oferecido, e seguindo o que é disposto na LDB/96 apresenta uma proposta de redimensionamento, visando atender às exigências, não só legais, mas também de modernização e de adequação às demandas sociais, para a formação de um profissional na área de ensino mais competente, contextualizado, reflexivo, criativo, e autônomo no desempenho de suas atividades.

Dessa proposta de redimensionamento curricular, destacamos nesse texto as

mudanças na resolução do estágio supervisionado, cujo objetivo é oportunizar ao aluno não só a regência, como previsto anteriormente, mas também a observação dos espaços escolares e não escolares, a pesquisa nos diversos espaços considerados não formais de ensino, o planejamento das ações, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; em um movimento de aproximação da teoria acadêmica com uma prática que não deve ser somente em sala de aula.

O estágio supervisionado das licenciaturas da UNEB, a partir dessa reformulação, passou a ter 420h, dividido em quatro tipos de estágio, cada um com características próprias e contextos de atuação diferentes, conforme estabelecido em sua resolução. Serão metas desse novo contexto de estágio supervisionado, o desenvolvimento e/ou aprimoramento da experiência de ensino, tendo-se como objetivo a inserção do aluno em um espaço educacional que não seja somente a sala de aula para que este possa exercer as atividades de regência, refletindo sobre essa realidade e promovendo ações que otimizem o ensino na sua área de atuação. Sendo assim, os estágios foram divididos em quatro etapas destacadas na tabela 1.

ESTÁGIOS	I	II	III	IV
SEMESTRE	5º	6º	7º	8º
Contexto de atuação	Espaços educativos diversos, escolas e colégios públicos	Espaços educativos não escolares CRAS, ONG'S	Escolas/ sala de aula E. Fundamental	Escolas/sala de aula E. Médio
Tipos de atividades desenvolvidas nos estágios	Estudos diagnósticos a partir de observações	minicursos; (ações sociais e comunitárias, com aplicação em comunidades carentes)	regência de classe I	regência de classe II

TABELA I – TIPOS DE ESTÁGIO, CONTEXTOS DE ATUAÇÃO

Elaboração própria

O Estágio II, foco da nossa pesquisa, como mostrado na tabela acima, tem como característica desenvolver estudos de casos com vistas à elaboração de projetos diversos para serem aplicados em espaços educativos variados. Fazem parte da sua ementa o planejamento e execução de atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão, e outros, visando a prática docente para o ensino fundamental e médio. É o momento de reestruturação, execução e relato do projeto iniciado no Estágio I.

A carga horária do Estágio II é de 105 horas, distribuídas ao longo do semestre letivo entre estudo teórico, atuação práticas nos espaços educacionais não escolares, escrita do relatório e apresentação oral no seminário de estágio ao final do semestre.

3 | METODOLOGIA

Foi nesse contexto que no semestre 2018.1 fizemos a geração de dados com oficinas de Letramento em diversos espaços não formais de ensino na cidade de Jacobina, interior da Bahia.

Metodologicamente, a pesquisa assenta-se na abordagem qualitativa e interpretativista de pesquisa em L A. (MOITA-LOPES, 2006). A Linguística Aplicada (doravante LA) é uma área de pesquisa inserida no campo das ciências sociais e humanas, e seus estudos, de natureza interdisciplinar, voltam-se para a investigação, dos usos situados da linguagem nos mais diversos contextos. Sendo assim, o nosso estudo se insere no âmbito da LA, posto que tomamos como objeto de investigação os projetos de letramento utilizados pelos estagiários do curso de Letras na disciplina Estágio II, a fim de refletir sobre o potencial desses dispositivos na ação didática nas oficinas de letramento por eles desenvolvidas em seus contextos de ação pedagógica e os processos de transformação revelados nesse trabalho docente.

Ao tomar por objeto as ações realizadas pelos estagiários do curso de Letras da UNEB durante o Estágio II, esta pesquisa investiga o fenômeno em seu “contexto natural”. Os dados são gerados com base nas práticas sociais situadas na realização da disciplina e das atividades de estágio supervisionado dos sujeitos participantes (como discussões em sala de aula na universidade, projetos construídos e aplicados pelos alunos, memorial de estágio e apresentações orais no seminário de estágio), para, posteriormente, serem analisados tendo em vista os significados atribuídos por todos os envolvidos.

A LA considera o fenômeno educação (dentro ou fora da sala de aula) sob o ponto de vista funcional (dia a dia). O propósito foi investigar na ação e com os colaboradores (professores/graduandos/pais/alunos), acompanhando todos os aspectos envolvidos na pesquisa e tratando-os como relevantes, sejam os pessoais, sociais e físicos. Pretendíamos trabalhar com um problema a ser levantado pela comunidade de aprendizagem (alunos estagiários e público a ser definido para execução do estágio), aliar a produção de conhecimento à autorreflexão estabelecendo uma rede de negociações que objetiva a mudança nas práticas docentes dos estagiários de Letras da UNEB.

Elencamos na tabela abaixo os locais e as propostas em espaços educativos não escolares que foram “palco” para a realização da geração de dados, estes espaços foram escolhidos pelos discentes dentre vários outros que compõem a lista de locais retiradas do regulamento de Estágio II do curso de Letras da UNEB - Campus IV em Jacobina/Ba.

Espaços Educativos não escolares	Agentes de letramento	problemas
Projeto 1 Casa Rebeca	Crianças e adolescentes	Questões envolvendo ações preconceituosas por parte das crianças e adolescentes que frequentam a casa, confirmadas também atitudes de rejeição às diferenças, de cor, sexo, religião e aparência física.
Projeto 2 – sala da aula na Universidade Letramento literário	alunos do I e II semestres do curso de Letras – seleção feita por adesão.	Projeto direcionado a atender as reclamações dos alunos do curso de Letras sobre a falta de discussão acerca do letramento literário.
Projeto 3 - sala da aula na Universidade	Alunos concluintes do Ensino Médio de escolas públicas da cidade.	A partir de algumas visitas às escolas públicas da cidade, as estagiárias voltaram com a sensação que a grande maioria dos alunos não conhecem o departamento da Universidade e os cursos oferecidos por esta que se encontra situada no centro da cidade onde residem e resolveram fazer um projeto com essa função: aproximá-los da Universidade.
Projeto 4, 5 e 6 CRAS – Centro de Referência e Assistência Social	Crianças e adolescentes entre 09 e 16 anos	Falta de projetos educacionais voltados para jovens e crianças que se encontram em vulnerabilidade social e são atendidos pelo CRAS.
Projeto 6 Batalhão do exército	Cabos exército - Concluintes do ensino médio	Necessidade de uma discussão acerca dos possíveis temas solicitados pela prova de redação do Exame Nacional ENEM.
Projeto 8 Casa de acolhimento para crianças e jovens Construindo o amanhã	Jovens acolhidos pela casa com idade entre 09 a 17 anos	A casa de passagem acolhe crianças e jovens sob risco e vulnerabilidade social e carece de projetos educacionais voltados para especificidades próprias da casa.

TABELA II – ESPAÇOS, AGENTES E PROBLEMAS ENCONTRADOS

Elaboração própria

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eleger os Projetos de Letramento como via de trabalho, significa “adotar a prática social como princípio organizador do ensino” (KLEIMAN, 2007, p. 10). Ao invés de eleger os gêneros como elemento estrutural do currículo, Kleiman (2006a, p. 33) defende que deveríamos partir das práticas sociais para tornar possível explorar os gêneros na escola ou além dela. Conforme explica a autora muitos dos estudos de casos desenvolvidos sob o enfoque dos Estudos do Letramento não ocorrem na escola, mas em outros contextos sociais de práticas de letramento. “É a partir do

envolvimento em espaços não escolarizados de educação que os usos da linguagem escrita são valorizados, pois ganham sentidos no cotidiano de suas vidas”. (KLEIMAN, 2007).

Coadunando com esse pensamento, o nosso estudo se deu no âmbito da disciplina de estágio II do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e teve como característica principal permitir aos estagiários, futuros docentes, a prática de ensino em espaços diversos, chamados por alguns autores de espaços não formais de ensino (JACOBUCCI, 2008) ou por outros de espaços educativos não escolares (MENDONÇA E BUNZEN, 2015), e para isso escolhemos trabalhar com a metodologia dos projetos de letramento. Considerando que o trabalho pedagógico via projeto de letramento pressupõe ressignificações de diferentes naturezas e corroborando com o que aponta Tinoco (2008), é necessário pensar que o trabalho com a leitura e a escrita deve ser realizado por meio de atividades coletivas, ou seja, com a participação de todos os agentes envolvidos no processo.

O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita e da aprendizagem dos aspectos formais e exatamente esse era o nosso objetivo quando assumimos o componente curricular de estágio II. Desenvolvemos 8 (oito) projetos de letramento em espaços educativos não escolares já citados e descritos na tabela II desse trabalho uma vez que acreditamos que todos esses espaços funcionam como agências de letramento, (KLEIMAN, 2007). Assim, as múltiplas práticas de letramento da vida social deveriam ser tomadas como elementos estruturantes das atividades e com isso ao invés de pensar no tema do projeto, todos os agentes envolvidos acreditam na resolução de problemas a partir dos contextos encontrados em cada um desses espaços.

Diante disso, trouxemos do trabalho de Santos (2012) a discussão onde a autora elenca alguns pontos fundantes para a adoção do trabalho pedagógico a partir de projetos de letramento:

i) a formação do leitor e escrevente capaz de compreender criticamente a realidade social e de usar a escrita como instrumento indispensável à participação no contexto histórico, cultural e político;

ii) a aprendizagem socialmente situada da escrita, considerando objetivos que contemplam a situação de comunicação e que levem em conta todo o processo de escrita e não apenas o produto final;

iii) a aprendizagem da leitura e da escrita através da participação em eventos socialmente situados, com objetivos definidos e clareza quanto à forma de organização da situação comunicativa, aos elementos constitutivos dela e à função social do(s) gênero(s) que nela se inserem;

iv) o estudo da escrita a partir dos seus usos e formas: aspectos linguísticos, textuais e discursivos, que oferecem subsídios para que os alunos tenham condições efetivas de usar a palavra escrita para agir discursivamente;

v) a análise de práticas de letramento moldadas a partir de uma concepção de linguagem como prática social e como um modo de ação no mundo que se dá numa relação dialética com a estrutura social.

Fazendo um paralelo com o objetivo geral da nossa pesquisa que é investigar a contribuição dos projetos de letramento, construídos pelos alunos de estágio II do curso da UNEB a fim de refletir sobre o caráter agentivo desses dispositivos e perceber o quanto essa experiência ajudará a resolver problemas de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UNEB percebemos que a eficiência do estágio está diretamente relacionada ao trabalho desenvolvido pelo estagiário e todos os envolvidos a fim de compreender que tipo de professor estamos formando.

Se afirmamos que o estágio é um espaço de investigação, reflexão e (re) construção de saberes e identidades, acreditamos no potencial dos PL na ação didática nas oficinas de letramento realizadas por agentes que pretendem (trans) formar a realidade encontrada nos espaços escolhidos para realização do estágio II.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, M. Não lugares: **introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 1994.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 10/2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.Pdf>. Acesso em: 10/ 2018.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), São Paulo, 2007.

KLEIMAN, A. (org.) **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado Aberto, 1995.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? IN: Signorini, Inês. **O ensino e a formação de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, p. 223-243, 2000.

_____. Processos Identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. IN: CORRÊA, M.L. e BOCH, F. (orgs). **Ensino de Língua: letramento e representações**, Campinas, Mercado de Letras, 2006 b.

MACHADO, H. A. **Uma radiografia das competências mínimas do professor pré-serviço através de uma prática de ensino/estágio supervisionado de inglês: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

_____. Projeto: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

_____. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, S.(org). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, SP. Ed. Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I.B.A. **Projetos de Letramento e Formação de Professores de Língua Materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P. (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.101-124

_____. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SILVA, W. R.; BARBOSA, S. M. D. Desafios do estágio supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Orgs.) **Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Dourados (MS): Editora UEMS, p.179-202, 2011.

Santos, I.B.A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. Natal, RN, 2012: UFRN/PPGEL. Tese (Doutorado).

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In. MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TINOCO, G. M. **Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Campinas, S/P, 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

UM CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA NA ÓTICA DOS SEUS ESTUDANTES: O PERFIL DOS EGRESSOS

Délia de Oliveira Ladeia

Universidade Estadual Santa Cruz - UESC

Ilhéus – Bahia

deliaeducadora@gmail.com

Josefa Sônia Pereira da Fonseca

Universidade Estadual Santa Cruz - UESC

Ilhéus – Bahia

soniafonseca19@gmail.com

A DISTANCE LICENTIATE COURSE IN THE OPTICS OF THEIR STUDENTS: THE GRADUATES PROFILE

ABSTRACT: This work is part of a research linked to one master's degree in the Program of Post-Graduation of Education - PPGE, by the State University of Santa Cruz - UESC, in the Educational Policies field. The case study carried out with teachers who graduated in the Distance Mathematics Licentiate Course offered at the Open University of Brazil (UAB) Pole, located in the extreme south of Bahia, had the objective of analyzing the possible contributions that the mentioned degree brought to the pedagogical practice of the graduates, regarding to their professional profile. The study is analytical descriptive in nature and have a qualitative and quantitative approach, based on bibliographical, documentary and field research.

KEYWORDS: Degree, Distance Education, Contributions, Profile.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Superior a Distância, ao longo do tempo, contou com a influência dos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação para ampliar e implantar a cultura da EaD no processo formal de ensino-aprendizagem,

RESUMO: Este trabalho é um recorte da pesquisa ligada ao mestrado no Programa de Pós-Graduação de Educação – PPGE, pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, da linha de Políticas Educacionais. O estudo de caso realizado com os professores egressos de um Curso de Licenciatura de Matemática a Distância ofertado no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), localizado no extremo sul da Bahia teve como objetivo analisar as possíveis contribuições que a referida licenciatura trouxe para a prática pedagógica dos egressos, no que tange ao seu perfil profissional. O estudo é de natureza descritiva analítica e de abordagem qualiquantitativa, ancorada em pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Educação a Distância, Contribuições, Perfil. .

principalmente, quando se trata da formação dos professores, conforme afirma Peters (2012). O ensino superior a distância vem se ajustando e se apropriando do desenvolvimento de novas tecnologias, o que tem propiciado a ampliação do acesso ao nível de ensino, o surgimento de novos empreendimentos didático-pedagógicos com alternativas de projetos de formação e qualificação, aplicação de novas tecnologias educacionais e modelos diferenciados de aprendizagem aberta. É certo que, ainda, existem várias lacunas com relação à influência das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) na aprendizagem dos alunos, sobretudo quando se refere ao desenvolvimento cognitivo mediado pelo uso de suportes tecnológicos. Afinal, a transição do modelo tradicional de educação no qual “[...] o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos [...]” (FREIRE, 1986, p. 82, grifo do autor), processada entre quatro paredes, para uma nova realidade de aprendizagem no “ciberespaço”, termo utilizado por Lévy (1999), no qual a sala de aula é interativa, compartilhada com liberdade e diversidade de diálogos em redes de cooperação para a construção coletiva do conhecimento constitui-se, também, numa realidade em construção.

No Brasil, a EaD tomou um novo rumo e apareceu mais nitidamente nas políticas educacionais, a partir de 1990, e sobretudo nos dispositivos legais com a implementação de iniciativas e medidas políticas inseridas no bojo das reformas para Educação Superior da formação de professores, abrindo notoriamente espaço para a criação da UAB, de acordo com Malanchen (2015). Nesse sentido, o arcabouço legal brasileiro, além de institucionalizar essa modalidade, delegou ao Poder Público o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O Decreto nº 5.800/2006 criou a UAB com uma identidade centrada na expansão, fomento e desenvolvimento institucional desta modalidade, com o objetivo prioritário de ofertar a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica o que respalda a ratificação desse sistema, enquanto uma importante e promissora política nacional de formação dos profissionais da educação.

2 | QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS EGRESSOS DA LICENCIATURA OFERTADA NO POLO DA UAB?

Os participantes da pesquisa foram constituídos por 12 professores egressos da licenciatura que responderam ao questionário sobre sua formação. Com relação à idade, o estudo apontou três grupos equitativos de quatro egressos em cada um. O grupo dos mais jovens, cuja a faixa etária é de 25 a 34 anos; o intermediário, de 35 a 44; e, por fim, os mais velhos, cuja a idade encontra-se no intervalo de 45 a 54 anos. A maioria dos egressos (66,6%) faz parte do grupo intermediário ou mais velho, cuja as idades variam entre 35 a 54 anos. Este resultado coincide com os do Censo da

Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 2015, que aponta o perfil dos alunos dos cursos a distância, geralmente, ser um público mais velho: na faixa dos 31 a 40 anos. Quanto ao sexo, identificamos 50% de homens e 50% mulheres, o que vem de encontro ao que popularmente se espera de um curso de exatas, comumente, dominado pelo sexo masculino. Barreto (2014) afirma que alguns cursos superiores ainda apresentam distinção no que se refere a questão de gênero, sendo relativamente inferior a quantidade de mulheres nos cursos das áreas exatas, como matemática.

No que tange à avaliação do curso, **nível de satisfação dos egressos com a licenciatura**, nenhum dos 12 participantes da pesquisa achou o curso insatisfatório ou ruim. Ao contrário, 11 avaliaram o curso satisfatório (50%), ou muito satisfatório (42%), o que representa a maioria de 92%. Isto demonstra que de um modo geral, os egressos aprovaram a licenciatura ofertada no Polo UAB.

Na avaliação dos aspectos didático-pedagógicos, **qualidade do material didático, encontro presencial – apoio do tutor, ambiente virtual de aprendizagem e licenciatura na modalidade a distância**, os egressos avaliaram esses aspectos como satisfatórios ou muito satisfatórios. O ambiente virtual de aprendizagem foi o mais criticado, sendo que dos 58% egressos ficaram pouco satisfeitos (16%), ou parcialmente satisfeitos (42%). Santos (2010) ressalta que mesmo otimizando as atividades pedagógicas via fluxos tecnológicos do AVA, utilizando-se das ferramentas em tempo real ou com horários flexíveis, a destreza do usuário com a ferramenta, a interatividade e a aprendizagem mútua entre os envolvidos, conta muito na EaD. Notamos que 3/4 dos egressos ou estão satisfeitos (33%), ou muito satisfeitos (42%) com os encontros presenciais – apoio do tutor. Isto coaduna, em parte, com a ideia de que o bom curso é o presencial. De um modo geral, espera-se um outro perfil do aluno da modalidade a distância. Peters (2012) assevera que na EaD, o aluno deve ser capaz de reconhecer metas de aprendizagem, estar disposto a planejar e organizar a sua própria aprendizagem de forma autônoma e independente, absorvê-la em grande parte sem a tutela do professor, adquirindo, assim, confiança e autonomia.

Sobre a avaliação da frequência do uso das ferramentas do ambiente virtual, **textos complementares com animações, exercícios orientados com simulações, fórum com questões pertinentes, chats com tutores a distância e e-mail**, mais de 10 alunos consideraram ter usado com frequência *fórum*, *chats* com tutores a distância, *e-mails* e exercícios orientados com simulações. Os fóruns, *chats*, *e-mails* e outras ferramentas virtuais disponíveis no ciberespaço, segundo Lévy (1999), facilitam a interatividade e a integração, criando uma diversidade de diálogos em redes.

No que diz respeito ao uso das estratégias didático-pedagógicas, **videoaulas para os conteúdos específicos, videoaulas para todos os conteúdos, listas de exercícios, trabalhos em grupo sobre temas específicos, videoconferência, trabalhos em laboratório e encontros presenciais com os professores da universidade**, os alunos afirmaram que houve um *déficit* do curso com relação ao uso de vídeos. A maioria dos egressos considerou que o curso pouco ou nunca utilizou

tais estratégias. Esse resultado coaduna, em parte, com o proposto no projeto do curso, cuja metodologia é estruturada de forma bimodal, aliando o ensino a distância ao presencial, com a utilização de recursos, como material impresso, vídeos, teleconferências e outras possibilidades de ferramentas tecnológicas.

3 | CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Neste estudo, identificamos um perfil de aluno EaD com idade mais madura, assim como evidenciado nas estatísticas sobre esta modalidade, e o equitativo de 50% de homens e de mulheres, situação não muito corriqueira nas áreas de exatas, nas quais os homens se sobrepõem.

Os egressos apresentaram críticas com relação ao uso dos recursos virtuais e, ainda, valorizaram o modelo de educação presencial de sala de aula e acompanhamento sistemático do professor (no caso, o tutor), o que destoava do projeto proposto para a licenciatura de matemática a distância, em que é previsto o uso de estratégias didático-pedagógicas e ferramentas do ciberespaço que deveriam ser mais atrativas para os alunos, considerando uma formação na modalidade EaD.

Por outro lado, os resultados preliminares da pesquisa demonstraram que os egressos ficaram satisfeitos com a formação recebida o que aponta a EaD como meio eficaz para contribuir como solução de problemas educacionais no País, principalmente no que se relaciona à política de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015** (Org.) ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. (Trad. Maria Thereza Moss de Abreu). Curitiba: InterSaberes, 2016.

BARRETO, A. **A Mulher no ensino superior**: distribuição e representatividade. Laboratório de Políticas Públicas. Cadernos do GEA – n. 6, (jul./dez. 2014) – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP., 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 02 fev. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS).

MALANCHEN, J. **Política de formação de professores a distância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MASSETTO T. M. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação. In: MORAN, J. M; MASSETTO T. M; BEHRENS, A. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. Tendências e desafios. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

SANTOS, E. Educação *online*. Para além da EAD: Um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

QUESTIONAMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Carmen Lucia Rodrigues Alves

Univesidade de São Paulo – Faculdade de
Educação – Psicologia e Educação FE/USP
São Paulo – São Paulo

RESUMO: Essa pesquisa tem como objetivo identificar o quanto a formação continuada proposta pela política pública da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem influência nas mudanças, ou não, em um projeto que está sendo construído por professores da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, em uma escola localizada no Bairro de Itaquera, periferia da região leste. Como também, se a formação e a experiência dos professores pesquisados carregam algo de novo que possa contribuir com as políticas públicas de formação docente continuada tornando-as mais significativas para os docentes, e conseqüentemente mais eficazes para aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Formação continuada; Experiência docente.

QUESTIONS ABOUT CONTINUING

TEACHING TRAINING

ABSTRACT: This research aims to investigate whether the continued training program

developed by the Municipal Department of Education of São Paulo has influence on the changes, if any, in an educational project being elaborated by teachers of a public school located on the neighborhood of Itaquera, outskirts of the city's east side. In addition, the work evaluates teachers' personal experience in trying to bring something new to the public policies of the continued training program, in order to make it more effective to teachers and consequently to improve the entire learning process.

KEYWORDS: Teachers' training, Continued training, Teaching experience

INTRODUÇÃO

O campo da formação docente continuada é reconhecido como uma parte importante para o exercício da docência, essa concepção tem sua justificativa na crítica a fragilidade da formação inicial para a compreensão e atendimento da complexidade da escola e da diversidade da sala de aula.

Apesar dos inúmeros cursos existentes no campo da formação docente continuada, as pesquisas desenvolvidas declaram que os professores não têm alterado sua prática no interior da sala de aula, comprovação sustentada a partir dos baixos índices da qualidade da educação atestado por instituições nacionais e

internacionais que avaliam o rendimento escolar.

Embora questionável tanto os cursos de formação continuada como os processos avaliativos, a realidade é que os professores têm vivido grandes dificuldades para lidar com a demanda e a diversidade existentes na escola.

A crítica concebida aos cursos de formação continuada pauta-se na concepção de docência em que o professor é considerado um simples reproduzidor técnico, sem autonomia, um executor de projetos políticos com currículos de formação dos quais não participa, sendo meramente seguidor de um protocolo, o que vem ocasionando um descontentamento desse profissional e uma perda de interesse pela profissão.

Nosso entendimento parte do pressuposto que não é plausível conceber a formação docente pelo ponto de vista puramente técnico, pois uma formação que pretenda a qualidade deve ter em seu princípio o reconhecimento da autonomia e da responsabilidade dos professores, tanto de forma individual, como coletiva, nesse sentido, entendemos que qualidade para formação depende, sobretudo da concepção de docência.

Diante dessa perspectiva, nosso entendimento é de um profissional docente como sujeito do ato educativo frente a impossibilidade do controle e sucesso absoluto, contrapondo-se a um modelo ideal de utilização de técnicas específicas para alcançar a plena realização profissional, concepção que vem sendo construída tanto na formação docente inicial como na continuada.

Essa pesquisa busca identificar experiências na rede pública de rompimento com o padrão estipulado para docência. Assim, esse trabalho aborda professores da Rede Municipal da Cidade de São Paulo, de uma escola localizada no Bairro de Itaquera, periferia da região leste, onde um grupo de docentes desenvolve uma proposta de autores do ato educativo, a partir de um projeto constituído de uma nova concepção e introdução de diferentes objetivos de aprendizagem e metodologias que respondam a diversidade dos alunos, com o rompimento da fragmentação do saber e a busca pela construção de outra experiência docente, pautada no trabalho coletivo, por projetos e com uma nova temporalidade para aprendizagem em que o conceito de aula fragmentada é recriado com outra concepção de tempo e espaço. , ou seja, uma iniciativa docente em que o professor é o agente propulsor tanto da mudança de sua própria formação como das transformações no campo da aprendizagem.

Nossa pesquisa tem como objetivo identificar o quanto a formação continuada proposta pela política pública da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem influência, ou não, na proposta de mudança que está sendo construída por esses docentes, e ainda se a formação e a experiência dos professores pesquisados carrega algo de novo que possa contribuir com as políticas públicas de formação docente continuada tornando-as mais significantes para os docentes, e conseqüentemente mais eficazes para aprendizagem.

A pesquisa privilegia as técnicas de análise qualitativa, com coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, de observações, acompanhamento de reuniões

de professores, horários de formação continuada na unidade escolar e diferentes instâncias. Para tanto, gravamos e filmamos os encontros e as entrevistas.

A ESCOLA COMO PROCESSO CIVILIZADOR

A instituição escolar, tal como entendemos na atualidade se constituiu na modernidade. Seu projeto de formação da civilização humana universal é originário do iluminismo, período caracterizado pela busca de formas culturais inteiramente novas: enfatizou a unidade entre os povos, a emancipação humana universal em um espaço racionalizado de coordenação planejada e contrapôs-se aos valores feudais, nos quais as relações sociais eram exercidas dentro de fronteiras delimitadas, pautadas na interdependência e obrigação. Em outras palavras, o mundo era ordenado pelo divino em que a cultura não dispunha de um lugar para a individualidade.

Na busca pelo princípio do indivíduo e sua liberdade, a modernidade atribuiu fundamental importância à racionalização, com a ideia de um progressivo aperfeiçoamento ligado à necessidade de formar condutas e modelos de comportamentos. Diante deste quadro, a escola passa a ter papel fundamental na construção de uma visão de mundo compatível com o modelo desejado de sociedade, tendo como objetivo desenvolver habilidades e construir valores e saberes diversos aos da aprendizagem familiar.

Coube à pedagogia e seu profissional, o professor, instruir de maneira técnica tal modelo de aprendizagem. Nessa formatação, com o princípio básico da Ciência Moderna, é formulada uma prática na qual a hegemonia passa a ser o método no aprendizado escolar. Esta representação da pedagogia nasce do objetivo de coordenar comportamentos e, conseqüentemente, a aprendizagem, valendo-se de uma organização racional e planejada dentro do espaço institucional da escola. Sobre esse quadro, Tardif (2002) faz a seguinte colocação:

No decorrer dos séculos XIX e XX, a educação e a infância tornam-se espaços e problemas públicos e campo de uma ação social racionalizada e planejada pelo Estado. Os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa que dispensam a toda população a ser instruída um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado. (TARDIF, 2002, p. 45)

Ou como completa Boto:

A escola lida com normas impessoais. Regras públicas que orientam a vida da sala de aula estabelecem pactos de convivência dos alunos entre si, e deles com professores. A criança, no âmbito dessa vida entre regras, aprenderá a lidar com as normas e com rituais que serão distintos. Ela obterá hábitos de obediência; sim. Mas criará também hábitos de convivência, concentração, atenção, perseverança, disciplina, controle de si. No limite a escola institui, por seus ritos, por suas palavras e por seus sinais, uma cultura que lhe é própria; e que terá certamente um caráter civilizador. (BOTO, 2001, p.49)

No Brasil, a origem das instituições escolares tem início em 1549 e pode ser entendida através de seis períodos. O primeiro deles (1549-1759) é dominado pelos

colégios jesuítas; o segundo (1759-1827), está representado pelas Aulas Régias, instituídas pela reforma pombalina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas, segundo a estratégia do despotismo esclarecido); o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias, e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias de hoje, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada (SAVIANI, 1986).

No último momento referido, correspondente à atualidade, a instituição escolar tem apresentado grandes dificuldades no exercício de seu principal objetivo: preparar os seres humanos para a inserção na sociedade. Um aglomerado de mudanças e sintomas desta época tem interferido diretamente nas dificuldades vivenciadas pela educação, dentre as mais proferidas estão: crise, caos, apatia, desinteresse, desconfiança, ceticismo, mal-estar, violência e a morte da utopia. Essas colocações estão expressas em diferentes segmentos da sociedade, seja em documentos oficiais, nas universidades, nos meios de comunicação ou mesmo no senso comum. Para Bernard Charlot (2005), essa série de problemas envolve diretamente o campo da docência, especificamente a formação docente.

A partir da universalização do acesso à educação, a diversidade¹ dos educandos passa a fazer parte do cotidiano das unidades escolares, criando um consenso sobre a necessidade de aprimoramento da formação docente para atender a nova demanda.

A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Com a diversidade dos educandos no interior das unidades escolares, intensifica-se à necessidade de mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas. A qualidade é meta a ser alcançada, para tanto, eleva-se a importância nas diferenças e necessidades individuais, ampliando ainda mais a relevância sobre a formação docente, tanto a inicial como a continuada.

O campo da educação consolidou a importância da formação docente. A partir desse entendimento, o Brasil implementa uma política nacional de formação. Criado em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), reorganizado em 2007 de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), tem como objetivo promover a universalização do ensino, tendo como eixo central a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Para tanto, torna-se importante compreender como a formação docente vem reagindo frente às novas exigências de competências para o atendimento de peculiaridades até então inexistentes no cotidiano escolar.

Por muito tempo os professores foram os portadores dos mais representativos valores da sociedade, hoje, no entanto, duvidam disso. Um marco importante nessa alteração foi a Educação para Todos² (EPT), colocando-os frente a situações inusitadas com a diversidade da sala. Philippe Perrenoud (2002) demonstra a complexidade exigida da profissão docente, que deve ser responsável por fatores tais como a prática reflexiva, a profissionalização, o trabalho em equipe e por projetos, a autonomia, pedagogias diferenciadas, a centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, entre outros. A sensibilidade simultânea para com o saber e a lei acaba delimitando um roteiro novo para o ofício.

Para Monica Thurler (2002), os professores passam a ter que reinventar a escola e a si próprios enquanto profissionais. As novas condições de trabalho são muito diversas do contexto no qual aprenderam seu ofício, já que os cursos de formação inicial estão majoritariamente baseados em uma visão prescrita da profissão e não em uma análise da realidade:

A introdução de novos objetivos de aprendizagem e novas metodologias de ensino não lhes permitirá mais organizar seu ensino em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, e sim obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor a heterogeneidade de necessidades de seus alunos. (THURLER, 2002, p.89)

Para atender a tais mudanças foram criadas diferentes propostas. A encantadora ideia de novos métodos como o construtivismo, a avaliação formativa, a pedagogia diferenciada e tantos outros, acabaram sendo muito preconizadas, mas pouco praticada. Isso se deve à ausência de um entendimento claro do que é requisitado e do que é viável nas condições concretas do trabalho docente. São raras as pesquisas sobre o distanciamento entre a formação e a realidade da profissão que tanto provoca frustrações aos docentes, decorrente até mesmo da pouca disponibilidade temporal permitida pelo calendário político.

A ideia de uma formação profissional prática prevalece nos dias de hoje. Geralmente esse termo designa um conjunto de estágios e, eventualmente, trabalhos práticos como ensinos de campo. Thurler perpassa por essa questão através do seguinte modelo:

Os teóricos dão uma formação teórica, isto é, aulas e seminários clássicos, sem se preocupar muito com a referência da profissão. Os profissionais que acolhem e preparam estagiários para o trabalho de campo encarregam-se de inicia-los nos “ossos do ofício”. (THURLER, 2002, p. 23)

Enquanto a formação teórica possibilita a aprovação em exames para a obtenção do diploma, a prática permite a criação de bases para sobreviver na profissão. A crítica reside na divisão entre as duas instâncias que, para a autora, deve ser combatida.

Segundo Perrenoud, a formação docente deve conter a prática reflexiva e a implicação crítica:

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre

a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (PERRENOUD, 2002, p.15).

Compreendemos que não é plausível conceber a formação docente pelo ponto de vista puramente técnico, pois uma formação que pretenda a qualidade deve ter em seu princípio o reconhecimento da autonomia e da responsabilidade dos professores tanto de forma individual como coletiva, assim, uma qualidade da formação depende, sobretudo de sua concepção. Cabe aqui ressaltar a indagação sobre os formadores feita por Perrenoud:

Quando uma jurista forma assistentes sociais, quando um médico forma fisioterapeutas, quando um técnico em informática forma policiais, não pretendem conhecer, a partir do interior, a profissão de seus alunos. Às vezes, eles se dão ao trabalho de se informar sobre ela e tentam conhecê-la melhor 'para ver'. Gostaríamos que os psicólogos, os linguistas ou os sociólogos que intervêm na formação de professores fizessem o mesmo. Nem sempre isso acontece, pois, esses especialistas imaginam que sabem o que acontece na sala de aula, de tanto 'ouvir dizer', porque lecionam na universidade ou porque seus saberes teóricos permitem que os processos de aprendizagem ou de interação sejam representados. (PERRENOUD, 2002, p. 17)

O debate sobre a atividade docente é aprofundado no início dos anos de 1980. Sua marca é a discussão acerca da profissionalização, impulsionada pela universalização do ensino e pela crítica às estruturas necessárias para expansão, sejam materiais ou teóricas que produziu um desequilíbrio significativo nas instituições escolares. Diante das pressões de organizações como as sindicais, tentou-se amenizar a situação através de políticas em que a profissionalização e a formação docente pudessem ocorrer no interior das unidades escolares, também conhecidas como *formação em serviço* (SILVA e FRADE, 1997). A justificativa tinha como base o argumento de que os *pacotes de treinamento ou encontros* dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino e para o atendimento a diversidade, sendo necessário que estes participassem de forma ativa da construção coletiva do saber. Em outras palavras, foi proposto que a formação continuada fosse realizada no interior do local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.

As políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90, fundamentalmente para a escola pública, compreenderam o professor como parte crucial para suas concretizações. Entretanto, se por um lado este profissional passa a ser colocado no centro do debate educacional, por outro, sua formação sofre um processo de aceleração, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. A desconsideração do saber docente construído ao longo de sua experiência cotidiana indica a opção formativa de um profissional tecnicamente competente, mas culmina com profissional ineficiente, cobrado para disciplinar-se e adequar-se a um método prescrito e normativo.

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade. (SOARES, 2008, p. 140)

A demanda criada para a profissionalização docente é identificada a partir das perspectivas de caráter racional-técnico, formatação importante para obtenção de um professor que saiba exercer seu trabalho de forma pragmática e prescritiva, aplicando as competências previamente adquiridas. A preocupação está centrada na produtividade do sistema educativo e dos professores, nos resultados das avaliações externas e internas, no desempenho técnico e na performance profissional. Por mais contraditório que esse modelo se mostre, a docência o percebe como algo que favorece seu trabalho, uma vez que, como aponta Oliveira:

[...]trata-se de uma profissionalização ideal, talvez fundada nos anseios desses trabalhadores que, imersos em condições de trabalho precárias e tantas vezes extenuantes, encontrariam alento para suas insatisfações numa literatura normativa e prescritiva. (OLIVEIRA, 2003, p. 31)

No Brasil, as pesquisas sobre o tema iniciadas nos anos de 1990, sofrem forte influência de trabalhos desenvolvidos internacionalmente nos anos 80. Fazem parte deste movimento características como a centralidade na figura do professor e a necessidade de compreensão da prática docente e sua diversidade, ressaltando a singularidade de cada profissional e de sua respectiva trajetória. As colocações apresentadas evidenciam que a formação docente vem sendo orientada essencialmente por saberes técnicos a partir unicamente da racionalidade científica.

CENÁRIO ATUAL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

O movimento de profissionalização docente é evidente no município de São Paulo. A partir de 1988, com a criação do *Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo* (SINPEEM), de cunho mais político que a anterior *Associação dos professores e Especialistas em Educação no Ensino Municipal* (APEEEM), aderindo à luta pela profissionalização do magistério paulistano. Neste período, Paulo Freire integrava a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Prefeitura estava sob a administração de Luiza Erundina. Após o período de discussão entre a prefeitura de São Paulo e os docentes da rede, criou-se em 1992 o *Estatuto do Magistério Municipal*. Dentre as várias medidas por ele propostas, destacamos as seguintes: o plano de carreira do magistério, a jornada especial integral, os investimentos em concursos para carreira docente bem como os de acesso a outros cargos, a evolução funcional, a organização do quadro de ensino, a gestão democrática com conselho deliberativo, a criação do cargo de professor adjunto e o direito de afastamento sindical para a participação em congressos da educação e reuniões de representantes sindicais.

Trata-se de um marco na profissionalização da docência no município de São Paulo. A formação docente, principalmente aquela ocorrida no interior da escola, passa a ser valorizada com a criação da *Jornada Especial de Trabalho* que inclui a *Jornada Especial Integral de Formação* (JEIF), composta por vinte e cinco horas-aula em regência de classe e 15 horas-aula adicionais para planejamento de aulas, oito das horas-aula são cumpridas em horário coletivo para formação docente, com foco no Projeto Político Pedagógico (PPP)³, visando a análise dos resultados de aprendizagem para o planejamento ou replanejamento das ações referentes ao ensino e à aprendizagem, três horas-aula são realizadas na unidade escolar, individualmente, e, por fim, quatro horas-aula são realizadas em local de livre escolha, totalizando uma jornada semanal de quarenta horas-aula. A opção por essa jornada é condicionada à disponibilidade de aulas atribuídas para regência de sala.

A década de 1990 fica marcada como a década da formação contínua (ou continuada) dos professores, período em que houve uma participação política mais efetiva da categoria nas questões da educação, na qual a formação docente teve papel importante. Diante do contexto histórico, enfatizou-se a importância dos programas de formação continuada como forma de responder às demandas mais específicas da docência para garantia do aprendizado, valorizando sua prática. Apesar das mudanças significativas na carreira docente, Ribas (2000) menciona que, desde a década de 1980, as pesquisas indicam a formação continuada oferecida pela rede pública, em suas diferentes instâncias, como algo que não tem surtido o efeito esperado, uma vez que as políticas implementadas são descontínuas e não atendem às necessidades concretas do cotidiano escolar. Questões vigentes na década de 1990, tais como globalização da cultura, da economia e o desenvolvimento tecnológico, exigem e continuam exigindo diferentes procedimentos da profissão docente.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo atualmente possui várias iniciativas para a formação docente continuada. São os denominados cursos de formação, dotados de temáticas específicas organizadas pelas *Diretorias Regionais de Educação* (DREs), por meio das suas *Diretorias de orientação Técnico-Pedagógico* (DOT-P), pelos diversos núcleos de coordenação da *Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação* (SME/DOT) e, ainda, cursos oferecidos por instituições como sindicatos, universidades e organizações não governamentais (ONGs). Para a realização dos cursos, as instituições devem se submeter à autorização da SME. Eles podem fazer parte de diferentes modalidades, sendo presenciais ou à distância, e a carga horária pode variar entre quatro a mais de quatrocentas horas de duração. A partir de oito horas, nos casos de eventos como seminários e congressos, e doze horas, a depender da modalidade de curso, o professor e outros funcionários terão direito a um certificado que possibilita uma pontuação para fins de evolução funcional. Segundo dados da SME, até o primeiro semestre de 2014 já haviam sido contabilizados mais de 30.000 vagas em cursos de formação continuada oferecidos unicamente pela SME e DREs.

Em 2012, com o início da gestão do Prefeito Fernando Haddad, foi iniciada pela SME uma reforma na educação do município. A Portaria 4.289/2014 institui o *Sistema de Formação de Educadores – CEU-FOR* cujo objetivo é constituir-se como um sistema de formação de educadores da rede municipal, por meio de oferta de ações formativas. De acordo com o próprio documento:

CEU-FOR tem por objetivo constituir-se em um sistema de formação voltado aos Educadores, baseado nos princípios estruturantes dos currículos desenvolvidos nos espaços educativos, atendendo aos fundamentos da integralidade e interdisciplinaridade, oferecendo também elementos promotores de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, problematização dos currículos e metodologias, permitindo que se abram novas possibilidades, em um movimento de melhoria contínua do ensino e da aprendizagem (DODUMENTO DE REFERÊNCIA, SME, 2014, p. 10)

O CEU- FOR integra o programa de 2013 intitulado *Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*, conhecido como *Mais Educação São Paulo*⁵. O documento abrange um conjunto de temas relacionados à revisão necessária dos conceitos e metodologias dos atuais currículos propostos para a Rede de Ensino de São Paulo e se refere às alterações na estrutura e no funcionamento do ensino municipal.

A PESQUISA

Muito se tem falado da formação docente continuada, tanto de sua necessidade, como da ineficiência dos cursos para alteração ou aprimoramento da prática docente. A partir do que vem sendo discutida, essa pesquisa buscou indagar experiências docentes inovadoras, investigando qual a contribuição da formação continuada institucional em processos de transformações no exercício da docência no interior da unidade escolar.

Para tanto, pesquisamos professores da Rede Municipal da Cidade de São Paulo de uma escola localizada no Bairro de Itaquera, periferia da região leste. Esse grupo de docentes desenvolve um projeto cuja proposta, como eles mesmos afirmam “*é reinventar a escola e reinventar a nós como professores*”. Para tal fim, buscam a concepção e introdução de novos objetivos de aprendizagem e metodologias que respondam a diversidade dos alunos. Para a concretização a organização pedagógica ocorre por área de conhecimento e projetos interdisciplinares. A ideia é romper com a compartimentação das disciplinas e a fragmentação do saber. A busca é pela construção de outra experiência docente, pautada no trabalho coletivo, por projetos e sem rupturas temporais (aula).

O objetivo da pesquisa é investigar qual influência da formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação para as mudanças que esses docentes vêm apresentando para as mudanças na escola e em sua profissão, ou melhor, sua prática. Como metodologia, ocorre o acompanhamento de reuniões de professores para organização do projeto, os horários de formação continuada na unidade escolar e diferentes instâncias em que se faz necessário a apresentação do

projeto e a defesa do mesmo. Para tal, gravamos e filmamos os encontros e reuniões e realizamos entrevistas semiestruturadas.

O resultado da pesquisa ainda é parcial, no entanto é possível alguns apontamentos:

Identificamos um crescente envolvimento dos docentes que vinham se colocando desacreditados do projeto, observado tanto nas falas individuais, como no coletivo, quando se reúnem por área para preparar os momentos pedagógicos em que buscam por meio pesquisa, novas metodologias e entendimento sobre interdisciplinaridade.

A saída dos docentes pelo território da escola tem refletido diretamente em sua formação, possibilitando a elaboração de um currículo para um “aluno mais real”, uma vez que a saída pelo território tem possibilitado ao professor conhecer melhor o entorno da escola, as carências estruturais e a cultura local, de forma a ampliar sua consciência sobre os problemas que afetam a vivência dos educandos.

Identificamos também que vem ocorrendo uma mudança de comportamento frente as faltas de professores uma vez que o comprometimento em lecionar em dupla tem levado os docentes a se organizarem com seus grupos de forma a criar a necessidade negociação quando ocorre a necessidade de ausentarem.

Um dado inovador é a participação dos alunos nos grupos de áreas de conhecimento da docência. A discussão estabelecida nesses encontros tem por base o diálogo entre educador e educando o que tem diminuído o conflito entre professor e aluno, ampliado interesse dos estudantes pelas questões pedagógicas, e à docência a refletir sobre sua prática.

CONCLUSÃO

Até o momento é possível concluir nessa pesquisa atitudes de mudança na postura docente, um movimento de quebra de paradigma originado pela por eles próprios, e a posição de sujeitos do ato pedagógico, com novos objetivos e metodologias para aprendizagem, com o propósito de tornar o exercício da profissão algo mais prazeroso. Quanto aos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, não identificamos sua influência nas transformações. De acordo com o depoimento de professores, são as questões internas da escola que tem mobilizado na busca por mudanças. Para eles, os cursos da Secretaria desprezam seus saberes e suas experiências não contribuindo para que possam alcançar seus objetivos, como afirmam, “*reinventar a escola e reinventar a nós como professores*”.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo. Perspectiva. 2014.

BOTO, C. “**A Racionalidade Escolar como Processo Civilizador: Moral que Captura as Almas**”.

In Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: Portugal e Brasil, Histórias Conectadas. São Paulo: Ed. Edusp/Fapesp. 2001.

BOURDIER, P. **O Senso Prático**. Petrópolis. Vozes. 2009.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização. questões para educação hoje**. Artmed. Porto Alegre. 2005.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis. Vozes. 2002.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação.

LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.), A escola pública no Brasil: história e historiografia. p. 1-29. Campinas. Autores Associados. 2005. MEDIANO, Z. D. **A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro. v. 21, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa. Educa. 2002.

_____. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas. Papirus. 1997.

_____. **Os professores e a sua formação**. Portugal. Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte. Autêntica. 2003.

GÓMEZ, P. A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote. 1995.

PERRENOUD, P. **A Formação dos Professores no Século XXI** In: As Competências para Ensinar no Século XXI. a formação de professores e o desafio da avaliação. THURLER, M. (org.). Porto Alegre. Artmed. 2002.

_____, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre. Artmed. 2000.

_____, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre. Artmed. 2001.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água. São Paulo. 2000.

SÁ, N, P. **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola**. In Cadernos de Pesquisa. São Paulo. nº 57, p. 20-27, maio. 1986.

SÃO PAULO. **Programa Mais Educação São Paulo**. Subsidio nº3. Documento de SÃO PAULO. **Referência do Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**, CEU-FOR. SME/DOT, 2014 p,31/32.

SÃO PAULO. Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME/ 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e Acção Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In. A. Nóvoa. Profissão Professor. Porto. Porto Editora. 1992.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas. Autores Associados. 1997.

____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, nº 40. p. 143- 155. 2009.

____. **História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa**. In: SÁ, N, P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo. nº 57, p. 20-27, maio. 1986.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte. v. 3, n. 13. 1997.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização**. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro. DP&A. 2003. p. 61-79.

TARDIF, M. L. C. **O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis. Vozes. 2005.

____. **M. Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis. Vozes. 2014.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte. v. 3, n. 13. 1997.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS VITÓRIA

Tatiana das Mercês

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Marcelo Lima

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Michele Pazolini

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Jaqueline Ferreira de Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo investigar as concepções dos professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Os sujeitos deste estudo são os professores que ministram disciplinas na educação integrada no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Campus Vitória, cujas concepções foram levantadas em pesquisa qualitativa por meio de aplicação de questionário no ano de 2013. A análise destaca a educação integrada do ensino técnico e ensino médio como a modalidade que mais se aproxima de uma educação politécnica para uma formação omnilateral, mas evidencia que a execução da integração curricular não é uma tarefa fácil. Professores apontam vários desafios para a

efetivação plena dessa política, sinalizando que a integração curricular passa pela articulação e colaboração entre as pessoas, os espaços, os tempos e os conteúdos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Integração curricular. Ensino técnico. Concepções docentes.

TEACHING WORK AT THE FEDERAL INSTITUTE OF ESPÍRITO SANTO - CAMPUS VITÓRIA

ABSTRACT: The objective of this research is to investigate the concepts of the teachers involved in technical courses integrated to secondary education. The subjects of this study are the teachers who teach courses in integrated education at the Federal Institute of Espírito Santo (IFES) - Campus Vitória, whose conceptions were raised in qualitative research through the application of a questionnaire in the year 2013. The analysis highlights integrated education technical education and high school as the modality that comes closest to a polytechnic education for an omnilateral formation, but shows that the execution of curricular integration is not an easy task. Teachers point out several challenges for the full realization of this policy, signaling that curricular integration involves the articulation and collaboration between people, spaces, times and teaching contents.

KEYWORDS: Curricular integration. Technical education. Teaching conceptions.

INTRODUÇÃO

O sistema de educação brasileiro é, atualmente, normatizado pela Lei 9394/96 (BRASIL, 2012) que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme a LDB, a Educação Escolar é composta por três níveis: ensino fundamental, médio e superior. Esses níveis escolares englobam diversas modalidades de ensino como, por exemplo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A EPT tem o objetivo de capacitar jovens e adultos para atuação no mundo do trabalho, o que inclui o exercício da cidadania e a qualificação técnica necessária ao trabalho. Conforme a LDB (artigo 39), a EPT “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2012a), podendo abarcar os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio (EPTNM), entre vários outros.

Especificamente sobre a EPTNM, há uma seção particular na LDB (Seção IV-A), que define a efetivação desses cursos em três formas: *subsequente*, voltada aos alunos que já concluíram a educação básica; *integrada*, oferecida aos alunos que desejam cursar o ensino profissional e o ensino médio na mesma escola por meio de matrícula única; e *concomitante*, para os alunos com matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino, ou não (BRASIL, 2012a). Os cursos da educação profissional técnica integrada ao ensino médio devem focalizar a perspectiva da formação humana e integral, pautada nas dimensões indissociáveis do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como é assegurado pelo documento base sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007).

Para tanto, torna-se relevante considerar o trabalho em sua condição ontológica, constituinte do próprio homem, como expõe Marx (2010). O trabalho, nessa vertente, constitui o homem como tal, pois, por intermédio do trabalho, a humanidade cria e recria o mundo em que vive, ou seja, produz a sua vida em sociedade. Não obstante, se faz necessário considerar a dimensão econômica que o trabalho adquiriu no modo de produção capitalista, tornando a formação humana e integral em um instrumento de luta, no sentido da superação do trabalho em sua perspectiva alienada. Desse modo, compreendemos que a educação integrada entre o ensino técnico e o ensino médio é uma modalidade que mais se aproxima de uma educação politécnica, a qual “se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136). A educação politécnica aponta para a superação da divisão social e técnica do trabalho, assegurando uma formação mais ampla que torna possível a emancipação social dos sujeitos ao permitir aos discentes a capacidade de refletir criticamente sobre as relações sócias e agir de modo consciente no mundo.

A Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio constitui o contexto do qual emerge o objeto desta pesquisa: os professores do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Vitória. Esta pesquisa parte de análises de dados coletados durante a execução do projeto de pesquisa do campo da educação da UFES.

Esta pesquisa foi iniciada no ano de 2013 e se estende até os dias atuais, com objetivo de acompanhar, descrever e problematizar o processo de constituição da organização curricular integrada prescrita no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Para a construção deste artigo, em particular, tivemos como objetivo investigar as concepções dos professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Para tanto, construímos e aplicamos um questionário com diferentes questões aos professores do IFES com o intuito de conhecer: qual é a formação profissional dos docentes; quais são os conhecimentos necessários para atuação dos educadores; qual é a função social do IFES e da Educação Profissional; qual é o objetivo do curso técnico integrado e como se realiza a integração entre os sujeitos, os saberes, os tempos. Esse questionário foi entregue aos professores no evento, intitulado como “I Seminário inter-campi de formação pedagógica para docentes e gestores da educação profissional”, realizado no IFES- Campus Vitória nos dias 17 e 18 de outubro de 2013. A pesquisa não pretendeu ser uma prescrição sobre o que os professores devem (ou não) fazer para garantir a integração curricular na educação profissional; e sim, compreender como as práticas dos docentes se manifestam a partir de suas concepções acerca da educação integrada com base nos relatos dos professores envolvidos.

ESPECIFICIDADES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

A Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio é uma forma de articulação da educação profissional com o ensino médio, definida pela LDB 9394/96. Para dar conta da especificidade dessa forma de ensino, a Resolução CEB/CNE nº. 06/2012 orienta e define um conjunto de princípios norteadores, que estão expostos no artigo 6º da referida resolução:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; II- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV- articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico (...) (BRASIL, 2012b)

Esses princípios reforçam os dispostos da LDB que definem a função da educação escolar de vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, preparando os sujeitos para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012a). Nesse entendimento, compreendemos que a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio é uma forma de organização do ensino que possibilita o atendimento a essas disposições preconizadas na LDB. Entre as políticas públicas voltadas para a área da educação integrada, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Nele, está definido, por meio da Meta 11: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014).

Como se pode observar, há uma meta para que se ampliem as ofertas de educação profissional, sobretudo na forma integrada ao ensino médio. Conseqüentemente, há uma crescente demanda de professores capacitados para atuar neste campo de ensino. Desse modo, torna-se relevante o debate sobre a especificidade da educação integrada e do trabalho docente nessa área.

De modo geral, a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio está ancorada na concepção de formação humana, que visa ao desenvolvimento do ser humano em sua omnilateralidade. Nesse intuito, enseja uma formação que não apenas seja técnica e profissional com o propósito de preparar para o exercício de profissões técnicas, mas que também que articule as dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia. Integrar, nesse sentido, compreende tornar-se único, em uma totalidade. Ciavatta (2012) nos esclarece o conceito de formação integrada:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2012, p. 85)

Assim, Ciavatta (2012) nos permite compreender a integração, não apenas uma forma na qual se organiza o ensino médio, mas incluída aos pressupostos de uma educação politécnica e formação omnilateral. Saviani (1989, p.16) explica que “a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho”. Nessa lógica, a educação politécnica busca a assimilação do trabalho manual com o trabalho intelectual de modo que se compreenda e domine os fundamentos científicos nos quais se organizam o trabalho.

A formação omnilateral possui a superação das polaridades, isto é, das dicotomizações: trabalho manual-trabalho intelectual; formação para o trabalho-

formação para a cidadania; e ensino propedêutico-ensino profissional. Nesse intuito de superar as polaridades, o currículo integrado pressupõe conceber o homem como ser histórico e social e implica compreender a realidade em sua totalidade. Desse modo o currículo integrado se opõe à concepção de currículo compartimentalizado ou fragmentado, em que as disciplinas são estudadas de modo isoladamente. Nesse sentido, Ramos (2012, p. 117) afirma que “As disciplinas escolares, sendo consideradas como acervos de conteúdos de ensino, isoladas entre si e desprendidas da realidade concreta da qual esses conceitos se originaram, não permitem compreender o real”.

O currículo integrado, portanto, pressupõe que a dimensão do trabalho seja tomado enquanto constitutivo do ser humano e que possa superar a fragmentação e o ser humano dividido/dicotomizado. Nesse entendimento, o trabalho é tomado como princípio educativo, no sentido de que, é pelo trabalho que o homem modifica e transforma a natureza e a si mesmo e, nesse intuito, ele é elemento criador da vida humana e como tal a apreender, desde a infância, de que é pelo trabalho que o ser humano transforma a natureza em bens úteis a sua sobrevivência. Ramos (2012, p. 120), assim, concebe o trabalho como princípio educativo no currículo integrado: “Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão”.

Evidentemente, a atuação docente na Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio é complexa e desafiadora sob vários aspectos. Os docentes desta modalidade devem preparar tecnicamente os discentes para que sejam capazes de tomar decisões cientificamente embasadas e, além disso, priorizar uma formação crítica e ética, entendendo que o conhecimento produzido historicamente e socialmente pela humanidade contribui para que tal formação seja alcançada, colaborando para a emancipação dos sujeitos. Nessa lógica, Machado (2008, p.17), salienta que na educação profissional técnica integrada ao ensino médio, o professor deve “[...] saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão”.

Tendo em vista a especificidade da educação integrada, Moura (2014) destaca que não basta o professor dominar a ciência a qual leciona e ter domínios didáticos e pedagógicos, pois, mais do que isso, o professor precisa ter compromisso ético-político com a classe trabalhadora. Este compromisso ético-político se faz necessário tendo em vista a dualidade a qual perpassa a história da educação brasileira, na qual a uns se destina o ensino voltado para o prosseguimento dos estudos em nível superior e para o trabalho intelectual e para os outros se destinam a formação para o trabalho e para o trabalho manual.

Desse modo, além de agregar os conhecimentos da formação geral e específica, o professor necessita articular a educação às dimensões do trabalho, da ciência, da

tecnologia e da cultura, com vistas a tentar superar as fragmentações e as dualidades do ensino. A docência na educação integrada encontra desafios a serem vencidos para a implementação de um currículo integrado. Uma das especificidades se dá na própria constituição da educação profissional, na qual os docentes da área técnica são formados em áreas do conhecimento e não para disciplinas, como na educação básica. (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011). Outro ponto a ser abordado é que estes dois docentes, do núcleo técnico e do núcleo comum, necessitam trabalhar os conhecimentos de maneira que um não seja justaposto a outro, ou seja, que o conhecimento do núcleo comum esteja articulado e integrado ao conhecimento do núcleo profissional.

Na pesquisa de campo, realizada com os professores do IFES-campus Vitória, vários desafios foram apontados para a efetivação plena da integração curricular. Desse modo, passamos a descrever as questões referentes às concepções dos docentes nos cursos técnicos integrados na Rede Federal que consideramos mais relevantes contidas nos questionários, com os seus respectivos resultados.

CONCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Em outubro de 2013, ocorreu no IFES-Vitória o “I Seminário inter-campi de formação pedagógica para docentes e gestores da educação profissional”, que contou com a participação aproximada de 300 participantes. Com o objetivo de investigar quais eram as concepções dos docentes do IFES sobre integração curricular, como relatado acima, aplicamos aos professores um questionário durante o evento. Nesse questionário, oito perguntas centrais foram propostas (discursivas e objetivas) que adentravam sobre a formação profissional; conhecimentos para atuação docentes; função social do IFES e da educação profissional; objetivo do curso técnico integrado; integração entre os docentes, saberes, tempos e qualidade da integração curricular. No total final, 49 professores responderam este questionário, mas para efeito de análise, optamos por considerar apenas àqueles que foram respondidos pelos docentes do IFES- Campus Vitória, que eram cerca de 30 professores.

No que se refere à formação dos professores, a pesquisa mostrou que, no IFES-Campus Vitória, há bastantes professores com nível alto de qualificação profissional: 40% dos professores pesquisados assinalaram que possuem cursos de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado. No momento da pesquisa, apenas 7,5% assinalaram que possuíam especialização em lato sensu. Por outro lado, havia ainda um número significativo de docentes que possuíam somente a graduação: 32,5% são bacharéis e 20% são licenciados. Isso fica claro na figura 1.

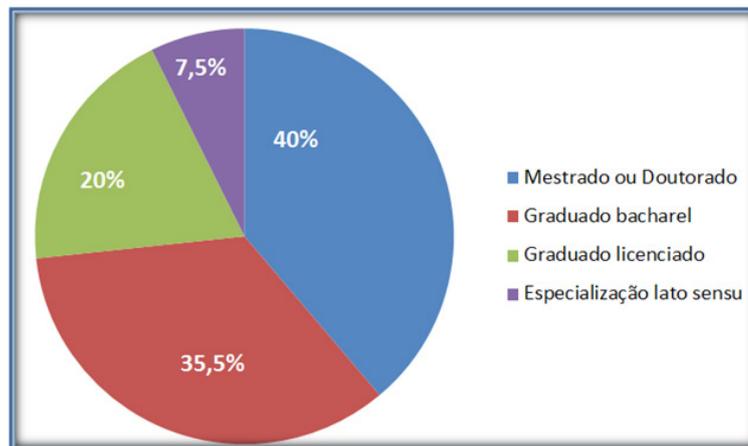


Figura (1) – Formação docente

Nota: gráfico criado pelos autores a partir dos dados da pesquisa

Evidentemente, esse corpo docente altamente qualificado reflete no prestígio que essa instituição possui na sociedade. Além do mais, pode ser resultado dos processos seletivos de professores, que tendem a selecionar profissionais com as maiores titulações, isto é, com a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

A respeito da identidade profissional, 80% dos docentes se assumiram como professores; por outro lado, 20% se definiram como engenheiros e administradores, entre outras habilitações dos cursos de bacharel. Isso fica claro na figura 2.

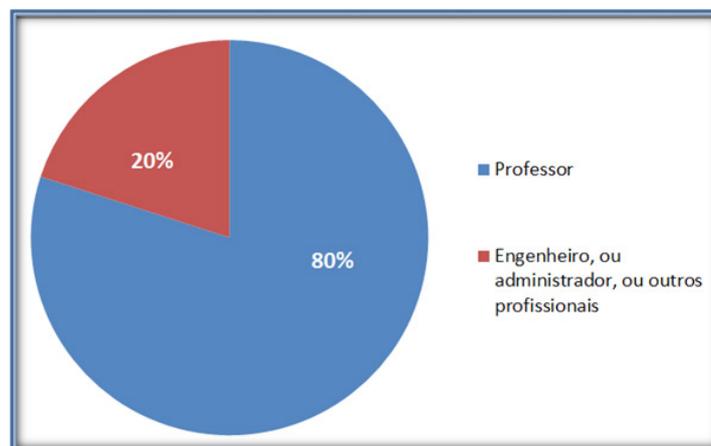


Figura (2) – Identificação Profissional

Nota: gráfico criado pelos autores a partir dos dados da pesquisa

Esse dado nos permite inferir que, para um pequeno grupo de profissionais, há certo conflito pessoal entre: ser engenheiro, ou de outra área, e ser professor. Alguns profissionais não se sentem como professores, mesmo atuando no cargo docente numa instituição de prestígio social. Esse sentimento de não identificação com a profissão docente pode, em determinadas situações, contribuir para o não compromisso com a função política e social que o professor possui. Sobre o conhecimento necessário para atuação docente, 61% assinalou que o saber científico (teórico) específico da

área profissional é mais importante do que o conhecimento o didático e pedagógico. Apenas 6% dos docentes indicaram que o saber didático e pedagógico como o mais essencial para a atuação docente, como fica evidente na figura 3.



Figura (3) – Saberes inerentes a atuação docente

Nota: gráfico criado pelos autores a partir dos dados da pesquisa

A desvalorização do saber docente pelos próprios professores deve ser problematizada, posto que, na educação profissional integrada ao ensino médio, o saber próprio da docência é tão importante quanto o saber profissional. O professor precisa dominar o conhecimento específico a sua área e, mais que isso, deve ser didático ao ensinar esse saber a outros (os alunos). Para ensinar, é indispensável o domínio didático e pedagógico que permita desenvolver a aprendizagem nos educandos, pois saber ensinar é necessário para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.

Questionados sobre a função social do IFES e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, 55% dos docentes afirmaram que ambos possuem a função de atender ao mercado de trabalho, por outro lado, 45% indicaram a função deve estar voltada para a formação cidadã dos sujeitos. Isso fica claramente representado na figura 4.

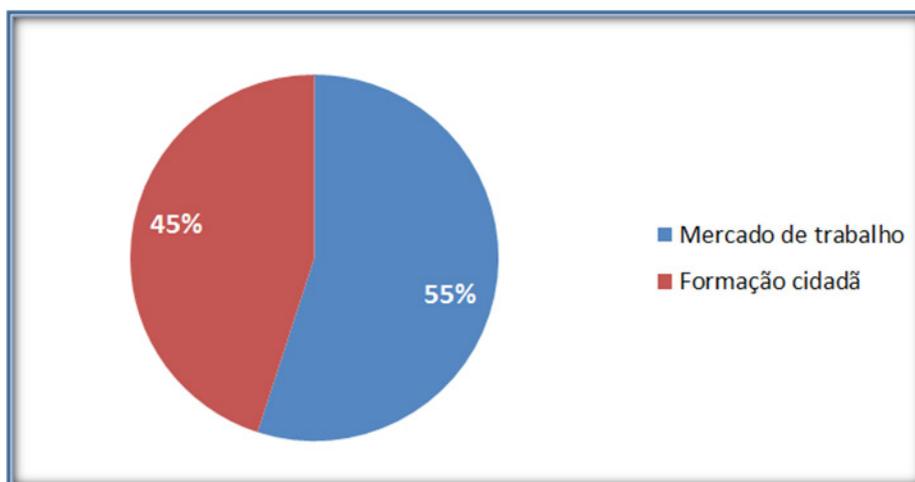


Figura (4) – Função Social do IFES e da Educação Profissional

Nota: gráfico criado pelos autores a partir dos dados da pesquisa

A relação entre a formação profissional e o mercado de trabalho é expressa de forma relevante pelos docentes pesquisados no IFES. A formação cidadã também é apontada como uma finalidade importante por vários professores. É evidente que os professores estabelecem significados diferentes para os cursos técnicos integrados. Não podemos negar, portanto, que a maneira de conceber o papel social da educação, de certa forma, tende a influenciar na sua prática de ensino. O professor que concebe a educação meramente para atender o mercado, ou para conquistar a empregabilidade, ou passar no vestibular, tende a trabalhar com o objetivo de efetivar essas prerrogativas. Assim, também, um professor que compreende que seu trabalho deve pautar-se no aspecto ético-político, tende a orientar o desenvolvimento dos educandos para além dessas prerrogativas. Para a construção de uma educação integrada emancipadora, é relevante que os professores tenham uma compreensão ampla sobre a educação integrada, para além de um ensino pragmático, que apenas se volta para atender as demandas do mercado.

Sobre as práticas integradoras realizadas entre os sujeitos da escola, percebemos que ela ainda não está garantida: 19% dos professores afirmaram que conhecem todos os seus colegas de trabalho que atuam nas disciplinas da educação geral e do ensino técnico; 13% deles disseram que conhecem apenas os professores das disciplinas do curso técnico; 6% dos docentes afirmaram que conhecem todos os professores das disciplinas do ensino técnico e alguns professores da educação geral; 3% disseram que conhecem apenas os professores das disciplinas da educação geral; 16% disseram que conhecem apenas alguns professores das disciplinas gerais. Esses dados ficam claros na figura 5.

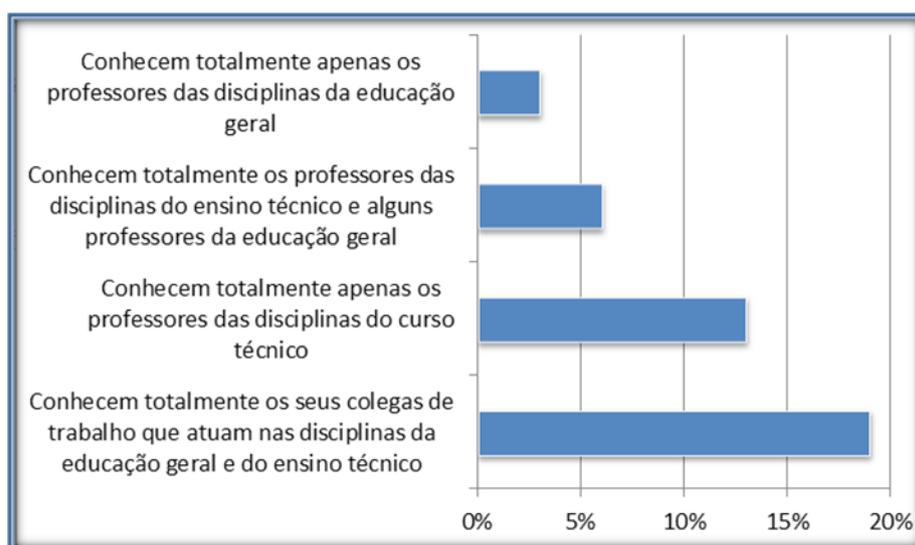


Figura (5) – Interação entre os professores dos Cursos técnicos Integrados

Nota: gráfico criado pelos autores a partir dos dados da pesquisa

O desencontro entre os professores pode dificultar o processo da integração, uma vez que a educação integrada prevê um trabalho em conjunto. Assim, os professores

acabam não se conhecendo, ou não possibilitando a continuidade da interação. Isso permite refletir sobre a importância de criar e valorizar o tempo de planejamento e de conversas entre os professores nos espaços das escolas, pois esses tempos não são vagos ou improdutivos; ao contrário, neles, os professores podem se conhecer e desenvolver reflexões sobre a prática docente.

Sobre a integração entre os saberes, a pesquisa indica que apesar da matriz curricular estar acessível, nem todos os docentes sabem quais conteúdos os alunos estão aprendendo numa determinada turma-curso-ano-série nas quais atuam: 35% dos docentes afirmaram que conhecem totalmente as disciplinas da educação geral e do ensino técnico; 16% alegaram que conhecem totalmente as disciplinas do ensino técnico e algumas da educação geral; 3% disseram que conhecem totalmente as disciplinas gerais e algumas do ensino técnico; 16% confessaram que conhecem apenas algumas disciplinas da educação geral; e 6% conhecem apenas algumas disciplinas do ensino técnico. Isso fica mais claro na figura 6.

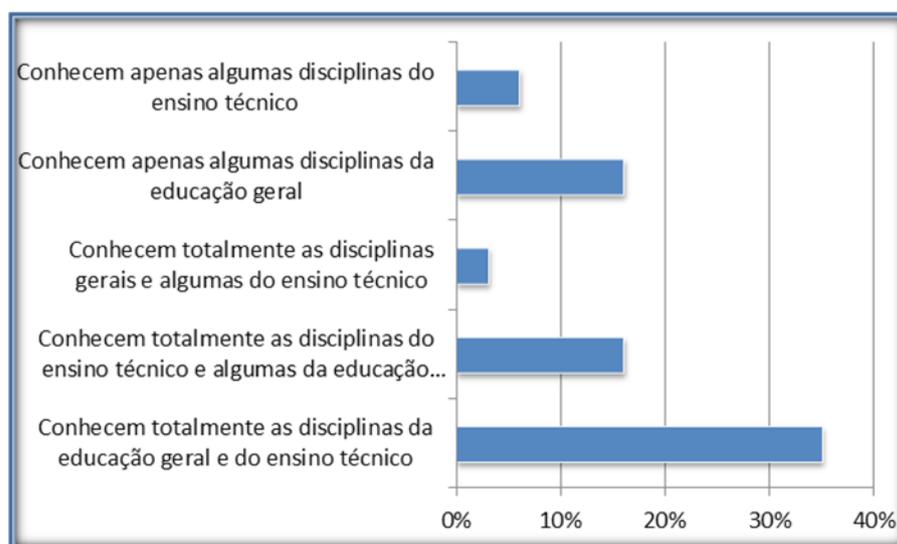


Figura (6) – Integração entre as disciplinas

Nota: gráfico criado pelos autores a partir dos dados da pesquisa

A falta do conhecimento sobre quais conteúdos os demais professores estão trabalhando em sala de aula, pode representar um entrave para a educação integrada, pois não permite que os professores planejem suas práticas educativas em consonância à proposta da integração. Essa reflexão nos motiva a retomar a argumentação sobre a importância dos encontros permanentes, os quais permitem os professores trocarem experiências, rever suas práticas e planejar, em conjunto, suas aulas.

A questão sobre a integração dos tempos mostrou que a tendência é o docente se preocupar apenas com o seu próprio trabalho: 29% afirmaram que segue apenas sua própria sequência didática; 22,6% disseram que acompanham algumas disciplinas de ensino técnico; 16% acompanham algumas disciplinas da educação geral; 10% acompanham totalmente as disciplinas do ensino técnico; 3% acompanham totalmente

as disciplinas da educação geral; 13% acompanham totalmente as disciplinas da educação geral e do ensino técnico. Esses dados estão explicitamente apresentados da figura 7.

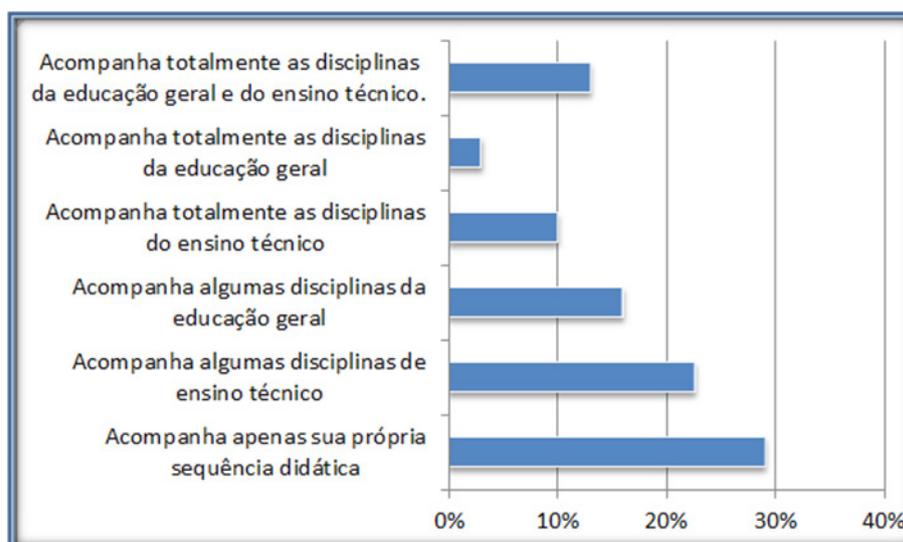


Figura (7) - Integração dos tempos

Nota: gráfico criado pelos autores a partir dos dados da pesquisa

Como podemos observar, um número elevado de professores afirmou que só toma conhecimento de sua própria sequência didática, o que nos permite afirmar que vários profissionais da docência tendem, mesmo nos cursos integrados, a trabalhar de modo isolado; sem dúvida, esse isolamento contribui com a fragmentação do processo ensino e aprendizagem. Substancialmente, a pesquisa revelou que as possibilidades de integração dos espaços, dos tempos, dos conteúdos e dos profissionais na instituição encontram algumas barreiras a serem superadas. Aspectos importantes que interferem nesse processo como, por exemplo, o desconhecimento dos colegas de trabalho, o desconhecimento dos conteúdos que os professores ministram em sala de aulas, a falta de espaços e de tempos de criação de articulações possíveis e necessárias à consolidação da educação integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional técnica integrada ao ensino médio tem o objetivo de formar pessoas para o mundo do trabalho, logo, o papel do professor vai além de cumprir as finalidades de uma educação para mercado ou para o emprego, pois esse processo implica também na formação de cidadãos capazes de refletir criticamente a sociedade na qual estão inseridos. Uma formação cidadã implica em não desconsiderar a formação técnica para o desenvolvimento da atividade para a qual o aluno foi formado, mas que não se limite a isso, pois a realidade em que o aluno está inserido é

múltipla e multifacetada. Desse modo, compreendemos como é desafiador a atuação do docente no ensino médio integrado, tendo em vista as diversas dificuldades para a implementação de um ensino integrado e os limites da formação dos professores que atuam nos cursos técnicos integrados.

Esta pesquisa com os professores do IFES-Campus Vitória mostrou que a educação integrada do ensino técnico e ensino médio é a modalidade que mais se aproxima de uma educação politécnica para uma formação omnilateral, mas evidencia que a execução da integração curricular não é uma tarefa fácil. Professores apontam vários desafios para a efetivação plena dessa política, sinalizando que a integração curricular passa pela articulação e colaboração entre as pessoas, os espaços, os tempos e os conteúdos de ensino.

Dessa forma, fica claro que mesmo numa instituição especializada e de prestígio social (como é o caso do IFES) a execução da educação integrada é desafiadora. Para enfrentar esses desafios, a instituição de ensino precisaria, junto com os professores, os pedagogos, os coordenadores, os alunos, os pais e a comunidade, construir estratégias de gestão e de soluções pedagógicas no esforço de superar a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem e a justaposição dos conteúdos de ensino, com vistas a materializar uma educação integrada na perspectiva politécnica e omnilateral.

É relevante destacar a importância da formação continuada específica para atuação docente nos cursos técnicos integrados. Os cursos de formação continuada de professores, nesse contexto, são essenciais, pois eles podem permitir aos professores - além da formação pedagógica e da atualização tecnológicas - a ampliação do conceito de educação profissional, a compreensão crítica do trabalho docente e capacidade de construir ações integradoras comprometidas com a formação ampla dos trabalhadores, tendo em vista a autonomia e emancipação dos educandos. Além do mais, essa formação continuada se faz necessário tendo em vista que uma grande parte dos professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio, principalmente nas disciplinas do núcleo técnico, é formada em cursos de bacharelado. A formação em bacharelado influencia em como o docente se vê em sala de aula: como engenheiros, administradores, bacharéis, e não como professor.

A constituição de uma identidade docente também reflete em como o professor se relaciona e interage com os demais professores: os professores não se conhecem e não conhecem a disciplina e o conteúdo que os outros professores trabalham no mesmo curso e até mesmo, da mesma turma em que atuam. Este é um aspecto a ser considerado, pois, para que ocorra integração, se faz necessário a integração dos espaços, dos tempos e dos conteúdos. Então, nos perguntamos: como é possível haver integração se os professores não trabalham juntos, não planejam juntos e não conhecem os conteúdos do curso como um todo? Como integrar é “tornar inteiro”, na educação integrada, o ensino médio e a qualificação profissional são partes constitutivas de um todo orgânico; nessa mesma lógica, é fundamental que também

o corpo docente se torne um só, sem a predominância dos conteúdos da área técnica sobre os da área geral e vice-versa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Documento Base sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Ministério Da Educação , SETEC, 2007.

BRASIL. **LDB- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 7ª edição. Atualizada em 25/10/2012. Edições Câmara Brasília: 2012a.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de Setembro de 2012**.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º DE Julho de 2015**.

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: **Ensino Médio integrado: Concepções e mudanças**. FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; Ramos, M.. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2012. Pág. 83 – 105.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. – 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2010

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. págs. 267-274. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, p.8-22, jun-2008, Brasília: MEC-SETEC, 2008a.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOURA, D. H. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de pesquisa em educação– PPGE- UFES**. V.19, n. 39, p.30-49, Vitória: PPGE, 2014.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; Ramos, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. – págs. 107-128. São Paulo: Cortez, 2012

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. EPSJV/ FIOCRUZ. n. 1, vol. 1. mar.-jul. Rio de Janeiro, 2003

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. In: **Revista Educação e Sociedade**. V. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. Campinas: 2011

ANALYSIS OF COMPETENCES IN THE CAREER OF PEDAGOGY IN CHEMISTRY AND SCIENCE OF THE UNIVERSITY OF PLAYA ANCHA

Bastián Eduardo Cárdenas Godoy.

University of Playa Ancha of Sciences of the Education, Faculty of natural and exact sciences.

Valparaíso - Chile.

Lastenia Ugalde Meza.

University of Playa Ancha of Education Sciences, Faculty of natural and exact sciences

Valparaíso - Chile.

ABSTRACT: The following investigation has the purpose of detecting if the competences declared in the graduation profile that are achieved through the study plan, are being acquired by the students based on the beliefs and perceptions that they manifest. It was possible to determine that a large part of the competencies declared in the profile are fully met and evidence was raised that in some training programs are not being developed. The sample that was worked on in this investigation was constituted by students of the career of Pedagogy in chemistry and sciences of the Playa Ancha University of Education Sciences attached to the innovated plan implemented in 2014 by the university to all pedagogical careers. At the end of the analysis process, the results showed that competences in the area of chemistry are being fulfilled and that in mathematical subjects there is a gap with respect to competency-based training, unlike the subjects related to biology.

KEYWORDS: Competencies - Innovated plan - Graduation profile - Training plans - students

INTRODUCTION

The current Chilean education is in constant change and renewal in order to improve teaching-learning processes, focusing on the students as well as the teaching and management staff. As a result of this situation, the development of the student as an integral being, who can respond to the difficulties of his profession, takes on great importance.

The student as a whole, must acquire the three relevant knowledge for the conformation of a competence, these three knowledges are broken down into knowing (factual and declarative knowledge), know-how (skills and abilities) and knowing how to be (attitudes and values).

In the “know-how” competition, the student wants to acquire content and value the learning of said contents. On the other hand, the “know-how” competence aspires to the development of the skills and abilities demanded by the discipline, thus achieving autonomy and integrity. And finally, the competence “knowing how to be” refers to empowering and contributing to the formation of values and attitudes towards different problems

in the specialty. We can understand by competence the performance or the integral performance of the subject, which implies factual or declarative knowledge, abilities, skills, attitudes and values, within an ethical context “(Pimienta, J; 2012).

In order to determine the appreciation, in relation to the competences declared in the initial teacher training, in the Pedagogy in Chemistry and Sciences of the Playa Ancha University, it is that a sample of 7 students has been selected, which in an initial stage responds to a survey (evaluated by expert judgment), which aims to clarify the students' prior concepts and beliefs regarding competencies. Subsequently, the previously completed with an interview is complemented, which allows to verify the acquisition of competences declared in the study plan. The students interviewed belong to three promotions, so they could contrast the progress of these with the curriculum of the career and their respective contribution to the profile of graduation.

According to the proposed hypothesis, where the student of older promotions, must achieve more skills, in relation to a student who is in more recent promotions, this is why the survey and the interview, take an important value for determine the consistency of achievement according to the promotion in which the student is.

PROBLEM FORMULATION

Are the students of the Pedagogy in Chemistry and Sciences of the Playa Ancha University acquiring the competencies declared in the graduate profile of said university degree?

OVERALL OBJECTIVE

Determine the appreciation in relation to the skills declared in the initial teacher training, in the career of Pedagogy in Chemistry and Sciences of the University of Playa Ancha.

SPECIFIC OBJECTIVES

1. Evidence the main characteristics of the competences in the beliefs that the students of the career of pedagogy in chemistry and sciences.
2. Compare and contrast the competences declared in the training plan according to the characteristics of its structure.
3. Verify the achievement of the competences declared by the cycles through the opinions formulated by the students of the Pedagogy in Chemistry and Sciences career

THEORETICAL FOUNDATION

In 2010, the Ministry of Education commissioned the development of standards for graduates of Pedagogy in Media Education, in order to provide guidance to teacher training institutions regarding those knowledge and skills essential to an effective teaching process, respecting the existing diversity of profiles, requirements, curricular meshes, training trajectories and own seal, which characterize each of said institutions. Specifically, the elaboration of professional standards for the teaching of Media Education in the areas of: Language and Communication; Mathematics; History, Geography and Social Sciences; Biology; Physical; and Chemistry. (MINEDUC, 2012).

On the other hand the University of Playa Ancha implements an innovative plan changing the teaching model, one based on competence and which was implemented in the career of pedagogy in Chemistry in 2014 this new model guides a systematic and complementary work to the curricular design processes undertaken by the UPLA in the different tools referenced from the Public Policies for the development of Higher Education in the country (MECESUP) offering specific training for demonstrable skills. This model proposes an instance of training and academic development that makes Curriculum Innovation (CI) sustainable over time and articulates with the challenges acquired by the University in terms of developing processes of excellence, curricular pertinence, appropriate training processes in temporality, articulations for the quality and equity of students who have made a formative option for the institution (performance agreements). (Arturo Pinto, 2003).

The chemistry teacher will be able to use personal scientific knowledge to describe, explain and predict natural phenomena related to chemistry, as well as to relate scientific concepts and models to solve problems related to said basic science. (Curriculum innovation, 2014)

(<http://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2014/04/INFORME-PERFIL-QUIMICA-1.pdf>)

This innovative plan that is based on competencies, takes into account the disciplinary standards for teaching chemistry that are implemented by the Ministry of Education, MINEDUC. It immediately arises to answer the question: What is a competition? As stated by Julio Pimienta (2012) in his book the competences in university teaching: “We can understand by competence the performance or the integral performance of the subject, which implies knowledge factual or declarative, abilities, skills, attitudes and values, within an ethical context. “

Where a competency is built based on three great knowledge.

1. Know how to be (Attitudes and values).
2. Knowing how to know (factual and declarative knowledge).
3. Know how to do (Skills and skills)

The set of these three knowledge forms a competence where the student is able

to face a problem and develop it in an integral and coherent way.

METHODOLOGICAL FRAMEWORK.

The research methodology is developed within a qualitative framework, where we find Taylor and Bogdan (1986) who state the following: it is one that produces descriptive data: the own words of the people, spoken or written, and the observable behavior. Following the indications of Taylor and Bogdan as a method of data collection, we applied the survey and the interview where the students of the Pedagogy in Chemistry and Sciences of the Playa Ancha University expressed their perceptions, prior concepts and appreciations according to work. performed by competences in their professional training.

In order to perform the data analysis, we resort to the Grounded Theory, which is based on the hypothesis of symbolic interactionism to understand how individuals define a phenomenon or event through their social interaction (Vivar, 2010). According to this statement, the research seeks to raise evidence regarding students and the acquisition of competences during their professional training stage. The sample corresponds to students of the University of Playa Ancha of Education Sciences, specifically of the career of Pedagogy in Chemistry and Sciences (men and women) who are currently studying from 1st to 4th year in the race, they have ages between 18 and 31 years old.

DATA COLLECTION

According to López-Roldan and Fachelli (2015) the survey is a technique of collecting data through the questioning of subjects whose purpose is to systematically obtain measurements on the concepts derived from a research problem previously. built The survey elaborated considers two dimensions: a) Previous concepts of the competences and b) Conceptions of competences. For this survey a Likers scale was used, where the students declare their level of disagreement in each item or question.

In a second stage of this study, an interview is conducted, which allows the compilation of detailed information that allows the informant to orally share with the researcher what concerns a specific topic or event that happened in his life as Fontana and Frey say (2005). This interview is elaborated based on the objectives of the study, the dimension worked was the Perception of the students of the career of Pedagogy in Chemistry and Sciences regarding the competences acquired during their initial training. To inquire about the perception of the students about the acquisition of competences in the course of their academic formation, the interview is made to students of different promotions belonging to the innovated plan and therefore to the Curriculum and the corresponding curricular structure.

VALIDITY AND RELIABILITY

The validity of the instrument is carried out through an expert judgment (Annex), where people specialized in the subject of research evaluate the content of the interview and survey, in order to demonstrate that the content is consistent with the established objectives. For this research, qualified professionals participated in the subject, who were responsible for evaluating the following criteria:

- Purpose: Why the research is done.
- Survey: The questions raised meet the objective of the instrument.
- Consistency: It is written in a coherent and neat language for students.

RESULTS

In this section we proceed to contextualize the results from three large dimensions:

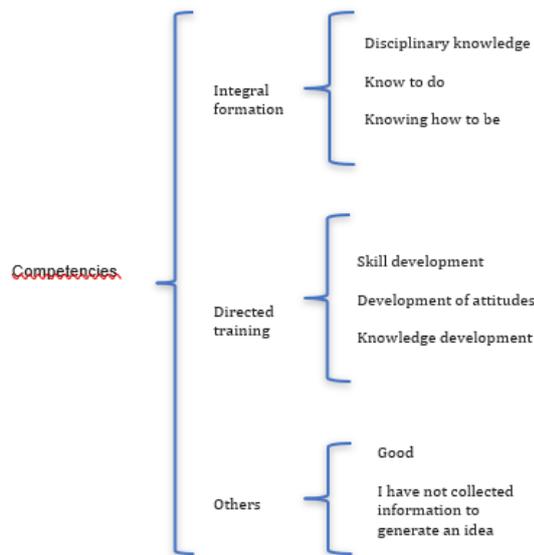
1. Previous concepts
2. Conceptions of student competencies.
3. Perceptions of competencies regarding:
 - 3.1 Graduation profile.
 - 3.2 Disciplinary training programs.

It is broken down in this way in order to expand the spectrum of analysis and thus obtain more reliable results.

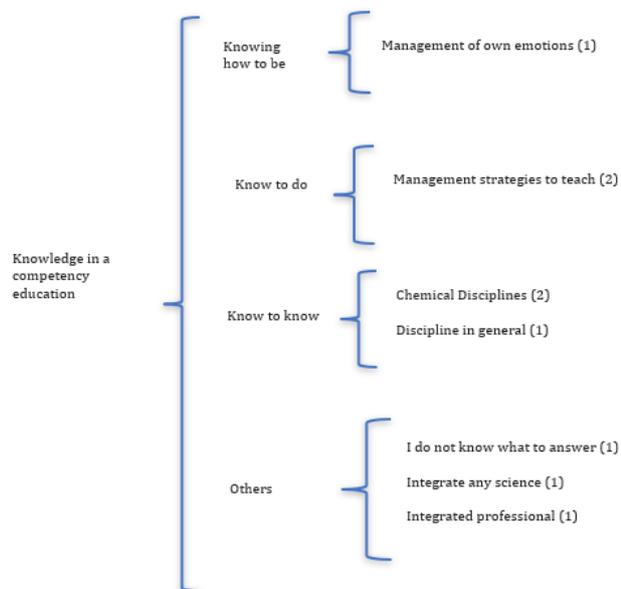
RESULTS OF THE TEST

- Dimension “previous concepts”

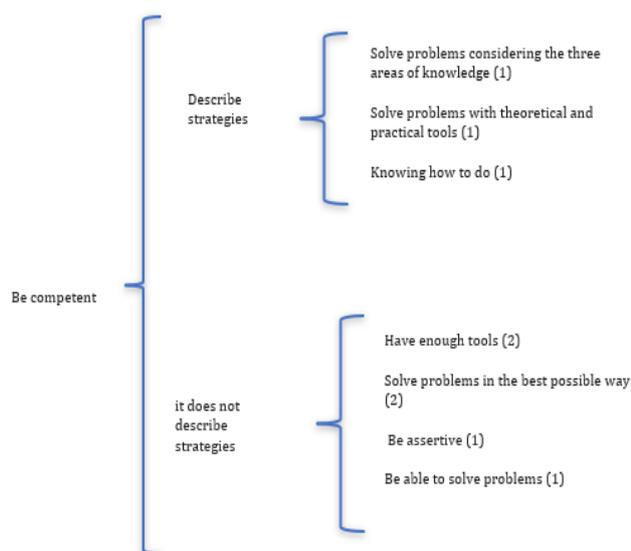
Semantic networks constructed with the answers obtained in the four open questions made in the survey in the dimension “previous concepts” of the students of the career of pedagogy in Chemistry are shown below. In each of the following images (image 1-4) the corresponding question is observed and the conceptual breakdown shown in the semantic network that was built in this first dimension of previous concepts is given to students in relation to the concept of competences.



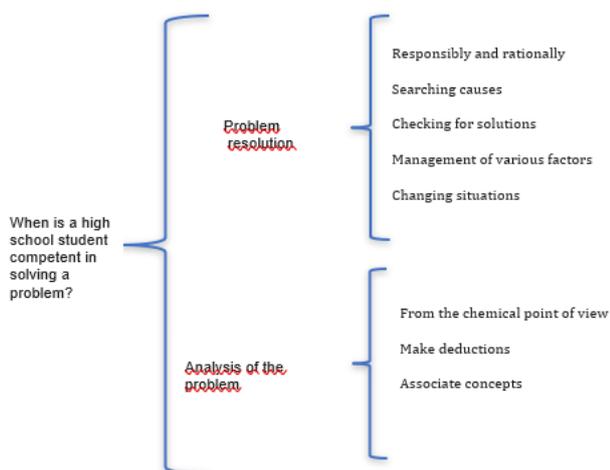
How would you define the competency-based approach?



Which one or which knowledge (s) in sciences do you integrate in a competency-based education?



When facing a real problematic situation, what does it mean for you to be competent?



When do you consider that a high school student is competent in solving a problem?

RESULTS OF THE TEST

- Dimension “Conceptions in the competences”

The following table shows each question with the percentages in each item according to the likers scale used.

From your point of view, assessing by competencies can improve the hope of student achievement?				
Strongly disagree (0%)	Disagree (0%)	Insecure (0%)	Agree (57.1%)	Strongly agree (42.9%)
Do you think that university professors plan based on specific competences in the laboratory for a correct development of the student?				

Strongly disagree (0%)	Disagree (14.3%)	Insecure (28.6%)	Agree (42.9%)	Strongly agree (14.3%)
You think that when evaluating the performance of a student in the laboratory, the teacher is evaluating previously planned competencies and presented to the group course.				
Strongly disagree (0%)	Disagree (28.6%)	Insecure (14.3%)	Agree (42.9%)	Strongly agree (14.3%)
The evaluation of a competence in the chemistry laboratory must consider, in addition to the learning results, the assessment that the student makes of said learning.				
Strongly disagree (0%)	Disagree (0%)	Insecure (0%)	Agree (14.3%)	Strongly agree (85.7%)
The objectives and competences are complemented when evaluating experimental and theoretical learning in different subjects related to chemistry.				
Strongly disagree (0%)	Disagree (14.3%)	Insecure (0%)	Agree (57.1)	Strongly agree (28.6%)
In the laboratory practices he has had the opportunity to co-evaluate				
Strongly disagree (0%)	Disagree (57.1%)	Insecure (14.3%)	Agree (28.6%)	Strongly agree (0%)
Considers that laboratory practices are evaluated by competencies				
Strongly disagree (14.3%)	Disagree (0%)	Insecure (57.1%)	Agree (14.3%)	Strongly agree (14.3%)
In the planning of your subjects (those that you are studying or have studied) that contemplate experimental work, you consider that there is more than one way to evaluate the competences in the laboratory.				
Strongly disagree (0%)	Disagree (14.3%)	Insecure (0%)	Agree (57.1)	Strongly agree (28.6%)

Table 1. Results survey dimension “conception of competencies”

RESULTS INTERVIEW

- **Dimension “perceptions of competences”**

This interview gathers the students’ perception of the career of pedagogy in chemistry regarding the competences acquired in their initial training and that are declared in the graduation profile, and the contribution to the achievement of this is made through the study plan that It contains the disciplinary and pedagogical training programs, focusing on this study in the disciplines. As far as the study plan of the Pedagogy in Chemistry and Sciences career is concerned, there are 21 training programs in the scientific disciplinary area. The interview was conducted taking into account the competences declared in each of these programs and that are distributed by semester in the curricular structure, the information gathered in the interview is shown below:

First semester: Structure of the subject and cellular Biology manage to develop the competence established in the study plan. While mathematics fails to generate the

declared competence as perceived by students.

Second semester: In systems biology students perceive that there is development of the competence declared in said training program, however in calculation they mention that competences are achieved, but with certain difficulties but they do not know how to answer the “why”.

Third semester: In the training plans of inorganic chemistry and teaching methodology for chemistry the students express that they fulfill the competences declared in these training programs, however the competence declared in the training plan of Mechanics (physics) is not achieved develop.

Fourth semester: During this semester, an Introduction to Carbon Chemistry, Environmental Chemistry and Wave and Electromagnetism is introduced. In these training plans, students in the 3rd and 4th year express having acquired said competences in their training, while the second-year student mentions He does not have the competences because he is studying the aforementioned training plans.

Fifth semester: the fifth semester is only taken or attended by two students who declare having acquired the competences indicated in the study plan in the training plans of reactivity and organic transformations, homogeneous and heterogeneous reactions, strategies for the restoration of the environment and topics of chemistry

Sixth semester: The two students interviewed who are in this sixth semester or are studying mention having acquired the competences, in the case of the 4th year student mentions having the three disciplinary competences established in this semester, the 3rd year student mentions having acquired two of the three competences and the third involving thermodynamics and kinetics mentioned does not show certainty in the achievements obtained in this last training program.

Seventh semester: Only one student is enrolled in the seventh semester During this research, which was mentioned or acquired competences of two of the training programs, their coordination compounds and link theory, in the change in the instrumental analysis program not have a competition that has already been presented.

ANALYSIS OF RESULTS

The analysis of the results obtained in the survey is shown, which considers two dimensions: “previous concepts” and “conceptions of the competencies of the students”. In addition, the results obtained in the interview conducted with the students that considers the dimension “perceptions of competences acquired in the initial teacher training process” are discussed.

POLL

- **Prior Concepts Dimension**

In order to determine the previous concepts that students bring, four open-ended questions were formulated with the conceptualization of competence and concatenate with each other. Therefore, these questions aim to answer if students have acquired the concept of competences.

“We can understand by competence the performance or integral performance of the subject” (Pimienta, 2012). As mentioned Julio Pimienta is a development of a whole student, this will include factual as well as declarative knowledge, is also concerned with the skills and abilities, and on the other hand is responsible for the behaviors, attitudes and values that the person has.

Based on this author it is possible to elucidate that the students do not understand the concept in its totality, evidence certain approximations of what is a competence, either, mentioning some knowledge or when they mention that they disagree with the objective.

On the other hand the learners fail to clarify what are the knowledge that make up a competition, they name only one or two but there is no clarity of knowledge and as Pepper mentions in his book competences in university teaching a competition consists of three knowledge :

1. Know to know
2. Know to do
3. Know to be

That at the moment of working the three together and together, they gain by forming a competence in education.

The answers to the four questions asked by the students in the dimension “previous concepts” that do not have clarity of what is a competition? And what knowledge do they compose?, they fail to build a timely response about when a person or student is competent in different problematic situations of the profession.

- **Conceptions of the Competencies.**

A competency-based curriculum provides the tools for a comprehensive education in higher education that will allow students to face different problems in the performance of the profession by giving appropriate solutions to the situation in different environments.

The evaluation is one of the most influential aspects in the students (Parcerisa, 2014). This implies that the teacher must introduce a series of changes that considers innovation is the teaching-learning process, where evaluation is a key point (Giné and Parcerisa, 2011)

In this context, “self-evaluation becomes part of the learning process and therefore component of the evaluation”. (Castillo, 2012), As mentioned by these authors, self-evaluation and hetero-evaluation are important evaluations to perform, in order to denote certain aspects not visible during the evaluation carried out by the teacher and to detect certain difficulties that are presented to students beyond the declarative

factual content.

Regarding the practical work carried out in the laboratory, the students show a positive assessment of their initial teacher training, by: More than 55% of the students state that the teachers evaluate competencies in the laboratory. 100% agree that in addition to the learning results, an assessment must be made by the student of said acquired learning. To be able to evaluate a competence, not only must contemplate the practical work (skills in the laboratory) but also, you must consider a written work and a virtual work, adapting to the new times. 85% of the students mention, in addition, that there is more than one way of evaluating competences in the laboratory, in the different branches of chemistry.

Another important part we must remember that students mention in 85% that the objectives and competences are complementary that is contrary to what Pepper mentions; 2012 “The objective is aimed at one dimension of the competition, on the other hand a competence works as a whole” This is why there are conceptual and unreliable errors with respect to questions aimed at competency-based training.

Among the answers obtained, an evaluation of training programs is observed which gives the students the opportunity to plan (based on competences) their own laboratory practices, these training programs are: Biochemistry, Cell Biology, Systems Biology. In these training programs you can verify that students perceive a greater degree of achievement in the appropriation of knowledge, and skills and therefore in the achievement of competence.

INTERVIEW

- **Perception of acquired competences with respect to the competences declared in the graduation profile.**

The interview conducted with the students shows that the answers of the interviewees are coherent, given that the achievements in the acquisition of the disciplinary competences declared by the students is consistent with the curricular advance of each one of the respondents, that is, according to the promotion or cohort to which they belong.

The student with the highest curricular advancement, 4th year of the Pedagogy in Chemistry and Science degree, declares through the interview that he meets all the competencies stipulated in the study plan for the seventh semester he has been studying.

On the other hand, 3rd graders show a minor advance in the curriculum and therefore have not yet acquired all the competences, as an example the competition not achieved in these students during the course of this investigation is: Evaluate disciplinary knowledge for respond to emerging problems in the field of chemistry to improve teaching processes.

The 2nd year student presents a minor achievement of competence, since he is in his third semester of training the competences have not yet been acquired are: Evaluate disciplinary knowledge to respond to emerging problems in the field of chemistry to improve teaching processes ; Applies diverse methodologies to provoke the student's learning in the field of Chemistry; It evaluates the changes that the learning of Chemistry causes in the students; Guides students to discover the importance of chemistry as a basic science; Promotes the student's scientific-educational training; Ability to differentiate science from other non-scientific interpretations of reality.

CONCLUSIONS

It is concluded from the results of the survey in the dimension "previous concepts" that the students of the career of pedagogy in chemistry and sciences do not know the concept fully or the implications that this concept can have in their professional life.

On the other hand, the competences declared in the career training plan were successfully achieved and acquired by the students interviewed, concluding that the subjects that best develop their competences are: Biochemistry, Cell Biology and Systems Biology, where They deploy as an integral being and empowering the three knowledges to form a professional that is capable of facing any difficulty in their profession. On the other hand, there are training programs that were evaluated poorly, since they do not meet the training of the competence stipulated in the declared program, these are: calculation, mathematics and instrumental analysis.

According to the curricular advance there is consistency in the acquisition of competences, this is evidenced in the analysis of the discourse given in the interview where the students who are in the initial promotion there is a smaller number of skills acquired compared to a student who is studying the last year of the training plan.

Another aspect that can be evidenced is that the training programs do not clearly show the integration of the three knowledge that is intended to be developed in a competency-based training, an aspect that is verified by the interview with the students, who mention that the development of knowing , and know-how are developed separately.

To conclude the students mostly perceive that they are acquiring the skills stipulated in the graduation profile developed through the career training plan, with some exceptions, but that it is a process of continuous improvement and growth for all participating agents.

REFERENCES

Castillo, Gómez, Miranda (2012) **THE SELF-EVALUATION OF STUDENTS IN THE NUCLEUS EDUCATIONAL INSTITUTIONS NO. 6 OF THE CITY OF IBAGUÉ** Master's thesis.

Fontana, A., Frey, J. (2005). **The Interview, from neutral stance to political involvement**. In N. K. Denzin & S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, p.699. London, UK: Sage.

Giné, N and Parcerisa, A. (2011). **Evaluation in Secondary education**. Editorial Graó. Spain.

Government of Chile, Ministry of Education (2012) **Guiding standards for pedagogy careers in secondary education**. (Chapter 2 Chemistry p 212) LOM Ediciones LTDA.

Le Boterf, G. (2000). **Engineering of competences**. Barcelona: Management Ed.

López-Roldan and Fachelli (2015) **METHODOLOGY OF QUANTITATIVE SOCIAL RESEARCH**. Barcelona Spain, First Edition, p.8

Sandoval, J. and Márquez, M. (2007). **Analysis of Teaching and Pedagogical Practices in Schools of Medical Technology**, Nursing, Obstetrics and Childcare Advising for the Project MECESUP AUS 0209. (Technical counterpart).

Manríquez Pantoja Luis. (2012). **Evaluation by competences?**. University of Antofagasta, Directorate Department of Education. Antofagasta, Chile.

Parcerisa, A. (2014). **Experiences of continuous evaluation in the university**. Octahedron Editorial. Spain.

Parra Miranda Viviana. (2014). **DIDACTICS AND ITS IMPACT ON A COMPETENCE APPROACH**. Chile. University of Playa Ancha.

Pimienta J. (2012) **The competencies in university teaching**. Mexico pp 2-32 Editorial Pearson First edition.

Pinto Guevara Arturo, (2013). **Design and Implementation of the Curricular Innovation for the Careers of the University of Playa Ancha**. University of Playa Ancha. Valparaíso, Chile.

Safe Mario Castle. (2009). **THE EVALUATION OF LEARNING BASED ON PERFORMANCE BY COMPETENCES**. Electronic Magazine "Investigative News in Education", vol. 9, number. 2. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Taylor and Bogdan (1986) **Introduction to qualitative research methods**. Paidós Basica p.20 Second Edition.

Vivar C. (2010) **The Grounded Theory as a Methodology of Qualitative Research in Nursing**, Grounded theory as a qualitative research methodology in nursing. Scielo Magazine.

ANGÚSTIA E TEMPO LÓGICO DE LACAN NO PROCESSO DE ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jackson Santos Vitória de Almeida

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Belo Horizonte-MG

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Autobiografia; Formação Continuada.

ANXIETY AND LACAN'S LOGICAL TIME IN THE AUTOBIOGRAPHICAL WRITING PROCESS IN CONTINUING EDUCATION

RESUMO: O presente trabalho apresenta um recorte da investigação do processo de escrita autobiográfica de uma professora de uma escola pública estadual na região metropolitana de Belo Horizonte. A docente integra o projeto ContinuAÇÃO Colaborativa (ConCol) de formação continuada de língua inglesa. O objetivo recai em analisar os efeitos da angústia e o tempo lógico vivenciados no processo de escrita autobiográfica no espaço de formação no contexto brasileiro. A pesquisa consistiu na análise dos enunciados da participante nas atividades orientadas pelo pesquisador (que atuou como instrutor). Os dados analisados foram de registros de áudio (transcritos) de doze encontros de pesquisa no período de 2014.2 a 2015.1. A trajetória teórico-metodológica deste estudo convoca a Psicanálise Freudolacanian, tomadas na área da Linguística Aplicada. A participante apodera-se da escrita como um ato criativo para si e para o “Outro”. Ela coloca a sua obra no mundo para tocar os outros. O essencial desta análise: observar o florescer da escrita e descrever, sem perder a beleza, o ser que floriu no processo.

ABSTRACT: This study presents a review of the investigation of the autobiographical writing process of a teacher of the state public school in the metropolitan area of Belo Horizonte. The teacher is part of the Continuing Collaborative project (ConCol) to continue training in English. The objective is to analyze the effects of the Anxiety and the Logical Time lived in the process of autobiographical writing in the space of formation in the Brazilian context. The research consisted of the analysis of the speeches of the participant in the activities guided by the researcher (who acted as an instructor). The data analyzed were the audio records (transcribed) of twelve research meetings in the period from 2014.2 to 2015.1. The theoretical-methodological framework of the present study conveys the Freud-Lacanian Psychoanalysis, taken in the area of Applied Linguistics. The participant takes advantage of writing as a creative act for herself and the “Other.” She puts its work in the world to touch others. The essentials of this analysis: observe

the flowering of writing and describe, without losing beauty, the being that flourished in the process.

KEYWORDS: Writing; Autobiography; Continuing Education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Efeitos de sentido e singularidade no processo de escrita autobiográfica em língua Inglesa (ALMEIDA, 2016). Considera-se que o gênero autobiográfico pode tocar em aspectos pessoais do sujeito que escreve e, assim, mobilizá-lo a uma introspecção de suas memórias e um movimento de criação textual a partir de suas narrativas de vida (LEJEUNE, 2014). Neste recorte, temos o objetivo de investigar a angústia e o tempo lógico do sujeito no processo de escrita autobiográfica em língua inglesa (doravante LI) de uma professora da rede pública de ensino de Minas Gerais. A docente voluntária (doravante Girassol) integra o projeto Continuação Colaborativa criado em 2011 (SÓL, 2014), um espaço de formação continuada (doravante FC). Foram utilizados, como base para análises, entrevistas com o pesquisador, gravadas em áudio e posteriormente transcritas durante o processo de escrita autobiográfica. A trajetória teórico-metodológica deste estudo convoca a Psicanálise Freudo-laciana, tomada na área da Linguística Aplicada, mais precisamente na linha de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Num processo anterior a isso, apostamos que o docente possa primeiro fazê-lo consigo mesmo. É importante nos remetermos à etapa que antecede a produção, pois o docente tem o papel de encorajar os alunos durante a fase preparatória do texto.

2 | ANGÚSTIA E TEMPO LÓGICO NO PROCESSO DE ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

Faz-se importante compreender o conceito de Angústia para Freud e Lacan, e sua relação com o sujeito e seu próprio desejo. Dado esses elementos, observar como a participante da pesquisa, por sua vez, é visitada pela angústia no processo de conquista da escrita autobiográfica a partir do olhar da psicanálise. Tem-se a intenção de problematizar qual o papel do analista neste processo e em que medida o sujeito suporta a angústia enquanto permanece em busca do que lhe falta. Para Lacan ([1962-63] 2005, p. 88), “a angústia é aquele afeto que não engana”. Desta maneira, a angústia do analisando e seu atravessamento durante o processo de análise podem ser fundamentais para que o desejo do analisando advenha, assim como o desejo de escrever. Neste sentido, Freud ([1916-1917] 1986a, p. 470) nos diz: “a angústia constitui moeda corrente universal pela qual é ou pode ser trocado qualquer impulso, se o conteúdo ideativo vinculado a ele estiver no recalque”. Na expectativa de compreender isso um pouco mais, o autor percebe que o sujeito, em forma de fuga, ou de defesa, aciona o recalque. O sintoma do sujeito funciona como uma tentativa de

defesa da angústia. Freud ([1916-1917] 1986b, p. 472) conclui que “onde se manifesta angústia, aí existe algo a que se teme”. A esses exemplos, em sua primeira teoria sobre a angústia, o psicanalista concluiu que a angústia está diretamente imbricada com uma não elaboração psíquica, uma situação em que o sujeito se vê desamparado, em perigo. Posteriormente, no Ensaio *Inibição, sintoma e angústia*, Freud ([1925-1926] 1996) dá seguimento à segunda teoria da angústia, um marco na teoria freudiana, a qual se dedica ao aprofundamento de seus estudos sobre inibição e sintoma e descobre que estas são formas de encobrir a angústia. Ainda mais à frente, nos estudos sobre a angústia, Freud ([1933] 1986), na Conferência XXXIII, *Angústia e vida pulsional*, fez o caminho de volta ao artigo de 1926. Assim, ele estabeleceu três formas de angústia: angústia realística, relação entre o eu e o mundo externo; a neurótica e a relação do eu e do isso; e a moral na relação do eu e o Supereu. Ao longo de seu ensino, descobriu que essas formas de angústia são sentidas pelo sujeito como desprazer e são por ele sustentadas como resultado de um momento traumático ou angústia inicial e de uma reprodução de uma angústia-sinal, como um perigo interno. Em contrapartida, Lacan ([1962-63] 2005, p. 169) no Seminário 10, *A Angústia*, por sua vez, parte da definição de Freud sobre o conceito defendido da angústia-sinal como um perigo interno, mas suprime em sua obra essa afirmação e introduz “a angústia como a manifestação específica do desejo do “Outro”. De acordo com Lacan, a palavra “Outro” com “O” maiúsculo, tem o propósito de diferenciar do outro (com o minúsculo) o qual refere a pessoas com as quais relacionamos. Pode-se dizer que o grande “Outro” se refere a tudo aquilo que determina boa parte do modo de ser dos sujeitos. Com esse deslocamento conceitual, na clínica lacaniana, este desejo é representado pela busca da angústia do Outro. Lacan ([1962-63] 2005) afirma que a angústia não é uma emoção, mas sim um afeto, um afeto que não engana. Portanto, a angústia precede o sentimento. Surge como algo que o sujeito não sabe bem o que é. É importante destacar, nesta pesquisa, o conceito de angústia como companheira da participante e parceira de trabalho do pesquisador. Verificamos, teoricamente, que a angústia é questão central na clínica psicanalítica. Lacan ([1969-70] 1992, p. 136) nos ensina que a angústia “é o afeto central, aquele em torno do qual tudo se ordena”. Assim, percebemos que a angústia foi fundamental na escrita da participante em FC e também no processo vivenciado pelo pesquisador enquanto instrutor, ao fazer manejos com a finalidade de aproximar a participante de seu desejo. E, no nosso modo de ver, isso significa enfrentar o “inferno da escrita” (RIOLFI, 2011). Assim, devemos ensinar aos nossos alunos que nem todas as possibilidades são percebidas pelo autor aos quais nada falta, mas a partir desse ponto passamos a considerar que os buracos também fazem parte do corpo de bons textos. Pensamos, portanto, que essas considerações têm por princípio viabilizar um saber advindo de uma experiência clínica na experiência com educação e com o ensino de línguas. Desse modo, consideramos que o saber psicanalítico contribui para que profissionais atuantes na Linguística Aplicada aprimorem a escuta no processo de orientação de qualquer atividade de escrita. A fim de buscar compreender

a relação da produção escrita e o tempo, partilho a questão do tempo lógico e a asserção da certeza antecipada, no trabalho de Lacan de 1945, escrito e publicado na revista *Les Cahiers d'Art* acerca da questão da referência temporalizada de si para o outro. A partir das observações sobre a modulação do tempo no movimento do sofisma: “O instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir” (LACAN ([1945] 1998, p.204), tomamos a reflexão feita por Lacan nesse texto para discutirmos o tempo de produção textual autobiográfica empreendido pela participante desta pesquisa diante das nossas demandas para que trabalhasse dentro de um tempo cronológico. O problema apresentado refere-se a uma situação em que três presos disputavam o direito de deixar a prisão. O diretor do presídio disponibilizou dois discos pretos e três brancos para os presos. Cada preso recebeu um disco fixado nas costas, sem saber qual a sua cor, tendo direito a ver a cor do disco fixado nas costas dos demais. Não era permitido que os presos contassem uns aos outros as cores dos discos fixados. O primeiro preso que deduzisse sua própria cor, a partir do conhecimento da cor dos outros presos, e atravessasse uma porta pré-definida, obteria o direito à liberdade. Desse modo, logicamente, era possível fazer três combinações com os discos: dois discos pretos e um branco, um disco preto e dois brancos e três discos brancos. Partindo da lógica de que, primeiramente, o sujeito observa, Lacan chamou este instante “o instante do olhar”. Nele, a primeira opção foi descartada, pois eles analisaram que se os outros dois fossem pretos, logo, um deles seria branco e se apressariam para concluir. Sendo assim, restaram duas opções de combinações de discos para serem escolhidas. Havendo a presença dos outros dois presos, eles elaboraram hipóteses mediante a necessidade lógica de solucionar o problema. Somos um preto e dois brancos ou três brancos? Neste instante, observa-se o “momento de compreender”, ou seja, os presos observaram durante um tempo os outros companheiros. Assim, diante de uma tensão temporal, os sujeitos apressaram-se a chegar ao momento de concluir, transpondo a porta para colocarem suas respostas em julgamento. Para isso, Lacan utiliza a seguinte lógica para melhor explicar o problema. Se entendermos que são três presos A, B e C, e tomarmos A como sujeito real e B e C como sujeitos refletidos, entendemos que se A é preto, nem B nem C podem sair, pois não podem deduzir suas respectivas cores, pois ambos poderiam ser brancos ou pretos. Sendo assim, B e C permaneceram inertes. Somente a partir do olhar do seu semelhante, isto é, B e C acreditaram que A era branco e assim, reagiram, dirigindo-se à porta. Desse modo, eles concluíram que ambos eram brancos. De modo geral, torna-se importante compreendermos que o tempo lógico é de cada um. Por sua vez, podemos comparar esta dinâmica ao processo de criação e de implicação dos professores em FC, no processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita em LI, a partir de uma modulação própria de tempo de cada sujeito. Neste sentido, o tempo lógico se contrapõe ao tempo cronológico. Consideramos que no processo da escrita autobiográfica em LI, o professor na FC avança à medida que se aprofunda em sua própria história de vida e na relação dele com o instrutor de formação. É importante

ressaltar que durante o período da construção das produções textuais autobiográficas elaboradas no espaço de FC, percebemos a presença de silenciamentos da participante ao não produzir textos no tempo cronológico estabelecido pelo cronograma de pesquisa estipulado pelo pesquisador. A partir daí, houve uma necessidade de o pesquisador flexibilizar o calendário de produção da escrita de acordo com as sugestões da participante. Com isso, percebemos um movimento de implicação da participante, que aos poucos iniciou suas produções. Neste sentido, percebemos que a participante parte de um interesse próprio de produção em um tempo distinto do pesquisador. Assim, mais à frente, no tecer das análises, verificaremos como isso se deu a partir das observações feitas durante o desenrolar da pesquisa.

3 | MANEJOS DA ANGÚSTIA E O TEMPO LÓGICO

Busca-se fazer um mapeamento das manifestações de angústia e o tempo lógico vivenciado pela participante durante a escrita autobiográfica em LI na FC. Os recortes discursivos revelam marcas que interpretamos como sinalizadoras de angústia. Vale lembrar que consideramos a angústia como o principal elemento desencadeador do processo de produção textual no direcionamento do sujeito frente ao seu desejo. Portanto, não poderíamos negligenciar que o não saber lidar com esses momentos de angústia criavam barreiras para o desenvolvimento da escrita. Diante disso, o pesquisador procurou realizar manejos na tentativa de diminuir o nível de angústia para que a participante pudesse se implicar e voltar a produzir. Iniciamos as análises a partir dos efeitos apreendidos durante a realização da entrevista diagnóstica no espaço de FC. A participante endereçou ao pesquisador demandas, tais como: escuta e acolhimento de queixas referentes à escola, como melhorar o planejamento de aula, conquistar a atenção dos alunos, propor atividades convidativas para seus alunos, oferecer material de como ensinar a gramática, entre outras. A partir disso, o pesquisador dividiu a entrevista diagnóstica em dois momentos: inicialmente, como um espaço de escuta para as queixas incisivas. Em um segundo momento, o pesquisador procurou pinçar uma demanda por vez, a fim de reduzir o excesso de fala e propor um movimento de responsabilização e elaboração de uma coisa por vez. Em outras palavras, pensar saídas criativas para dificuldades no ensino de escrita, de planejamentos e na elaboração de atividades mais convidativas para os seus alunos. Assim, nesse primeiro encontro, Girassol demonstrou muito interesse pela escrita em LI e por um desejo de ensinar a LI prestando atenção à precisão linguística “usar a gramática de forma correta”, como observamos no dizer a seguir, “1º objetivo escrever sobre ele, 2º objetivo uma escrita dentro da língua”. É um bom momento para escrever sobre ele, aprender novos lexicais e utilizar a gramática de forma correta”. Os dizeres de Girassol, de um modo geral, naquela oportunidade, estavam relacionados à sua prática docente, salientando suas frustrações no ensino e o desejo de inovar suas práticas com o objetivo de conquistar a atenção do aluno. Desse modo, o pesquisador,

observando a referência ao “Outro”, o aluno, fez o primeiro manejo, ao lhe mostrar uma produção textual autobiográfica em LI de uma ex-aluna dele, com a finalidade de chamar a atenção dela para a importância do processo de escrita e não apenas para questões de precisão gramatical. No decorrer da entrevista diagnóstica, ele havia se recordado dessa produção, que estava em meio aos seus pertences. Com o intuito de fazer um manejo, ao término do encontro, o pesquisador lhe apresenta um texto autobiográfico de uma ex-aluna. O texto trazia marcas de uma escrita livre de preocupações com a acuidade linguística e teve a finalidade de mostrar para Girassol que os erros gramaticais não comprometiam a essência da mensagem. Igualmente, o pesquisador procurou ressaltar o fato de que a aluna trouxe em seus enunciados algo de si de uma forma livre e aberta, ao revelar questões íntimas de sua sexualidade para o leitor, seu professor destinatário. Nos recortes, “A aluna está livre, não importou em ser diferente dos outros.” E acrescenta, “A aluna escreve de forma bem à vontade’.” Considerando esse dizer de Girassol, percebemos que as questões gramaticais naquele momento já não apresentavam tanta importância em sua argumentação. Então, o texto foi apresentado à Girassol, propositalmente, por conter erros gramaticais. A intenção era mostrar-lhe que os erros não impediam a compreensão geral e mostrava em suas marcas enunciativas uma escrita autoral, ao revelar para seu destinatário, na materialidade discursiva, lembranças de sua história de vida, personalidade e marcas de uma possível singularidade. Desse modo, foi apresentado um outro livre e sem se preocupar muito com o que iriam pensar dele, se sua escrita iria agradar ou não, preocupando-se apenas em ser neste espaço de papel. Como acrescenta Riolfi (2015, p. 217) em *A Língua Espreada*, trata-se do “ato de escrever marcado pela instauração de uma interlocução com a parcela do “si próprio” que pôde ser reconhecida durante o processo”. Naquele momento, logo após mostrar o texto da aluna para Girassol, outra ordem de enunciação se constitui e começa a surgir outro tipo de enunciado como vemos nos recortes a seguir: Girassol diz: “A aluna está livre, não importou em ser diferente dos outros’.” Após um momento em silêncio, acrescenta: “A aluna escreve de forma bem à vontade.” Girassol complementa, em seguida, com gesto de sorriso, “As questões gramaticais não afetaram a compreensão, não descontaria pontos’ (risos)”. Posto isso, não temos a intenção de afirmar que o manejo teve um efeito instantâneo, pois, apesar de percebermos uma mudança discursiva, observa-se que ela permanece no “instante de ver”, conforme explica Lacan (LACAN, [1969-1970] 1992). Percebemos que Girassol, em seus dizeres, não recorria às suas próprias experiências com a escrita. Parecia não ter percebido que a proposta de pesquisa seria realizada com ela e não com seus alunos. Ao finalizar a entrevista, o pesquisador percebeu que seria necessário fazer um manejo no sentido de implicá-la no desejo de produzir a própria autobiografia. Com um tom de frustração, Girassol perguntou ao pesquisador como seria possível levar um aluno a produzir um texto de forma implicada. Esse questionamento ganhou corpo e espaço na 1ª entrevista, como veremos no recorte a seguir,

Eu não consegui trabalhar no terceiro ano/// O que eu escutei deles na sala que me desmotivava, é que era o ano para zoar/// Aí parece que eu não quis comprar a briga, que zoar que nada, vocês vão é estudar, sabe? Criar! Eu fui criando, mas não consegui, não consegui::: fazer com que eles/

Girassol ao dizer “Eu não quis comprar a briga”, transmite ao pesquisador preocupações acerca de seu fazer docente. Ela questiona sua prática. Quando ela diz “Ao dizer eu fui criando” percebemos em seu enunciado um movimento solitário. Entendemos ser esse um sinal de angústia, pois revela que ela não consegue afetar o “Outro” (os alunos) com o que diz ser seu desejo. Como manejo, encontramos uma brecha para formalizar o convite da escrita autobiográfica e lhe entregamos um caderno em branco. Nesse sentido, Girassol revela após o convite, “Na verdade, eu nunca escrevi em inglês sobre mim! Eu coloco meus alunos para escrever (risos) sobre eles, eu nunca pensei em escrever sobre mim!” Desse modo, por meio dos recortes, após Girassol ter aparentemente aceitado iniciar sua escrita, depreendemos o deslizamento dos sentidos que remetiam a uma manifestação de angústia por não saber como cativar o aluno para a escrita; em seguida, para outra manifestação de angústia, ao aceitar desenvolver, pela primeira vez, sua escrita autobiográfica em LI. Entendendo que ela não estava querendo saber o que de fato desejava ou “faltava”, o pesquisador teve acesso a esse saber inconsciente por meio das contradições presente em seus dizeres. Ela própria as percebera ao se dar conta de que exigia deles algo que ela mesma nunca fizera. A seguir, apresentamos um conjunto de recortes que denunciam o deslizamento da angústia no decorrer das entrevistas. Na 2ª entrevista, a angústia apontava para uma representação de um ideal de escrita completa e acabada: “(...) Eu achei que quando pegasse o caderno eu ia escrever, mas eu quero escrever lá quando estiver tudo corrigido. Eu quero a escrita de acordo com a língua.” Após esse manejo, como vemos na 1ª entrevista, Girassol apresentou seus primeiros textos em folhas de papel, chamados por ela de “rascunho”, pois ainda não se apropriara do caderno na segunda Entrevista. Conforme solicitado, ela trouxe uma fotografia de sua infância, narrou sua produção desenvolvida na LI e fez comentários em língua portuguesa sobre o que recordou durante a escrita. Nessa perspectiva, a professora enunciou, “(...) Fiz um retorno na minha história. Escrevi em inglês.” Ela contou como havia decidido escrever sobre a infância no quintal, as brincadeiras de criança com o irmão e a escola primária. Considerando o dizer de Girassol, percebemos que, a partir desse primeiro movimento de escrita, a professora, mesmo sem se apoderar do caderno, inicia “o momento de compreender” (LACAN, [1969-1970] 1992). Observamos o recorte a seguir, “Eu passo lá uma orientação, mas não começo pelo ponto de partida (...) Eu percebo o tanto que o aluno precisa deste direcionamento.” Ainda pensando que essas estratégias seriam úteis para que ela desenvolvesse essa mesma atividade de escrita com os seus alunos, Girassol parece necessitar elaborar um planejamento para suas atividades. Ela finalizou o encontro planejando novos temas para a sua própria escrita. No recorte a seguir, Girassol acrescenta que, “(...) Está vendo, eu vou colocar

um recadinho aqui, conhecer melhor os adjetivos para poder usar. Quando a gente está falando sobre a gente não pode escrever qualquer coisa”. Em relação ao manejo realizado pelo pesquisador, percebemos que, mesmo resistindo, ela produziu, porém, ainda assim, não trouxe a produção para o caderno vermelho que denominamos o seu caderno autobiográfico. Durante esse processo, a participante ainda permanecia “no momento de compreender”, conforme Lacan ([1969-1970] 1992). Ela se envolveu na escrita, mas ainda de modo a tentar elaborar as situações que lhe dificultam a produção, como aponta neste recorte a seguir, “Eu quero usá-lo como exemplo, ele é meu, é a minha história, eu não quero fazer de qualquer jeito. Eu não quero só cumprir pra te mostrar, por isso eu não continuei.” Um modo de ler essa situação é que a participante percebe que não se trata de escrever apenas qualquer coisa e sim de um movimento mais profundo e implicado com sua escrita. Percebe-se também, que na 3ª e 4ª entrevistas, que os dizeres apontavam para uma angústia atrelada a uma representação de “organização”. A exemplo disso temos os seguintes recortes, “Você viu que eu não sou nem um pouco organizada, você viu a bagunça. Viu como começou tudo direitinho e a bagunça que eu fiz?” Mais à frente na 4ª entrevista, temos uma manifestação de angústia relacionada a uma representação do que seria uma atividade em que o sujeito está implicado, no recorte, “(...)Vejo que estou brigando com essa coisa de ser um trabalho e de ser uma coisa verdadeiramente minha.” Esses discursos reúnem, por meio da materialidade de seus enunciados, um mal-estar relacionado ao conflito por ainda não entender o que o pesquisador solicita dela: Se tratava de um trabalho a ser feito com seus alunos ou com ela própria? De maneira geral, se era trabalho, era angustiante. Do mesmo modo, por trás de seus dizeres, existem marcas de uma repetição, o de não se responsabilizar pela à sua escrita, conforme Freud ([1925-1926] 1996), Lacan ([1975-1976] 2007) e Forbes (2012). A partir desse acesso, o pesquisador fez alguns manejos no “botão” da angústia, tais como: forneceu-lhe material linguístico de apoio, deu-lhe orientações sobre possíveis tópicos para iniciar a escrita e respeitou o ritmo de produção de Girassol. Mesmo assim, na 5ª entrevista, Girassol parece ter permanecido angustiada, como observado em alguns gestos, no silêncio e na ausência de palavras escritas. Como exemplo disso, temos na 1ª entrevista o recorte, nessa relação, percebemos no recorte a seguir o quanto Girassol pareceu estar angustiada, quando disse, “(...)Lembrei, eu falei: não! Isso na cabeça não! Eu acho que eu quis escrever sobre alguma coisa e eu não dei conta de desenvolver a escrita daquilo, aí eu AH NÃO! Então pulo pra outra coisa como se fosse mais fácil para eu apresentar.” Nota-se que Girassol, assim como todo sujeito, é cindida, barrada e faltosa. Destacamos que ao Girassol enunciar “EU NÃO!” destaca-se a cisão própria, que a participante não quer ver, manifestada por meio da angústia, nesse caso, se materializando em falta de produção e de introspecção. (MORO, 2009; NEVES, 2009). Nesse momento, como vimos na seção anterior, Girassol não havia apresentado produções fluidas, tão pouco suas narrativas mostravam sinais de introspecção. Na 6ª entrevista, o pesquisador questionou a ausência de produções

no retorno do recesso e Girassol argumentou estar novamente muito envolvida com a produção de seus alunos. Nesta ocasião, o pesquisador a presenteou com uma agenda nova, na qual estavam previamente anotados datas e horários dos encontros, em número que ele reduzira para 5 ao invés de 15. Esse manejo foi feito a fim de colocar em movimento os seus pés e, com isso, Girassol retornasse para sua escrita, responsabilizando-se pelo seu desejo. Na sétima entrevista, temos no recorte “Achei MARAVILHOSO ter agenda! Porque eu preciso de uma organização melhor e na hora que eu fui produzir o que foi que eu fiz? DEIXA VER A AGENDA!” Percebemos nesses dizeres um deslocamento de Girassol, pode-se dizer que ela se encontra no “momento de concluir”. Ora, não podemos de modo algum ignorar o fato de que apenas num momento posterior, o pesquisador e a participante perceberam o “efeito agenda”. Por isso, ela realizou as atividades programadas para o encontro, assim como durante o encontro anotou novas metas para o seguinte. Durante a 8ª entrevista, Girassol continuou elaborando novas produções, além de ter traçado novas metas para o encontro seguinte. Nessa direção, ela diz, “Eu não sei, mas eu vou escrever sobre as experiências na escola para o próximo encontro.” Em seguida, na 9ª entrevista a participante diz, “Com mais certeza que eu estou querendo, com mais clareza, com mais organização, disciplina (...)”. O que confirma uma elaboração, uma marca do “momento de concluir” (LACAN, [1969-1970] 1992). Após esse momento, podemos analisar o modo de dizer de Girassol,

(...) Agora sem a solicitação de um mestrando (risos) (...) eu quero continuar, inclusive eu já separei as fotos que eu quero colocar aqui (...) o elemento detonador da escrita vai ser as fotos (...) e eu sempre gostei de fotografias (...) inclusive eu fiz a mesma proposta para os meus alunos (...) eu tenho mais de 300 fotos (...), nem imaginava fazer isso aqui (...) eu cortei (...) eu achei interessante!

Outro apontamento relevante é que naquela ocasião surgiu o interesse de Girassol em prosseguir com a produção. As fotografias referidas em seus dizeres expressam uma implicação direta com a produção, quando ela diz “eu cortei”. Interpretamos este dizer da seguinte forma: nessa representação, o corte da fotografia é um efeito do corte elaborado por ela mesma durante o processo de construção de sua imagem, uma ação resultante de descoberta de sua singularidade a partir dos desdobramentos dialógicos do sujeito origem, marcado por eu, entre o sujeito da elocução, da enunciação e do enunciado (DAHLET, 2014). Assim, a responsabilidade de Girassol frente a sua incompletude ganhou fôlego e floresceu, conforme vemos no recorte, a seguir, na 9ª entrevista,

Dificuldade para escrever sobre o mestrado (...) por causa de dois momentos do mestrado que não obtive sucesso (...) mas aí nós conversamos, eu consegui falar sobre o que estava se passando dentro de mim (...) Eu acho que parece que nas nossa conversas eu consegui elaborar bem o que eu queria escrever (...) por incrível que pareça o mestrado ocupou 2 páginas.

No recorte acima, verificamos que a angústia ocasionada pela dificuldade de escrever parecia ter sido superada. Girassol menciona que as conversas com o

pesquisador contribuíram para novas elaborações feitas na escrita. Nesse sentido, Girassol passou a se responsabilizar pelo seu desejo de escrever. Ela avançou em suas produções lidando com seus momentos de mal-estar e vivenciando melhor o processo, de modo que nada mais a impedia de seguir em frente. Sobretudo, temos no recorte da 11ª entrevista, outro aspecto importante a ser comentado. Nessa oportunidade, verificamos o que ela disse sobre ser professora, “Porque eu sou professora e há cobrança do SER professora aí, de inglês! Eu fico com esta COBRANÇA ETERNA”. Diante disso, entendemos que a nomeação dessa falta, tais como, dificuldade de planejamento, falta de implicação e dificuldade de escrita, apontavam para um mal-estar e uma “angústia”. Assim, depreendemos, também, que no decorrer da escrita e com a realização dos manejos, as dificuldades relacionadas à questão da precisão gramatical, do tempo para produção, e da opinião do leitor sobre o conteúdo exposto, não eram mais responsáveis pela paralisação de sua escrita. Dessa forma, ao passo que conseguia nomear o objeto, Girassol elaborava o caminho do seu desejo e abandonava suas queixas. Com isso, ela assumiu a responsabilidade por sua produção e não apenas traçou metas, mas as cumpriu em seu tempo. A participante se desvencilhou do medo e aprendeu a conceber o erro, a dúvida e a incerteza como elementos que fomentam o processo de escrita, assim permitindo-se a se aventurar mais nesse novo universo. Novamente, referindo-se ao tempo lógico de Lacan ([1969-1970] 1992), consideramos que, entre o primeiro contato e a 2ª entrevista, a participante se encontrava no “o instante de ver”, pois, não trazia indícios da escrita autobiográfica registrada no caderno de produção, assim como não apresentou implicação com o cronograma de datas. Estamos em condições de afirmar que, a partir da 3ª e 6ª entrevista, a participante entrou no “momento de compreender”, ao aproximar o desejo da prática, pois se compromete a elaborar as primeiras produções em LI no caderno de produção autobiográfica. Dessa forma, “o momento de concluir” é mais perceptível a partir da 6ª até a última entrevista, em que seu discurso se aproximou do que consideramos ser o seu desejo de fazer aliado ao cumprimento da escrita. Ela produziu novos textos e deu fim às ausências nos encontros, abandonando as repetições. Desse modo, o pesquisador percebeu que o silenciamento de Girassol na produção não estava relacionado a uma necessidade de receber um calendário, mas de elaborar o seu próprio tempo. Entendemos que Girassol resistiu muito a se apropriar da escrita como algo de seu próprio interesse e essa resistência aparente não foi bem interpretado pelo pesquisador. Assim, compreendemos este momento como “ponto cego” do pesquisador. Assim, compreendemos que Girassol, por meio de seus silêncios endereçados ao pesquisador, denunciava um desejo de ser e de florir em seu próprio tempo.

4 | CONCLUSÕES

O presente gesto de interpretação a partir da análise feita revela que, mais que orientações de um “Outro” que ocupe a posição de saber, um sujeito que escreve, precisa de um outro que opere intervenções sobre ele na condução da escrita autobiográfica. Afirmamos, ainda, que o sujeito, ao fazê-las, tem chances de suportar a angústia e desbloquear as barreiras subjetivas que o aprisiona. Com essa perspectiva, o pesquisador pode ceder espaço para que o participante em sua vivência com a escrita, dela instigue a causa de seu desejo e persista em constante busca. Conforme vimos, a angústia foi fundamental na escrita da participante em FC, e também no processo vivenciado pelo pesquisador, enquanto instrutor, ao fazer manejos com a finalidade de aproximar a participante de seu desejo. Portanto, ela navegou num movimento interno de escolhas e de responsabilização, na tentativa de re-escrever sua história. Assim, no processo, a participante constrói e (re)constrói possibilidades outras de marcar um “ser”, por meio da escrita autobiográfica em língua inglesa na Formação Continuada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. V. **Efeitos de sentido e singularidade no processo de escrita autobiográfica em língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística- UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.
- DHALET, P. **Travess(i)as da subjetividade**: Biografia, Autobiografia e outobiografia. In: ROCHA JUNIOR, A. F. (org). *Narrativas (auto) biográficas: literatura, discurso e teatro*. São João Del-Rei: UFSJ, 2014. p.35-60.
- FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade**: psicanálise do século XXI. Barueri, SP: Manole, 2012.
- FREUD, S. (1916-1917a). Conferência XXV. **A ansiedade**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. vol. XVI, 1986.
- FREUD, S. (1916-1917b). Conferência XXVI. **A teoria da libido e o narcisismo**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora: Imago. vol. XVI, 1986.
- FREUD, S. (1925-1926). **Inibições, sintoma e angústia**. In: _____. Um estudo autobiográfico, inibições, sintoma e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. vol. XX, 1996.
- FREUD, S. (1933). Conferência XXXII. **Ansiedade e vida instintual**. Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. vol. XXII, 1986.
- LACAN, J. (1945). **O tempo lógico e a asserção de uma certeza antecipada**. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998, p. 197-213.
- LACAN, J. [1962-1963]. **O Seminário 10: A Angústia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- LACAN, J. [1969-1970]. **O Seminário 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, J. [1975-1976]. **O Seminário 23: O sinthoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LEJEUNE, P. **Rousseau e a Revolução Autobiográfica**. In: ROCHA JUNIOR, A. F. (org.). Narrativas (auto)biográficas: Literatura, discurso e teatro. São João Del-Rei: UFSJ, 2014, p.17-34.

MORO, A. F. **Formação do professor de língua estrangeira**. In: _____. Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009, p.153-178.

NEVES, M.S.; REIS, V.S. **O sujeito discursivo da avaliação de aprendizagem na educação e na pedagogia de línguas**. In: BERTOLDO, E. S. (org). Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: Perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 229-246.

RIOLFI, C; BARZOTTO. V. H. (Orgs.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011.

RIOLFI, C. R. **A língua espriada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um curso de educação continuada**. Identidades em (des) construção. 2014. 259f. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

O CUMPRIMENTO DA META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O PROVIMENTO DOS DIRETORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria de Fátima Magalhães de Lima

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro, RJ

IN BRAZILIAN CAPITAL: PROSPECTS
AND CHALLENGES FOR THE PROVISION
OF PRINCIPALS AND DEMOCRATIC
MANAGEMENT

RESUMO: O objetivo deste artigo, de natureza exploratória, é analisar o cumprimento da Meta 19 do Plano Nacional de Educação e os requisitos para a seleção de diretores escolares na legislação das capitais brasileiras. Complementarmente, busca-se investigar a formação inicial e continuada desses agentes no contexto brasileiro, através da análise dos questionários contextuais da Prova Brasil. A análise dos documentos aponta para um cenário multifacetado em relação aos mecanismos de seleção de diretores, com aparente redução da indicação política nas capitais. No que tange à formação, nota-se que é necessário assegurar políticas de formação continuada com o objetivo de melhorar a ação desses agentes no âmbito da gestão escolar, em face da sua formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de Educação, gestão democrática, diretores escolares e formação de diretores.

ABSTRACT: The aim of this exploratory paper is to analyze the compliance of Target 19 of the National Education Plan and the requirements for the selection of school principals in Brazilian capital legislation. In addition, we seek to investigate the initial and continuous training of these agents in the Brazilian context, through the analysis of the contextual questionnaires of Prova Brasil. The analysis of the documents points to a multifaceted scenario in relation to the selection mechanisms of directors, with an apparent reduction of the political indication in capitals. With regard to training, it should be noted that it is necessary to ensure continuous training policies with the aim of improving the action of these agents in the field of school management, in view of their initial training.

KEYWORDS: National Education Plan, Democratic management, School principal, Principal education

COMPLIANCE OF TARGET 19 OF THE
NATIONAL EDUCATION PLAN (2014-2024)

1 | INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da Lei 13.005 (BRASIL,

2014) para o decênio 2014-2024, conforme instituído na Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 1988), possui 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias relacionadas ao cumprimento dessas metas. O processo de tramitação e sanção da Lei foi precedido de amplo debate entre setores da sociedade civil, movimentos sociais e entidades do campo educacional durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010.

Posteriormente, ao longo de três anos, com a apresentação do Projeto de Lei do PNE (PL 8.035/2010) ao Congresso Nacional, o legislativo tornou-se a arena de disputas em torno de concepções da política educacional, culminando com a apresentação do texto final do PNE, que expressa a síntese possível das diferentes proposições discutidas e tensionadas nestes contextos.

Dentre as políticas abordadas no PNE a gestão democrática é apresentada através da Meta 19. Contudo, em vista de expressar um princípio do ensino público e das diferentes dimensões da democratização da gestão educacional e escolar, que se efetivam para assegurar o direito à educação, a gestão democrática se constituiu numa tema transversal em outras Metas do PNE.

A Meta 19 chama atenção em face de limitar a gestão democrática ao provimento dos diretores escolares. Ainda que o texto não cite explicitamente este processo, o objetivo principal estabelecido para a Meta é:

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Neste sentido, é necessário destacar que o conteúdo da Meta 19 expressa uma cadeia de discrepâncias entre as proposições apresentadas no Documento Final da CONAE 2010, o PL 8.035/2010 encaminhado ao legislativo, e a Lei 13005 sancionada em 2014, deixando transparecer o distanciamento do caráter mais abrangente da gestão democrática, como apontam Lino e Morgan (2018).

O propósito deste trabalho, de natureza exploratória, é analisar o cumprimento da Meta 19 do PNE (2014-2024) nas capitais brasileiras, notadamente no que diz respeito às normas vigentes que regulamentam a escolha e o provimento dos diretores escolares, com a finalidade de responder as seguintes questões: As normas legais que regulamentam o processo de seleção dos diretores escolares das capitais brasileiras estão em consonância com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação? Quais as perspectivas e desafios para o cumprimento desta Meta, no âmbito destes dispositivos legais?

A discussão parece importante, tendo em vista que os diretores são pessoas-chave na gestão escolar. E as formas de acesso, as competências exigidas para o cargo, e a formação desses agentes influenciam na maneira como a gestão escolar é conduzida.

2 | METODOLOGIA E DADOS

As informações contidas neste trabalho, de caráter exploratório, provêm da análise de dados coletados em três fontes: documentos oficiais, revisão bibliográfica, e questionários aplicados aos diretores na edição da Prova Brasil de 2015. Os documentos oficiais, constituídos como fontes primárias, são: decretos, leis municipais, portarias, resoluções, instruções normativas, editais e leis específicas de gestão democrática, que dispõem sobre acesso e provimento de diretores. Tais documentos foram coletados nos portais eletrônicos das secretarias de educação e prefeituras das capitais investigadas em maio de 2018 e formaram a base da investigação, em vista de que representam a política em tela.

Para Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental é “fonte rica e estável de dados” e permite uma leitura aprofundada das fontes. Embora semelhante à pesquisa bibliográfica, diferencia-se pela natureza das fontes, em vista de que o documento não recebeu ainda tratamento analítico. Na análise documental, o tratamento analítico foi elaborado a partir do levantamento das convergências, divergências, ou ainda lacunas entre os documentos oficiais e o texto da Meta 19 do PNE.

A abordagem quali-quantitativa foi empregada utilizando-se complementarmente as variáveis correspondentes à formação inicial e continuada dos diretores extraídas dos questionários da Prova Brasil e tratadas estatisticamente. As respostas dos diretores foram cotejadas aos documentos oficiais a fim de analisar os desafios para o cumprimento dos critérios técnicos prescritos nas diretrizes legais.

3 | MECANISMOS DE ACESSO E DE PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR ESCOLAR: A META 19 NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, o acesso ao cargo de diretores escolares nas redes públicas se estabeleceu tradicionalmente através de quatro mecanismos: indicação (política ou técnica), concurso público, eleição (voto direto da comunidade escolar) e modalidades mistas ou híbridas de escolha.

Embora não haja estudos robustos que avaliem o impacto destes mecanismos de escolha sobre o processo ensino-aprendizagem e o desempenho dos alunos nas diferentes redes públicas de ensino, os seus contornos podem identificar arranjos e intenções que repercutirão na implementação das políticas educacionais e que tenderão a reafirmar ou a inibir processos democratizantes nas escolas.

Acerca deste aspecto, cabe ainda considerar que a definição da modalidade mista de escolha (seleção +eleição), que integra critérios técnicos e participação da comunidade escolar, parece resultar de uma possível conciliação das concepções em disputa no processo de tramitação do PL no legislativo. A repercussão positiva repousa no tolhimento à indicação (técnica ou política) como mecanismo de provimento do cargo

de diretor nas redes públicas de ensino do país. Ressalte-se que em 2014, de acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 74,4% dos municípios brasileiros os diretores escolares foram escolhidos apenas com base em indicação política, evidenciando a manutenção de relações clientelistas, pautadas na troca de favores, promovendo o loteamento de cargos públicos nas escolas, como criticado por Mendonça (2001), dentre outros autores.

A eleição, radicada nos movimentos pela redemocratização do país, afirmou-se como um dos pilares da gestão democrática. A vontade da comunidade escolar é manifestada através do voto direto numa determinada chapa ou candidato no sentido de romper com o regime autoritário, o patrimonialismo e o clientelismo, instituindo maiores graus de participação e controle da comunidade escolar na gestão.

Entretanto, apesar do sentido democrático, autores como Dourado (2008) e Paro (1996) assinalam que este mecanismo não têm cumprido integralmente as promessas do passado. Concebida com a finalidade de romper com o autoritarismo, alicerçado em diferentes redes de ensino, a eleição de diretores carece, segundo os autores, de aperfeiçoamento.

O concurso público apresenta como premissa, além da ruptura com práticas discricionárias, o domínio de competências técnicas e atende, à primeira vista, aos critérios de transparência e impessoalidade necessários para o ingresso em cargos públicos. Por outro lado, assentado no princípio da burocracia weberiana, ofusca o papel político do diretor escolar, além de impedir a alternância na direção e o envolvimento da comunidade escolar no processo para assegurar sua legitimidade política.

No que tange às modalidades mistas, cabe considerar que estas já vinham sendo progressivamente adotadas pelos executivos municipais em substituição aos processos “puros” de eleição ou indicação, conforme abordado por Lima (2014). Segundo a autora (2014, p.3), o caráter híbrido deste mecanismo procura compatibilizar “legitimidade política, responsabilização compartilhada e capacidade gerencial”, no sentido de responder às demandas por planejamentos estratégicos locais e accountability. Tais atribuições estão sob a responsabilidade dos diretores, que, de acordo com Souza e Gouveia (2010), abarcam um amplo leque de tarefas técnico-administrativas, políticas e pedagógicas.

No que tange à definição dos critérios técnicos de mérito e desempenho, de acordo com Amaral (2016), “o mérito pode ser compreendido como um patamar vertical que prevê a chegada ao cargo por titulação, ou seja, a formação em gestão também é considerada questão chave para investidura como diretor de escola”. Neste sentido, um conjunto de pré-requisitos que focalizam as habilidades individuais é exigido como critério para inscrição das candidaturas. Dentre os pré-requisitos exigidos destacam-se: ter experiência docente, ser candidato “ficha limpa”, apresentar plano de melhoria da escola, participar de processo de certificação e ter boa avaliação como diretor (no caso de reeleição) e como professor (no caso de novas candidaturas).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a análise dos documentos, 21 das 27 capitais brasileiras dispõem de leis que regulamentam o acesso ao cargo de diretor através de **processos mistos**, combinando a eleição com critério(s) técnico(s) de mérito e desempenho (certificação após prova de conhecimentos, apresentação de plano/projeto de gestão, termo de compromisso, “ficha limpa”, avaliação profissional). Desses documentos, 18 foram formulados após a sanção do PNE. A modalidade de **eleição direta**, sem qualquer exigência técnica, foi observada em 2 capitais: Porto Velho e Campo Grande. Em relação ao **concurso**, chama atenção que São Paulo mantenha esta modalidade para acesso e provimento dos diretores, mesmo após a sanção do Plano Municipal de Educação, que embora cite mecanismos de gestão democrática, passa ao largo deste tema. Nos portais eletrônicos de Macapá, São Luís e Boa Vista **não foram encontrados** quaisquer documentos que indiquem modalidades para acesso e provimento do cargo de diretor, esboçando suposta ausência de regulamentação deste processo nestas localidades.

No que tange à formação dos diretores, de acordo com os dados dos questionários da Prova Brasil, em 2015, 97% dos respondentes registraram que a escolaridade mais alta concluída até a graduação foi em nível superior. 44% revelaram que cursaram Pedagogia, 4% o Normal Superior e 43% licenciaturas diversas. 42% responderam que obtiveram a formação em graduação há pelo menos 15 anos e 35% entre 8 e 14 anos. Quanto à formação continuada, 17% dos diretores revelaram não ter participado de qualquer atividade de formação profissional, e dos que participaram 21% informaram que não houve impacto ou que o impacto foi moderado nas atividades desenvolvidas como diretor.

A análise dos resultados deixa transparecer que o acesso ao cargo e a atuação na função de diretor enfrentam desafios que a formação inicial e continuada dos professores precisa responder. Em 60% das capitais brasileiras, que adotam modalidades mistas, o plano de gestão se constitui como componente técnico e requisito para participação no processo seletivo, confirmando que o local, como aponta Barroso (2013), tornou-se imperativo para consolidação da descentralização e da implementação das políticas pós-burocráticas. Desta forma, é necessário considerar na formação, a natureza do trabalho na gestão, tanto para os professores que cursam Pedagogia quanto para aqueles que cursam as licenciaturas, em vista de corresponderem a um percentual significativo de diretores, conforme respostas do questionário. Vale ainda ressaltar, que embora a certificação se constitua como requisito preponderante entre os critérios técnicos fixados nos documentos legais (observado em 70% das capitais) houve reduzida menção à universidade como responsável pela organização dos cursos oferecidos aos candidatos à direção.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, por um lado, os resultados parecem anunciar uma perspectiva alvissareira de redução da indicação política de diretores nas capitais brasileiras, após a sanção do PNE (Lei 13005/2014), por outro, esta redução está longe de indicar um movimento sincrônico de participação das comunidades escolares neste processo no cenário nacional, como institui o PNE (Lei 13005/2014).

Outro aspecto que precisa ser ponderado é que os resultados apresentados nesta pesquisa são “datados”. Ou seja, expressam determinado período político das capitais brasileiras e suas agendas, que são alteradas de acordo com a correlação de forças e as mudanças no governo.

No que tange à formação dos diretores, são evidentes os desafios em relação à formação inicial e continuada desses agentes, em diálogo com as atribuições inerentes ao exercício da função. Neste sentido, os resultados sugerem que a demanda por formação continuada de diretores superem determinados modelos de formação que “tem se colocado de uma forma muito vinculada à ideia de apresentação de manuais, ou seja, de métodos/metodologias padronizados/as para a solução de questões dadas” como afirma Souza (2008, p.58). Em contraposição a estes modelos os gestores seriam encorajados a refletir e discutir sobre os problemas que dizem respeito aos cotidianos escolares e os caminhos que precisam ser construídos para assegurar ensino-aprendizagem com qualidade e inclusão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P. **Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara/SP, v.20, n.03, p. 385-404, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9732>>. Acesso em jun./2018. ISSN: 1519-9029.

BARROSO, J. **A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas.** Educação: temas e problemas, Évora, Portugal, nº 12 e 13, pp. 13-25, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> . Acesso: jun./2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília: DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm – Acesso: jun./2018.

DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil.** In: FERREIRA, N. S. C (Org.) *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.* 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

LIMA, M. F. M. **Modalidades de escolha e de provimento de diretores escolares: desafios e alternativas para a gestão democrática e o alcance da qualidade da educação.** In: IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Políticas e Práticas de Administração e

Avaliação da Educação Ibero-Americana. Porto, Portugal. 14 a 16 de abril de 2014.

LINO, L. A.; MORGAN, K. V. **Do documento final da Conae ao Plano Nacional de Educação: uma análise da meta 19**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 67-83, mar., 2018.

MENDONÇA, E. F. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil** Educação e Sociedade, ano XXII, nº 75, p 84-108, agosto/2001.

PARO, V. H. **Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. **Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010.

SOUZA, A. R. **A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil**. RBP AE, v.24, n.1, p. 51-60, jan./abr. 2008.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL SOB A TUTELA DO NEOLIBERALISMO: IMPACTOS E DETERMINAÇÕES

Patricia Silva Souza

Universidade de Brasília – Faculdade de
Educação – PPGEMP
Brasília - DF

**Otília Maria Alberto da Nóbrega Alves
Dantas**

Universidade de Brasília – Faculdade de
Educação – PPGEMP
Brasília - DF

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar como o processo histórico de construção da gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal foram impactadas pelo neoliberalismo. Há nove anos os servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) representados pelo Sindicato dos Professores do DF (SINPRO), em mesa de negociação com a SEEDF, garantiram o direito a eleger seus próprios gestores e ainda instituíram sete órgãos colegiados para participação ativa de toda a comunidade escolar. Apresentaremos, no limite deste artigo, todo o percurso histórico para construção da Lei 4.051/12, conhecida por lei da Gestão Democrática, desde a inauguração de Brasília até a presente data. Analisaremos os avanços referentes às leis de gestão democrática e de que modo as conquistas dessa democratização chegaram até os alunos e pais e/ou responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Neoliberalismo. Gestão Democrática.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar em Gestão Democrática da Escola Pública possibilita vislumbrar a construção de um caminho mais dialógico nas relações que permeiam o ambiente escolar. A luta pela criação de espaços onde a voz de toda comunidade escolar seja garantida e ainda que influencie ativamente nas decisões escolares, vem de longa data em nosso país. Um percurso historicamente construído desde a Constituição Federal de 1988 (Art. 206 Inciso VI) ainda que, como citou Albuquerque (2012), com seu alcance minimizado, ficando restrito ao ensino público e trazendo o uso do termo, *na forma da lei*, que prejudicou seu alcance, no tocante a exequibilidade às legislações complementares. Mesmo diante disso, garantiu-se que legislações específicas para a educação pública, reforçassem em seus textos a proposta da gestão democrática, citamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96, Art 3, inciso VIII), o Plano Nacional de Educação 2001-2011 (Lei n. 10.172/2001, na meta 2.3), e o PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005/2004, trata do tema na meta 19). No

Distrito Federal, a ideia se materializou pela primeira vez na lei da gestão democrática, n. 957/1995.

Mesmo com a constatação de que a proposta da Gestão Democrática surge, enquanto lei, somente a partir da Constituição Federal de 1988, sabemos que houveram experiências de implantações de modelos de gestão participativa e/ou democrática nos sistemas estaduais, como citado por Santos (2018). Uma proposta de gestão envolvendo uma escolha participativa aconteceu desde a “primeira escola do Distrito Federal que teve sua diretora escolhida através de eleição, mesmo tendo participado apenas professoras” (FALCÃO, 2007, p. 25). Destacar a escolha do gestor por seus pares faz-se necessário, principalmente, considerando o momento histórico do ocorrido, o país estava às vésperas do regime militar.

É preciso evidenciar que no período de 1964-1985 com o regime militar-empresarial-tecnocrata houve uma série de ações políticas antidemocráticas (O Ato Constitucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968 é um bom exemplo disso). Não só no Distrito Federal como também em todo o país, a educação foi ponto estratégico na formação de uma sociedade idealizada por quem estava no poder. Houve um retrocesso nas discussões para a implantação de um modelo de gestão que envolvesse a participação de vários segmentos da escola. Tempo de estagnação de ações democráticas.

Em meados da década de 1980 até 1995 o Brasil estava mergulhado no conceito do neoliberalismo. A educação permanecia longe da esteira dos interesses políticos e as discussões pairavam sobre a condução de um estado mínimo, o que implicava em manter a gestão escolar sob a mão opressora do estado. Na vertente do pensamento de Melo, 2002, destacamos o conceito do neoliberalismo e a intencionalidade de conduzir o pensamento comum à ideia da importância do crescimento financeiro em detrimento do bem-estar social, assim, “o neoliberalismo vai se consolidando como um projeto de conformação social propício para legitimar o crescimento intenso da esfera financeira, que apontava os rumos para a acumulação capitalista mundial” (MELO, 2002, p. 42). De acordo com Oliveira (2008, p. 65):

[...] a educação e outros setores sociais não são pensados em função dos benefícios ou do bem-estar da população, mas o que se percebe é o predomínio do econômico nas “razões” do Estado. Na verdade, as questões sociais são tomadas como instrumentos dos imperativos econômicos nos planos.

Mesmo neste contexto, no Distrito Federal, em 1985, os professores da extinta Fundação Educacional do DF - FEDF, organizados em seu sindicato, conseguem um acordo coletivo com o governo para elegerem os diretores escolares. A proposta foi acatada, mas, condicionada a nomeação dos diretores eleitos ser realizada como “cargo de confiança”, ou seja, estava evidenciada a incompatibilidade entre modelos burocráticos e ações democráticas. A eleição para gestores de escolas representou um grande avanço para a democratização da educação, ainda mais num cenário pós regime militar quando predominava a visão autoritária e patrimonialista da coisa pública, tal ação materializava a luta do movimento docente para a inovação e a implantação

de um modelo de administração mais participativo.

No final de 1988, Joaquim Roriz assume como governador indicado e logo revoga o acordo coletivo firmado com o sindicato dos professores e retorna ao modelo de indicação para os cargos de direções das escolas públicas. Filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), ele permanece no cargo entre 1991 e 1995, mas dessa vez como governador eleito. Mantém o modelo de indicação e se justifica afirmando que o processo eleitoral nas escolas é desnecessário, uma vez que o povo lhe confiou a cidade nas urnas e, “por consequência, o direito de escolher quem quisesse para as direções das escolas” (GRACINDO et al., 2012, p. 152). Apesar de estar ocupando um cargo público conquistado pela via das eleições diretas, Joaquim Roriz, apresenta uma plataforma de governo pautada nas premissas do neoliberalismo, que prega que, “a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, pois deve atender a demanda dos eleitores para se legitimar, o que provoca o déficit fiscal” (PERONI, 2011, p.200). Portanto, segue por dirimir, dentro das possibilidades que sua força política permitia, todos os espaços democráticos e participativos. Ter nos gestores escolares aliados políticos era a maneira de consolidar o projeto de estado mínimo e ainda permanecer na construção de grandes “currais eleitorais”. Peroni (2003) nos alertava quando cita que os teóricos da *Public Choice* (Seu principal teórico é James Buchanan, é também conhecida como Escola de Virgínia, pois se constitui no Instituto Politécnico da Universidade de Virgínia na década de 1950), ou, Teoria da eleição pública, que é uma corrente neoliberal, a qual defende que “[...] é preciso estabelecer limites constitucionais contra as instituições democráticas vigentes: eliminando o voto, o que é mais difícil, ou restringindo seu impacto por intermédio da privatização e da desregulamentação, provocando o desmantelamento do estado” (PERONI (2003, p. 201).

Nesta época os Estados estavam em crise, pois precisavam atender as demandas do neoliberalismo e ao mesmo tempo controlar a pressão popular que urgia por democracia. Mas esta mesma população também acaba por atender as premissas do capitalismo. Seja no conformismo exacerbado, seja no consumo “consciente” das ideias que o senso comum dissipa de que o mercado é forte demais para ser combatido. Sobre isso, Melo (2002, p. 23) traz uma importante reflexão

A ligação necessária entre capitalismo e liberdade de escolhe; a consideração tanto do sistema político quanto do sistema econômico como mercados onde se realizam os valores e interesses dos indivíduos; a minimalização do estado; e uma justificativa ética a favor do individualismo e contra qualquer espécie de ação política-econômica voltada para o coletivo; são básicos na argumentação do neoliberalismo.

Em 1995, é promulgada a primeira lei de gestão democrática das escolas públicas do DF, Lei n. 975/1995 (**Quadro 01**). O Governador eleito, Cristovam Buarque, que ainda pertencia ao Partido dos Trabalhadores (PT), cumpre sua promessa de campanha e assim valida a luta das professoras e professores da então Secretaria de Educação do DF – SEDF. O princípio desta lei, pautado em seu Art. 1, inciso

III, é “[...] a escolha dos diretores da unidade de ensino, com participação direta da comunidade, de acordo com o estabelecido nessa lei” (DISTRITO FEDERAL, 1995). E para sustentar a participação de toda a comunidade escolar não só no processo decisório de escolha de gestor, como também nas deliberações que concernem a respeito dos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, define as regras para criação dos Conselhos Escolares. Este é o único órgão colegiado citado pela lei, o que ainda não atende todos os anseios da luta pela consolidação da democratização dos espaços decisórios da escola públicas em que tais instituições voltam a exercer o protagonismo de suas escolhas. Suas identidades são revisitadas e realinhadas com os propósitos de sua comunidade escolar.

Modelo de escolha do diretor	Normatização	Período de vigência	Governo
Grupo de docentes define direção do Grupo Escolar 01 por eleição direta a partir do rodízio no cargo	Não localizada	1957	Israel Pinheiro (administrador do DF durante o período de construção da capital e, posteriormente, indicado primeiro prefeito oficial do DF)
Indicação do Governador	Não localizada	1958-1985	Israel Pinheiro (1960) – Prefeito nomeado
			Segismundo de Araújo Melo (1960) – Prefeito Interino
			Bayard Lucas de Lima (1961) – Prefeito nomeado
			Paulo de Tarso (1961) – Prefeito nomeado
			Ângelo Dário Rizzi (1961) – Prefeito nomeado
			José Câmara (1961–1962) – Prefeito nomeado
			Ivo de Magalhães (1962-1964) – Prefeito nomeado
			Ivan de Souza (1964) – Prefeito nomeado
			Plínio Reis (1964-1967) – Prefeito nomeado
			Wadjô da Costa Gomide (1967-1969) – Prefeito nomeado
			Hélio Prates Silveira (1969-1974) - Prefeito nomeado
			Elmo Serejo Faria (1974-1979) – Governador Nomeado
			Aimé Lamaison (1979-1982) – Governador Nomeado
José Ornellas Filho (1982-1985) – Governador nomeado			
Ronaldo da Costa Couto (1985) – Governador Nomeado			
Eleição direta	Acordo coletivo com sindicato dos professores	1985-1988	José Aparecido Oliveira (1985-1988) – Governador Nomeado
Indicação do Governador	Não localizada	1988-1993	Joaquim Domingos Roriz (1988-1990) – Governador Nomeado Wanderley Vallim Silva (1988-1993) – Vice-Governador
Indicação do Governador	Lei n. 575/1993	1993-1995	Joaquim Domingos Roriz (1988-1990) – Governador Eleito
Eleição direta	Lei n. 957/1995	1995-1999	Cristovam Buarque – Governador Eleito

Lista Tríplice com indicação do Governador	Lei n. 247/1999	2000-2007	Joaquim Domingos Roriz (1999-2007) – Governador Eleito Maria de Lourdes Abadia (2002-2007) – Vice-Governadora eleita
Processo Seletivo com eleição	Lei n. 3.046/2007	2008-2011	José Roberto Arruda (2007-2010) – Governador Eleito Paulo Octávio (2007-2010) – Vice Governador Eleito
			Wilson Lima (2010) – Governador Interino
			Rogério Rosso (2010) – Governador Eleito pela Câmara Legislativa do DF
Eleição direta	Lei n. 4.751/2012	2012 – até a presente data	Agnelo Queiroz (2011-2014) – Governador Eleito
			Rodrigo Rollemberg (2014 - ...) – Governador Eleito

Quadro 01 – Forma de Provimento ao cargo de diretor de escola pública do DF (1957-2018)

Fonte: Mendes (2012)

O cenário encontrado em Brasília nesta época é semelhante ao que o Brasil viveu no final do regime militar. Krawczyk (2011, p. 219) faz uma reflexão pertinente e ilustrativa deste momento, apesar de seu texto ter como enfoque as pesquisas em educação e se referir, especialmente, ao período imediato ao fim do militarismo no país. Como dito anteriormente, no Distrito Federal, era exatamente este sentimento que imperava.

O retorno à democracia política trouxe uma forte mobilização social pela educação e o entusiasmo pelo estudo desta no marco das relações sociais capitalistas, com base em autores estrangeiros e brasileiros de inspiração marxista. Junto com isso a participação social na educação passou a ser vista como a possibilidade de sua democratização e de rever a lógica centralizadora e autoritária da ditadura.

O período de ebulição de propostas mais democráticas é interrompido com o retorno ao governo de Joaquim Roriz, mais uma vez eleito e mais uma vez suprimida a lei que garantia a eleição direta nas escolas públicas do DF. O político sanciona a lei 247/1999 que além de retirar todo o poder de decisão da comunidade escolar, retoma a indicação dos gestores, agora com indicação do governador a partir de uma lista tríplice organizada pelo grupo de professores da escola.

José Roberto Arruda, do partido dos Democratas (DEM), assume o governo do Distrito Federal em 2007 e em outubro já sanciona a lei n. 4.036/2007, que institui a Gestão Compartilhada e trouxe com ela a expectativa de tornar o ambiente escolar mais democrático e participativo. Esta lei, definia que os gestores das instituições públicas do DF fossem eleitos pelo voto direto e paritário de toda a comunidade escolar. Assim, servidores da escola (carreira magistério e carreira de assistência à educação), alunos e pais ou responsáveis, caso a idade dos alunos fosse menor que treze anos.

Passamos aqui a descrever, minuciosamente, como foi organizada esta lei, à fim de compreender avanços importantes e pertinentes para a atual organização educacional do DF. A primeira versão desta lei trazia algumas regras que visavam **organizar** o processo democrático. Primeiramente definia etapas pelas quais os

possíveis candidatos à gestão deveriam passar para tornarem-se aptos a concorrerem nas eleições. Algumas das etapas eram:

- Estar a no mínimo cinco anos como professores concursados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
- Comprovar atuação de pelo menos um ano na Instituição de Ensino - IE para a qual estavam concorrendo;
- Comprovar ter no mínimo dois anos de efetiva regência de classe e;
- Apresentar certidões negativas previstas em lei distrital para ocupação de cargos públicos. Todos estes documentos deveriam ser entregues pelos dois professores que desejassem compor a chapa, candidatos a diretor e vice-diretor.

Após a análise documental, a equipe tinha homologada sua inscrição. Na segunda etapa, os dois componentes deveriam ser aprovados com média mínima de 7,0 em uma avaliação escrita que versava, entre outros assuntos, sobre:

- Legislação pública;
- Leis trabalhistas que regiam os servidores da SEEDF;
- O regimento interno da SEDF;
- A lei do Programa de Descentralização Financeira – PDAF entre outras legislações administrativas.

De caráter eliminatório, tal avaliação era realizada por uma instituição externa contratada pela SEDF. Havendo a aprovação a chapa seguia para a apresentação de um plano de trabalho a toda comunidade escolar realizado, em no mínimo dois turnos, onde deveriam expor as propostas organizadas em objetivos e metas que pretendiam para a escola.

Era um processo longo e permeado pela justificativa de garantir ao máximo a democracia. O processo aconteceu sob muitas críticas, principalmente por parte do Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO que entendia haver na avaliação escrita uma seleção que não fazia parte da proposta de democratização do processo, uma vez que, consideravam desnecessária a comprovação do entendimento das leis que regiam as escolas, visto que, tal saber deveria ser inerente a todo servidor público. Outro artigo muito condenado pelo SINPRO era o que versava sobre a possibilidade dos aprovados na avaliação escrita e não eleitos em suas IEs terem a possibilidade de ocupar, por indicação do Gerente da Regional de Ensino de cada cidade satélite, as direções das escolas que não houvessem tido candidatos.

Na avaliação dos defensores do processo de democratização de escolha das equipes gestoras das escolas públicas do DF, haviam falhas na lei promulgada que desvirtuava a proposta. É possível identificar aspectos de governança na lei então promulgada. Este conceito vem delineado por aspectos meritocráticos pautados nos conceitos de eficiência e eficácia. Alves (2012, p. 3), cita que:

O conceito de “*governance*” surge, com maior ênfase, voltado para a gestão pública

e pela voz do Banco Mundial. Governança nasce na e para a esfera pública. Ele aparece pela primeira vez em um documento oficial em 1992, em um relatório do Banco Mundial intitulado *Governance and Development*, e define governança como a maneira com a qual o poder é exercido na gestão dos recursos sociais e econômicos de um país, visando seu desenvolvimento.

Essa lei passou por algumas alterações nos anos seguintes e em 2012, ganhou o que existe hoje como desenho, quase em sua totalidade, denominada de Lei da Gestão Democrática e assim foi promulgada sob o número 4.751/2012, pelo então governador Agnelo Queiroz, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). O novo modelo retirou a necessidade da avaliação escrita e ainda garantiu que as equipes que fossem indicadas para as IEs onde não houvesse candidatos os quais devem permanecer por até 180 dias quando então deve acontecer novas eleições com membros atuantes daquela IE.

Nos anos seguintes a sua promulgação, a referida lei também passou por pequenas alterações e uma das mais questionadas foi a possibilidade de reeleição, por mais de duas vezes e, pela mesma equipe gestora, eliminando uma das conquistas da versão anterior, que era garantir que não houvesse uma permanência prolongada de uma mesma equipe, assim, permitindo uma renovação de propostas a cada quatro anos no máximo, pois, cada mandato deveria durar dois anos. Este fato trouxe a continuidade de uma realidade muito combatida por todos os defensores da gestão democrática: - a profissionalização do cargo de diretor e vice-diretor e um enorme distanciamento destes atores educacionais de um ambiente importante da escola, a sala de aula.

A lei de gestão democrática vigente, traz pela primeira vez, sete órgãos colegiados, que garantem os espaços de participação da comunidade escolar listados na lei:

- Conferência Distrital de Educação;
- Fórum Distrital de Educação;
- Conselho de Educação do Distrito Federal;
- Assembleia Geral Escolar;
- Conselho Escolar;
- Conselho de Classe e;
- Grêmios estudantis.

Os três primeiros são externos à escola e unem os representantes escolares de todas as escolas públicas do DF. Os quatro últimos órgãos colegiados, são internos da escola, neles devem estar representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

Entendemos que o espaço da escola é o primeiro contato da criança com o mundo social e as suas possibilidades de atuação. É neste *lócus* em que é possível vislumbrar o protagonismo da classe trabalhadora diante da sociedade. Os alunos são estimulados a desenvolverem saberes e construir conhecimentos necessários para garantir sua participação na sociedade e mais ainda, se perceberem como protagonistas

das decisões coletivas. É no chão da escola que o filho do trabalhador constrói, organiza e desconstrói suas percepções a despeito da sociedade na qual está inserido. Sobre isto Markowicz (2016, p. 9) destaca que “[...] a escola é importante para o trabalhador e seus filhos por ser a alternativa concreta de acesso ao saber teórico, porém ainda um saber burguês, mas é inegável que deste saber pode nascer um novo mais adequado à classe trabalhadora. Gagno (2015, 7) complementa o pensamento fazendo um contraponto no que tange a noção de pertencimento por parte destes trabalhadores, diante da escola quando afirma que:

Os trabalhadores da educação vêm vivenciando novas condições de trabalho (ou a falta delas) marcadas por formas flexíveis, terceirização, controle externo, precarização, expansão do trabalho temporário, e essas mutações afetam diretamente o trabalho e a cultura profissional docente. E isso é absorvido de certa forma que interfere diretamente na prática pedagógica e nas relações estabelecidas com colegas e alunos.

Hoje encontramos na escola trabalhadores formados em instituições onde a democracia era mera utopia. Eles estão inseridos em um mercado de trabalho que continua validando esta percepção e induzindo o proletariado ao pensamento e comportamento individual. Acreditam que não construir laços, nem se sentir partícipe da realidade o qual está inserido é menos doloroso e danoso diante das regras do sistema. Nesse sentido Markowicz (2016, p. 9) aponta que:

A proposta escolar precisa ultrapassar os limites para alcançar uma dimensão política capaz de levar o trabalhador à compreensão da história e dos limites de sua prática, mas ao mesmo tempo demonstrar a sua articulação com as relações de produção podendo transformá-las e ter acesso aos valores humanos que lhe são negados na exploração capitalista.

Sendo assim, a construção dos espaços dialógicos na escola tem antes como desafio desvelar o papel da democracia para estes cidadãos que não tiveram a oportunidade de vivenciá-lo em seu cotidiano.

CONCLUSÃO

Consideramos enfim que é preciso analisar, junto à comunidade escolar os avanços e retrocessos das políticas que instituíram a gestão democrática nas escolas e então traçar possibilidades de ampliar esta democratização para toda comunidade escolar validando seus espaços de fala e suas contribuições, organizando momentos de transmissão e discussões das novas legislações e como a comunidade de cada IE's pode se fazer presente, atuante e contributiva. Considera-se, ainda, refletir sobre a garantia dos espaços democráticos, principalmente nos momentos pedagógicos de construção e/ou reconstrução de saberes em um movimento de promover o protagonismo das decisões, sobre e para, que a escola seja da própria comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. E. M. **O princípio da gestão democrática na educação pública**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ALVES, Manoel. (2012) **Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação**. In. IOSIF-Guimarães, Ranilce. (org.) Política e Governança educacional. Contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Ed. Universa. UCB; Brasília: Liber Livros.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 de mar. de 2018.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 4 jun. 2018

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2018

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 957, de 24 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=48916. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. **Lei complementar n. 247, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=52077. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. **Lei Distrital n. 4.036, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/ice4/legislacao/lei_ord_4036_07.htm. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. **Lei n. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 8 de fev. 2012. Disponível em: http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/12/parecer_pl_588-2011gestao.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

FALCÃO, Gícia de C. M. **Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal**. 2007, 93 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2007. GRACINDO, Regina.

GAGNO, Roberta Ravaglio. **Cultura docente: trabalho e alienação**. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_ROBERTA-RAVAGLIO-GAGNO.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

KRAWCZYK, Nora. **CAPÍTULO 12 – A pesquisa em educação e os desafios para a área de política educacional**. In: GOUVEIA, Andréa B.; PINTO, José Marcelino de R.; CORBUCCI, Paulo R. Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil Andréa Barbosa. Brasília: IPEA. (p.217-227). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12318&catid=266 Acesso em: 10 dez. 2017.

MARKOWICZ, Daniel. **Trabalho e educação escolar na perspectiva da emancipação humana**. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_DANIEL-

MARKOWICZ.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

MELO, Adriana a. Sales de. **Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal da sociedade e da educação.** Parte II: a realização. Educação Temática Digital, Campinas. v.3, n. 2, p. 55-70, julho de 2002. www.bibli.fae.unicamp.br.

MENDONÇA, Erasto F.; ARAÚJO, Adilson C. De A.; COSTA, Vânia, M. Do R. S. **A gestão democrática no Distrito Federal: um passo em frente, dois passos atrás?** In: CUNHA, C.; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria A. da (Orgs). Avaliação de políticas públicas de educação. Brasília: Liber Livro, 2012, p.145 – 180.

PERONI, Vera Maria Peroni. (2011). **CAPÍTULO 11. Privatização do Público versus democratização da Gestão da Educação.** In: GOUVEIA, Andréa B.; PINTO, José Marcelino de R.; CORBUCCI, Paulo R. Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil Andréa Barbosa. Brasília: IPEA. (p.199- 216). Disponível: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12318&catid=266 . Acesso: 18 ago. 2017.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: DA CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM PROJETOS À AUTONOMIA DOS DISCENTES

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

UNISANTOS, Santos-SP

Enéas Machado

UNISANTOS, Santos-SP

Marli dos Santos Reis

UNISANTOS, Santos-SP

Rafael Feijó Torres

UNIMES, Santos, SP

Ubirajara da Silva Caetano

UNISANTOS, SANTOS-SP

RESUMO: Este estudo objetiva refletir sobre a gestão democrática da (e na) escola enquanto princípios constitucionais e normativos perpassados na LDB (BRASIL, 1996), colaborando para o surgimento de projetos realizados em sala de aula, capazes de renovar a prática pedagógica e estabelecer novas interpretações para o trabalho didático. Parte-se do pressuposto de que o trabalho com projetos pode ressignificar o ensinar como ação democrática e contribuir para a autonomia do professor e aluno. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que parte da análise documental de 230 projetos da Secretaria de Educação de Santos/SP, e realização de entrevistas semiestruturadas com 20 professores no ano de 2017. Os resultados indicam a contribuição dos projetos como modo de vincular essa proposta à gestão democrática

na escola, como contribuição a emancipação do aluno, à profissionalização dos professores, e por promover o diálogo, conferindo vez e voz aos sujeitos, pois oportuniza aos discentes aprendizagens dinâmicas, significativas e humanizadas e aos professores possibilidades de práticas pedagógicas mais inovadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho com Projetos. Gestão Democrática. Prática Pedagógica.

ABSTRACT: This study aims to reflect on the democratic management of (and in) school as constitutional and normative principles conferred by the LDB / 1996, collaborating for the emergence of projects carried out in the classroom, able to renew pedagogical practice and establish new interpretations for the work didactic. It is assumed that work with projects can re-signify teaching as a democratic action and contribute to the autonomy of teacher and student. It is a qualitative research, which starts with the documentary analysis of 230 projects of the Education Department of Santos / SP, and semi-structured interviews with 20 teachers in 2017. The results indicate the contribution of the projects as a way of to link this proposal to democratic action at school, as a contribution to the emancipation of the student and to the professionalization of teachers, and to promote dialogue, respecting the voice and the time, as it offers students dynamic, meaningful and

humanized learning and to teachers possibilities of practice innovative pedagogies.
KEYWORDS: Work with Projects. Democratic Management. Pedagogical Practice.

1 | INTRODUÇÃO

A gestão democrática é fruto das lutas históricas dos educadores, como nos diz Freire, o Brasil “nasceu e cresceu dentro de condições negativas à experiência democrática” (2011, p. 90). A escola traz em seu bojo e em seus espaços, marcas de ações antidialógicas, pela verticalidade e unilateralidade das interações, interagindo com a linguagem da violência e da exclusão (FREIRE, 2011).

Assim, a gestão democrática se aproxima das escolas firmada nos marcos legais da educação no Brasil e tratada, sobretudo, na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI (BRASIL, 1988) em consonância com o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Esta vertente é pautada em mudanças, diálogos, ações (com) partilhadas na autonomia dos sujeitos que comungam os espaços da escola, sendo o momento de “fortalecer a análise crítica, a partir do olhar para o que está ocorrendo nos sistemas de ensino, de desvelar as incoerências e os equívocos e de buscar aliados na luta por uma educação democrática e emancipatória” (SAUL, 2015 p.1310) .

Portanto, este estudo fundamenta-se em concepções teóricas (ABDALLA, 2006, 2010, 2017; DEWEY, 2004; HERNÁNDEZ, 2000; LIBÂNEO, 1996; FREIRE, 1991, 2011, 2017; TARDIF 2000, 2006; GADOTI, 1994; IMBERNÓN, 2009, 2010; MOSCOVICI, 2003, BLIN, 1997; SAUL e SAUL, 2013, 2015), que dialogam com os dispositivos legais (BRASIL, 1988, 1996) perpassados para sustentar que a escola é o “lôcus” do ensino, mas também de relação democrática participativa, onde diretor, professores, pais e alunos decidem juntos as ações que evidenciarão o rumo da escola, entretecido pelo Projeto Político-Pedagógico “o norte das ações pedagógicas” e dos projetos realizados pelos professores, criando com isso, “sua própria identidade” (ABDALLA, 2010).

No entanto, construir um ambiente democrático não é uma tarefa fácil e, por esta razão, “uma gestão participativa também é a gestão de participação” (LIBÂNEO, 1996, p. 2000). É formar cidadãos ativos, na maioria das escolas públicas, com espaços que promovam diálogo para participação e reflexão crítica, desenvolvendo na comunidade aprendente capacidades críticas, de resolução de problemas, de protagonismo de seu próprio conhecimento. Evidenciando a vez e a voz dos discentes (FREIRE, 2011), tornando com isso, a aula mais prazerosa e democrática, como observa Dewey (2004, p. 9), “esta concepção da educação como ‘preparatória’ para a sociedade do futuro pode sacrificar o desenvolvimento das capacidades que tem os estudantes para resolver problemas do presente.”

Nesta concepção, ver os jovens como cidadãos que podem contribuir para o fortalecimento da democracia na medida que fortalecem e melhoram suas capacidades de conhecimento de mundo a partir dos conteúdos escolares que emergem do

interesse são aspectos centrais que evidenciam a inserção destes estudantes na vida democrática com mais diálogo, análise crítica da informação, tomada de decisões coletivas, inclusão, respeito ao outro e a busca do bem comum. Esse exercício tem a sua incipiência na escola e se estende ao longo da vida.

2 | TRABALHO COM PROJETOS NA ESCOLA

Neste sentido, o trabalho proposto por projetos realizados pelos professores é um passo para se estabelecer uma ação democrática na sala de aula na medida que os estudantes adquirem experiências de participação no coletivo e com isso melhoram suas habilidades para tomar decisões, exercendo o protagonismo (HERNÁNDEZ, 2000), nos processos articulados em aula.

A metodologia, de abordagem qualitativa, em um primeiro momento, utiliza-se de um estudo documental, que analisa os projetos exitosos (de 2009 a 2017) e reflete sobre a ação docente e sua valorização (GIL, 2008).

Realizou-se um estudo preliminar, compilando os dados de 230 projetos inscritos em um certame intitulado Prêmio Educador Santista no período de 2009 a 2018, em uma planilha, constando: Nome do Projeto, Modalidades de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos – Ciclo I e Ciclo II; Público Alvo.

As temáticas mais evidenciadas dos projetos selecionados neste período foram: a leitura, escrita e oralidade, alfabetização, esporte, qualidade de vida, arte, cidadania, africanidades ou cultura afro-brasileira, escola e comunidade, família e escola, histórias infantis, contos infantis, atitudes e valores, interdisciplinaridade, tecnologia, jogos e brincadeiras, ou ainda as peculiaridades de cada componente da matriz curricular.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com 20 (vinte) professores, que tiveram seus projetos selecionados em 2018. O intuito foi de verificar os motivos de se trabalhar com projetos; as dificuldades docentes frente a essa metodologia; as questões do professor com a pesquisa; verificar a participação dos docentes em formações específicas na execução de projetos.

Sobre as entrevistas semiestruturadas:

“Quanto aos motivos de se trabalhar com projetos”, observa-se pelas similitudes das respostas, o fato deste trabalho aproximar o estudante do conteúdo, pelo protagonismo (HERNÁNDEZ, 1998) e autonomia (FREIRE, 2017) desenvolvidos. Justifica-se a linha de interesse neste trabalho, pela emancipação das ações educativas destes jovens.

“Quanto às dificuldades em trabalhar com projetos”, as respostas mais recorrentes foram da dificuldade de conseguirem sintetizar (relatar) o projeto e organizá-lo com o material comprobatório. Ficando aparente que existe “um abismo” entre as “teorias professadas e as teorias praticadas,” muitas vezes “na nossa relação

com os saberes, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação” (TARDIF, 2000, p.21). Esse “saber profissional” dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos, ele se serve, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências (TARDIF, 2006, p.297).

Sobre o questionamento: **“Seu projeto faz parte do Projeto Político-Pedagógico - PPP de sua escola?”**

Não constatamos a inserção da totalidade dos projetos, apenas 12 (doze) professores mencionaram que seus projetos encontram-se no PPP da escola, o que indica preocupação, tendo em vista que o Projeto Político-Pedagógico confere singularidade à escola. É uma reflexão cotidiana com base nas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição educativa.

Ao construirmos o Projeto Político-Pedagógico com as escolas, este parte de um necessário planejamento, intencionalidade nos campos da ação/realização, perspectivas e utopias: uma projeção de futuro, de possibilidades. Refletindo nas palavras de Gadotti (1994, p.579) entendemos que:

Todo projeto supõe rupturas como presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Quanto ao questionamento sobre **“à formação/ profissionalização”** foi unânime entre os professores questionados, manifestarem o contentamento pela pesquisa nos diferentes materiais didáticos, livros, textos e por sempre buscarem respostas na teoria, fundamentando sua prática. Referiram-se as oficinas oferecidas pela Secretaria de Educação, como suporte formativo, a este respeito Imbernón (2010, p.58) enfatiza que uma formação “ deve propor um processo que confira, ao docente, conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”.

Entretanto, acentua que a “[...] formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores” (IMBERNÓN, 2009, p.42).

As representações presentes nos depoimentos dos professores:

traduzem necessidades/expectativas e desafios de uma formação que possa configurar um movimento de reestruturação entre os saberes técnico—científicos, que foram apreendidos no contexto formativo, e os saberes práticos por eles vivenciados (ABDALA, 2010, p. 181).

A esse respeito, Blin (1997) declara que a identidade profissional diz respeito às motivações, projetos, competências profissionais e ideal profissional, que em conjunto, colabora para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e práticas profissionais, o que para Abdalla (2006) estabelece o “senso prático de ser e estar na profissão”.

3 | À GUIA DE ENTENDIMENTO

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora e a busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas.

Neste aspecto, Freire (1992, p.25) se refere à educação como ato político:

Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação.

No chão da sala de aula são projetadas “representações sociais” (Moscovici, 2003) dos professores e que orientam as condutas e guiam as práticas profissionais, cujo trabalho com projetos tornam-se uma prática favorável ao aprendizado dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Como também, dá suporte para a valorização profissional (ABDALLA, 2006) pela visibilidade das ações exitosas desenvolvidas no interior das escolas, destacadas no aludido certame, cujo escopo é o reconhecimento de metodologias diferenciadas que trazem aos discentes aprendizagens dinâmicas, significativas, humanizadas e dialógicas (FREIRE, 2017).

Neste viés é sabido que a intervenção docente é permeada de efeito emancipatório, conferindo *vez e voz* às subjetividades, promovendo uma verdadeira revolução na sala de aula.

É preciso pensar que a perspectiva proposta pelas políticas a respeito da “profissionalidade docente, muitas vezes, não traz solução para os graves problemas educacionais que afetam a gestão democrática e a organização do trabalho docente na Escola” (ABDALLA, 2017, p.188), nessa tessitura, a escola caminha junto com seu público na superação das diferentes formas de discriminação em direção a uma sociedade mais justa e solidária (FREIRE, 2017) e de uma escola aberta e atenta as vozes da comunidade. Destarte, os atores da trama pedagógica são partícipes da construção do currículo assumindo dessa forma, o compromisso com uma escola viva e ativa.

Entretanto, o que observamos no âmbito educacional, são as “decisões assumidas na organização da educação e suas conseqüentes práticas”, que se torna evidente, muitas vezes, “que há posturas inversas, carregadas de múltiplas contradições e equívocos” (SAUL e SAUL 2013, p.1302), engendrando um enorme hiato entre o circunscrito (escrito), o dito e a práxis: urge vicissitudes do *status quo*.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista de Educação da PUC-Campinas**. Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, mai.-ago. 2017.

ABDALLA, Maria de Fatima. Entre desafios e proposições: algumas implicações da Pedagogia PARFOR na formação de professores. In: Abdalla, M.F.B.; Maimone, F.C.; Moreira, M.S.(Org.). **Da Política Nacional de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013. p.231-242.

ABDALLA, Maria de Fátima. A construção do Projeto Político- Pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, Ilma Alencastro Passos (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 153-173.

ABDALLA, Maria de .Fátima.Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

BLIN, Jean François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**.Paris: L'Harmattan, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 10 maio 2018.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. 1988. Disponível em: < [http://paraíso .etfto.gov .br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf](http://paraíso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf). Acesso em 2 2/5/ 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **A educação na cidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido**

para o Projeto-Pedagógico da escola. Revista Teias v. 14 • n. 33 • 102-120 • (2013): Dossiê Especial

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n.13, p.5-24, 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased13.htm>. Acesso em: 18 jun.2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 6.ed.Petrópolis: Vozes, 2006.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A VOZ DOS PROFESSORES

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto Multidisciplinar de Formação Humana
com Tecnologias, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RESUMO: A mediação tecnológica exige dos educadores um novo perfil profissional. Estudos na área da formação de professores apontam estes desafios de saberes, teorias e práticas referentes ao cotidiano docente. Cresce a necessidade de atualização constante do professor em relação à sua disciplina específica, às metodologias de ensino inovadoras e às novas tecnologias. Aplicamos uma enquete a 110 professores do Rio de Janeiro, no intuito de conhecer a realidade dos mesmos diante destes desafios. Perguntamos: “Quais as principais características do professor que vai trabalhar em ambientes virtuais de aprendizagem?”. Obtivemos 42 características, encabeçadas pelo domínio das tecnologias, a educação ao longo da vida, o dinamismo a disponibilidade para a mudança, motivação, criatividade e comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Tecnologia de Informação e Comunicação. Mediação pedagógica. Formação de professores. Educação ao longo da vida.

INTRODUÇÃO: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA UMA NOVA REALIDADE

A entrada das novas tecnologias de informação e comunicação na sala de aula trouxe um novo desafio para a educação: como tais ferramentas, que os alunos não raro já dominam, podem ser aproveitadas por professores que frequentemente mal as conhecem?

O professor deixa de ser o “centro” do processo, alguém visto como possuidor de todos os saberes e de todas as respostas, para a visão de um mediador, apoiado na tecnologia, da tríplice relação aluno – conteúdo, aluno-professor, aluno-aluno.

Atualmente o professor não é o único a deter as informações que os alunos precisam, conforme afirma Moran (2000, p.29): “A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”.

A tecnologia vem aproximando a Educação do conceito de andragogia, onde

quem determina o assunto é o professor, mas é o próprio aluno que decide os melhores caminhos a tomar, as “trilhas” na busca do conhecimento.

Para os professores essa mudança de atitude não é fácil. Acostumados e seguros com o papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecem muito bem, sair dessa posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual não tenham resposta, e propor aos alunos que pesquisem juntos para buscar a resposta – tudo isto gera neles um desconforto e uma grande insegurança. (MASETTO, 2000, p.142).

Inúmeros estudos na área da formação de professores apontam os desafios deste século XXI em termos dos saberes, das teorias e das práticas referentes ao cotidiano docente. Neste contexto parece inevitável que os educadores tenham clareza da necessidade de se adequarem, de forma crítica e reflexiva, aos desafios e demandas educacionais apontados como referenciais deste século, superando concepções ultrapassadas do pleno desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem na sociedade atual.

Apesar das várias propostas existentes no âmbito da educação, relativas à qualidade do ensino, percebe-se que os resultados continuam insatisfatórios, o que demonstra a necessidade de mudanças. Nesse aspecto o professor torna-se um dos principais protagonistas dessa mudança, portanto sua formação e sua prática merecem cada vez mais atenção.

Trata-se agora de formar um dinamizador da inteligência coletiva, como diz Lévy (1999); de um conhecedor das estruturas e processos cognitivos; de um modificador de linearidades e práticas estabelecidas; do professor pesquisador de que falava Schon (1992): rompimento com o modelo de formação que se norteia pelo paradigma taylorista, baseado na racionalidade técnica, que concebe a tarefa docente como uma atividade meramente instrumental voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas.

Na perspectiva da construção de uma escola renovada, apta a responder às exigências de uma sociedade em permanente mudança, torna-se urgente uma reflexão profunda sobre a formação dos docentes, numa lógica global e construtivista, tendo como objetivos finais a melhoria da qualidade do ensino e a defesa da identidade docente. E é impossível falar em qualidade de ensino, sem falar da formação do professor, questões que estão intimamente ligadas.

A formação do professor é o ponto chave para a modernização do ensino. A necessidade de atualização constante do professor cresce e, nesse contexto, a universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor. Às universidades cabe o papel de oferecer os potenciais físicos, humanos e pedagógicos para a formação acontecer no melhor nível de qualidade.

Não é raro encontrarmos profissionais que responsabilizam a instituição pelo desajuste entre as informações recebidas e sua aplicabilidade. Nos cursos de formação inicial evidencia-se a distância que separa o currículo da realidade das escolas e da

sociedade em geral. Em função de uma formação inicial muitas vezes insuficiente e desajustada da realidade, o professor já inicia sua vida profissional sem o aporte requerido para que responda às necessidades apresentadas pela sua profissão.

A ENTRADA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO UNIVERSO DOCENTE

Quando se fala na questão da tecnologia na educação a situação se torna ainda mais preocupante. A formação dos professores que irão atuar neste século continua a mesma de décadas atrás, ignorando a maioria dos avanços científicos ocorridos no mundo, assim como a evolução das tecnologias que podem ser usadas em educação. Os saberes, as teorias e as práticas difundidas no passado estão se esgotando, uma vez que não dão conta de responder às necessidades das gerações futuras.

Ainda há um longo caminho para a formação de professores que, de fato, considere todas as possibilidades de uso da tecnologia na educação. A respeito do tema, Coombs já afirmava:

O professor, na maioria das vezes, é preparado para o ensino de ontem e não para o de amanhã, e se por acaso for preparado para o ensino de amanhã, logo se verá impedido de utilizar o seu preparo ao deparar-se com a realidade de seu primeiro emprego. A partir de então seu crescimento profissional é, na melhor das hipóteses, problemático. (...) É claro que os sistemas não se modernizarão sem que todo o modo de formação de professores passe por uma completa revisão, dinamizado pela pesquisa pedagógica, torne-se intelectualmente mais rico e estimulante, e vá além da formação pré-serviço, para tornar-se uma contínua renovação profissional para todos os professores. (COOMBS, 1976, p.238)

Além disso, é muito difícil, através de meios convencionais e da realidade encontrada em muitas escolas e universidades, preparar professores para usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que atuem, no entanto, as novas tecnologias e seu impacto na sociedade são aspectos pouco trabalhados nos cursos de formação de professores, e as oportunidades de se atualizarem nem sempre são as mais adequadas à sua realidade e às suas necessidades.

As possibilidades de se propiciar aos professores o desenvolvimento de habilidades no uso das novas tecnologias podem variar bastante. A inclusão de uma disciplina específica nos cursos de formação de professores parece ser o caminho para que todos os futuros professores cheguem às escolas dominando certas habilidades. Para os professores em serviço, treinamentos na própria escola, cursos promovidos pelas Secretarias de Educação, convênios com outras instituições, como as universidades, são alternativas viáveis.

De qualquer forma, é imprescindível que os cursos levem os professores a considerar o impacto das tecnologias na sociedade, e a proposta pedagógica que irá fundamentar sua inserção na escola e na sua prática docente. Certamente, ignorar a

demanda da tecnologia não é o melhor caminho.

Nesta perspectiva, apesar dos avanços já consolidados, é preciso continuar insistindo no que se refere aos resultados concretos das políticas educacionais e da pesquisa educacional, em prol da busca de aperfeiçoamento contínuo e progressivo na formação de professores. Na medida em que a formação se aproximar das necessidades reais dos professores, a dicotomia entre a teoria e a prática irá assumir contornos diferenciados, se tornando cada vez menor.

No que diz respeito à tecnologia, uma sólida formação inicial supõe uma competência técnica que não esteja desvinculada da realidade em que se insere, consciente da problemática criada na escola e na sociedade pelo advento das novas tecnologias. Significa ir além da problemática escolar, considerando o contexto em que se insere a educação na sociedade atual, com sua diversidade econômica e cultural, de modo a atuar de modo consciente e coerente com a realidade.

É evidente que os professores precisam romper com práticas arcaicas, que só se mantêm pelo comodismo ou temor de muitos, e repensar o fazer pedagógico, como um profissional crítico, questionador de sua própria prática. A facilidade com que os alunos interagem com a tecnologia impõe uma mudança de comportamento em sala de aula. Hoje já não é exclusividade dos mais jovens manter blogs, atualizar perfis em redes sociais ou bater papo com amigos na internet. A geração digital passou a exigir que o professor fizesse o mesmo, e ele está mudando pouco a pouco.

Em um mundo onde todos recorrem à rapidez do computador, nenhuma criança aguenta mais ouvir horas de explicações enfadonhas transcritas em uma lousa monocromática. A tecnologia faz parte do cotidiano. Os alunos esperam que o professor se utilize dela em sala de aula.

Como explana Perrenoud, “as crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo de seus alunos” (2000, p.125). Seu papel mudou completamente, mas continua essencial, pois será sempre a capacidade do professor para selecionar e explorar as tecnologias adequadas ao seu contexto específico que dará a devida dimensão ao seu uso na educação, não só porque facilitará as tarefas de ensino, mas principalmente porque poderá facilitar e ampliar a aprendizagem de seus alunos.

É preciso atender às demandas de formação e contínua atualização de docentes, sobretudo porque a democratização do ensino requer professores com valores, conhecimentos, habilidades e competências que lhes permitam responder aos desafios que lhes apresenta o cotidiano na sociedade contemporânea.

O advento da economia globalizada e a forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos de informática aliados à mudança de paradigma da ciência não comportam um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica. As exigências de uma economia globalizada afetam diretamente a formação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento. Torna-se relevante alertar que o profissional esperado para atuar na

sociedade contemporânea exige hoje uma formação qualitativa diferenciada do que se tem ofertado em um grande número de universidades. (BEHRENS, 2000, p. 69).

A formação docente, compreendida como uma preparação sistemática para os diferentes aspectos da profissão, é o ponto fundamental para a modernização do ensino. Porém, a formação básica do professor não dá conta das mudanças rápidas e diversificadas que acompanham a profissão. Assim como para muitos profissionais, a expectativa de atuação do professor insere-se neste quadro de mudanças, gerando a necessidade de uma formação continuada.

Estamos na “era da informação” (CASTELLS, 2000) onde a sociedade tem na informação – ampliada com as tecnologias – sua maior fonte de produtividade e poder, a experiência educacional diversificada será a base fundamental para o sucesso; o que os estudantes necessitam não é dominar um conteúdo, mas dominar o processo de aprendizagem. Cada vez mais haverá necessidade de uma educação permanente, explorando todas as possibilidades oferecidas pela tecnologia.

É necessário que os professores compreendam a relevância de se manterem profissionalmente atualizados. A formação inicial e a formação continuada são dois tempos de uma mesma formação. Ambas estão comprometidas com a competência necessária ao exercício da docência, com a sociedade e com a comunidade em que se inserem.

Atualmente preferimos utilizar, em vez de formação continuada, a expressão “educação ao longo da vida”, expressão defendida nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (2015): educação inclusiva, equitativa, de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS 4),

Indo além da importância de uma formação inicial sólida, convém lembrar que a prática profissional se estende por 25 a 30 anos ou mais. Logo, dado o desenvolvimento contínuo da ciência, a formação inicial será, em qualquer circunstância e por melhor que seja, insuficiente, havendo necessidade de uma permanente atualização profissional. Portanto, não se pode afirmar que o professor está formado ao concluir sua formação básica. Esta é apenas o patamar inicial de sua formação como professor. É essencial propiciar alternativas de educação continuada para os professores.

Se as transformações que a sociedade vem sofrendo afetam o papel do professor, então são imprescindíveis mudanças na formação inicial dos futuros professores e a efetivação de uma política de formação continuada. E cabe também à universidade responder a esse chamado. Por um lado, favorecendo uma formação inicial articulada à prática e, por outro, abrindo-se à formação continuada, chamando os professores ao seu espaço para uma reflexão da prática.

Por excelência, a universidade é o local onde se privilegia a construção do conhecimento e do pensamento teórico. Logo, programas de parceria de escolas com universidades são importantes e necessários.

As mudanças desencadeadas pela sociedade do conhecimento têm desafiado as universidades no sentido de oferecer uma formação compatível com as necessidades

deste momento histórico. A visão de terminalidade oferecida na graduação precisa ser ultrapassada, pois vem gerando uma crise significativa nos meios acadêmicos. Crise alimentada pela falsa idéia de que ao terminar o curso o aluno estará preparado para atuar plenamente na profissão. O novo desafio das universidades é instrumentalizar os alunos para um processo de educação continuada que deverá acompanhá-lo em toda a sua vida. (BEHRENS, 2000, p 70).

São grandes os desafios que o profissional docente enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, também são fundamentais. Como afirma Tardif: “Os saberes profissionais são temporais [...], pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças”. (TARDIF, 2002, p. 262).

Contudo, é importante trazer a formação continuada não somente como um espaço de atualização, mas sim como um espaço de reflexão mútua, onde o docente irá refletir sobre supostas dificuldades que esteja enfrentando em sua atuação profissional. Segundo Nóvoa (2002, p. 25), “(...) a Formação Continuada dos professores precisa acontecer no eixo investigação/reflexão”. Por isso, a Formação Continuada não deve ser entendida como um simples processo de acumulação de cursos, palestras, seminários, etc. A aquisição de conhecimentos e técnicas é de grande importância, mas se aliada a um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

A informática tem um papel relativo neste processo tendo em vista ser apenas um instrumento que irá auxiliar na aprendizagem do aluno. Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional no Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos alunos. (MASETTO, 2000, p.139).

A rápida evolução da sociedade criou novas necessidades no campo da educação e, conseqüentemente, da formação, que levam à busca de alternativas aos sistemas tradicionais. Há que se incentivar novos estudos relacionados não só a possibilidades do uso de novas tecnologias na formação de professores, como também a própria formação desses professores em novas tecnologias. O professor precisa estar instrumentalizado para “ler” o novo.

É necessário que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. Ele precisa pensar e repensar a sua prática em todo instante e buscar constantemente o auto aperfeiçoamento. E a formação ao longo da vida é um caminho para tal objetivo.

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: UMA SAÍDA?

Tanto na formação inicial quanto na educação continuada, quando falamos em tecnologia muitas vezes nos limitamos ao aspecto meramente técnico da questão. Porém é necessário muito mais que isso, é preciso ir além de apenas ensinar os professores a utilizar as ferramentas tecnológicas. Urge definir que tipo de educação é necessário para esse novo mundo, e em que medida a tecnologia pode apoiar esse tipo de educação. Os educadores devem fazer uso efetivo das várias tecnologias, de modo a oferecer aos alunos as experiências educacionais que serão exigidas num futuro próximo, preparando-os para seu papel na sociedade contemporânea.

O uso das novas tecnologias na escola deverá ser o resultado de uma decisão pedagógica global e não apenas uma opção técnica, seu ritmo deverá respeitar as particularidades de cada escola, para que venha efetivamente a contribuir para o benefício de todos, e não para aprofundar ainda mais as diferenças econômicas e sociais, especialmente entre as classes populares e as elites.

Segundo Postman: “As vantagens e desvantagens de novas tecnologias nunca são distribuídas equitativamente entre a população. Isto significa que toda nova tecnologia beneficia uns e prejudica outros.” (2002, p. 185)

Verifica-se, nas discussões sobre tecnologias aplicadas à educação, que as considerações mais comuns focalizam o meio ou a tecnologia e não o aluno ou o professor, e muitas vezes ignoram o contexto sócio-político-cultural em que a escola se situa. Do ponto de vista da educação a tecnologia não é tão importante quanto as possibilidades que oferece para propiciar melhor educação a maior número de pessoas. Portanto, torna-se fundamental oferecer aos educadores o que Postman chama de “educação tecnológica”.

Para Postman (2002), educação tecnológica são as investigações em torno dos meios pelos quais os seres humanos estenderam suas aptidões para transportar experiências através do tempo e controlar o espaço. Entender como cada nova tecnologia reordena os hábitos psíquicos, as relações sociais, as idéias políticas e a sensibilidade moral das pessoas. Implica numa visão crítica acerca da tecnologia e seus efeitos na sociedade, mostrando como ela refez o mundo e continua a refazê-lo.

Contudo, é possível afirmar que a tecnologia pode ter entrado nas escolas, mas não a educação tecnológica. Os educadores confundem o ensino da maneira de usar a tecnologia com educação tecnológica. Ela não é uma disciplina técnica.

Trata-se de saber como os significados de informação e educação se modificam quando novas tecnologias se impõem sobre uma cultura, como os sentidos de verdade, lei e inteligência diferem entre culturas orais, culturas escritas, culturas impressas, culturas eletrônicas. Educação tecnológica não é uma disciplina técnica. É um ramo das humanidades. O conhecimento técnico pode ser útil, mas ninguém precisa conhecer a física da televisão para estudar os efeitos sociais e políticos da televisão. (POSTMAN, 2002, p. 185)

Não se trata de estimular um professor tecnófilo, aquele que considera que a tecnologia vai resolver todos os problemas da educação, pois a cada década surge uma nova tecnologia, e cada uma delas foi considerada capaz de revolucionar a aprendizagem, e verifica-se que nenhuma foi tão efetiva quanto se esperava, o que demonstra a necessidade de manter uma postura crítica e certo distanciamento dos modismos. É preciso ter consciência de que os problemas que a escola não consegue resolver sem a tecnologia provavelmente não conseguirá resolver com ela.

Também não se trata de reforçar o professor tecnófobo, aquele que tem verdadeira aversão à tecnologia e repudia por completo a sua entrada nas escolas, negando a todo tempo a sua importância.

Falando especificamente em educação, os tecnófobos chegam a afirmar que, pelo contrário, a tecnologia seria prejudicial ao ensino, seja pela falta de controle do professor sobre ela ou por causar indisciplina. Deve-se considerar, porém, que muitos professores que negam a tecnologia dessa forma têm medo de serem substituídos por ela, como muitos profetizam.

É preciso romper a resistência dos professores à inovação. No contexto de uma sociedade tecnológica, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado. Os efeitos da introdução de novas tecnologias sobre a aprendizagem indicam que eles estão muito relacionados à qualidade do professor, portanto, o uso de tecnologias só levará a qualquer mudança na educação se, além de atender a outros condicionantes, contar com o apoio dos professores.

Também importante é analisar e compreender as mudanças que as novas tecnologias da informação e comunicação causam em processos como pensamento e comunicação, e que a educação existe em um novo contexto social e é gradualmente forçada a adaptar-se a ele. Considerando que o uso das tecnologias é um grande aliado da educação, mas que é o fazer pedagógico que determina os resultados dessa utilização, citamos Sobrinho:

Apresentada pelas novas tecnologias, eis uma das situações-limite nas quais se encontra a prática educacional de nossos dias: compatibilizar uma compreensão mais aprofundada dos processos cognitivos com outras formas de organização docente, diferentes das que hoje presidem o trabalho pedagógico em nossas escolas. (SOBRINHO, 1997, p. 153).

Para assumir novas tarefas e responsabilidades, como membro da comunidade e agente de mudança, o professor deve possuir novos conhecimentos, comportamentos e atitudes. Deve atender às exigências colocadas pela sociedade atual, e cumprir os novos papéis que lhe estão sendo destinados na formação de indivíduos aptos a enfrentar essa sociedade em rápida e contínua mudança.

Novas tecnologias multimídia colocam um verdadeiro desafio para os educadores. Inquestionavelmente, há oportunidades para aumentar a eficiência da aprendizagem e motivar os alunos de novas formas.

Também a tecnologia pode ter um significativo impacto sobre o papel dos professores, pela reciclagem constante recebida via rede, em termos de conteúdos, métodos e uso da tecnologia, apoiando um modelo geral de ensino que encara os estudantes como participantes ativos do processo de aprendizagem, e não como receptores passivos de informações.

Muitas questões ainda estão sem respostas que permitam definir os objetivos para a utilização de novas tecnologias na educação, e determinar as estratégias de aplicação que considerem sua eficácia, problemas de equidade, financiamento, o “quê”, o “quem”, o “como” e o “para quê” desse uso.

É preciso que o professor seja capaz de perceber quais as vantagens e desvantagens das diferentes tecnologias, como elas podem favorecer o desenvolvimento dos processos educacionais, quais as consequências do seu uso generalizado no comportamento social e psicológico do aluno, quais as faculdades intelectuais que perdem importância numa sociedade informatizada em benefício de outras. Precisa compreender também se o uso do computador desenvolve faculdades intelectuais diferentes das pretendidas pelo ensino convencional e quais os modelos mais adequados de interação professor-aluno-computador.

Essas e outras questões devem ser investigadas para que tenhamos mais segurança para integrar as novas tecnologias à educação, a partir de uma adequada formação de professores. É imprescindível termos consciência de que mesmo que um professor saiba manusear com eficiência todas as ferramentas tecnológicas, mas não consiga responder às questões citadas, ele não estará apto a fazer um trabalho de qualidade com a tecnologia com os seus alunos.

É preciso ter cuidado com a excessiva preocupação com os aspectos técnicos, pois o mais importante é a relevância social da apropriação das novas tecnologias por todos, alunos e professores. E o papel do professor é fundamental nesse processo.

O desafio atual que educadores, pesquisadores e a sociedade como um todo enfrenta, não é ignorar a demanda da tecnologia e, muito menos, de deixarmos de estar atentos que não é a tecnologia que está fazendo isto ou aquilo, mas é o próprio homem que a está utilizando de forma adequada ou inadequada.

Temos que ter consciência de seu uso, clareza em nossas ações, desenvolver formas de uso benéfico na busca de melhoria na qualidade de vida coletiva, interagir com o conhecimento tecnológico (do mais elementar ao mais sofisticado) de forma reflexiva e crítica, e dinamizar sempre os novos conhecimentos com a realidade da vida.

Muitos questionamentos podem ser feitos em relação ao tipo de formação, tanto inicial quanto continuada, que tem sido dada aos professores. Entre eles, podemos nos perguntar: o professor está sendo efetivamente preparado para usar as novas tecnologias? Novas e diferentes tarefas docentes não exigirão algo mais em sua formação? Está sendo desenvolvida uma consciência do impacto das novas tecnologias na sociedade?

Portanto, torna-se necessário construir caminhos para os professores se apropriarem criticamente das novas tecnologias para que acompanhem os significativos avanços científicos e tecnológicos, atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais informatizada e em constante transformação.

Os cursos de formação de professores, seja na formação inicial ou em possibilidades de educação continuada, devem propiciar aos profissionais variadas experiências com as novas tecnologias, levando-os a estabelecerem seu potencial para uso nas áreas e atividades para as quais podem contribuir, a partir da análise do contexto em que vão ser inseridas.

O PROFESSOR FRENTE ÀS TECNOLOGIAS – PROCEDIMENTOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Procurando entender melhor a relação professor/tecnologia em sala de aula, e visando à percepção do professor sobre o novo perfil profissional, sua influência e suas práticas, foi aplicada uma enquete a um grupo de 110 professores do município do Rio de Janeiro, no intuito de levantar a realidade desse profissional diante dos novos desafios que se apresentam.

Para a coleta de dados foi utilizada como metodologia de pesquisa a enquete. Pinsonneault e Kraemer (1993) atribuem três características básicas à pesquisa por enquete. Primeiramente, ela se propõe a fornecer descrições quantitativas de determinados aspectos da população estudada. A análise pode consistir em estabelecer relações entre variáveis ou em realizar projeções acerca da população estudada. Em segundo lugar, a coleta de dados é realizada, normalmente, a partir de questionários estruturados e pré-definidos. As respostas a estas questões constituem os dados que são analisados.

Finalmente, as informações são em geral coletadas junto a uma fração, ou amostra, da população-alvo. Eis por que esta amostra deve ser representativa e relevante, pois apenas isso garantirá a validade da análise em termos estatísticos, bem como certo grau de generalização no tocante às conclusões.

Inicialmente, é importante identificar a natureza da pesquisa por enquete, se é exploratória, descritiva ou explicativa. No caso de uma pesquisa exploratória, trata-se de aprofundar conceitos preliminares, muitas vezes inéditos. Segundo Pinsonneault e Kraemer (1993), a enquete possibilita identificar elementos que dizem respeito, provavelmente, à população-alvo escolhida. Seu objetivo precípua é desenvolver as hipóteses e as proposições que irão redundar em pesquisas complementares. Assim sendo, a pesquisa exploratória se esforça em melhor definir novos conceitos a estudar, apontando também para a melhor maneira de medi-los (Pinsonneault e Kraemer, 1993). A estratégia exploratória permite também levantar características inéditas e novas dimensões a respeito da população-alvo.

O interesse da pesquisa era de coletar dados que foram analisados e categorizados, a pergunta foi respondida de forma espontânea e baseada no conhecimento próprio, sendo os professores identificados por letras e números. Foi feita a seguinte pergunta: Quais as principais características do professor que vai trabalhar em ambientes virtuais de aprendizagem? Foram citadas 42 características, anotadas e “blocadas” por similaridade.

Para a categorização das respostas recorreremos a um referencial teórico, do qual destacamos alguns autores.

Utilizando os conceitos de Belloni (2001), é possível encontrar um novo papel do professor. Ele deve constituir-se em um “parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica”.

A autora apresenta três dimensões de saberes docentes:

- Pedagógica – orientação, aconselhamento e tutoria (conhecimentos do campo específico da Pedagogia).
- Tecnológica – relação entre as tecnologias e a Educação (produção, avaliação, seleção e definição de estratégias de uso de materiais pedagógicos).
- Didática – formação específica do professor em determinados campos científicos, com necessidade constante de atualização.

A essas três dimensões Oliveira (2004) acrescenta uma quarta, a de “saberes pessoais”, assemelhada aos “saberes experienciais”, citados por Tardif (2002). Estes seriam os saberes desenvolvidos pelos próprios professores ao longo de sua prática, no exercício das suas funções e vão sendo incorporados à experiência individual e coletiva através do “saber - fazer” e do “saber – ser”.

Moran (2000, p. 30) expressa o papel do professor orientador/mediador de quatro formas distintas:

- “Orientador/mediador intelectual”- Colabora na seleção das informações pertinentes, auxiliando para que elas tenham significado para os alunos, com o intuito de que eles as contextualizem através da compreensão, avaliação, reelaboração e adaptação.
- “Orientador/mediador/emocional”- “Motiva, incentiva, estimula, organiza os limites, com equilíbrio, credibilidade, autenticidade, empatia.”.
- “Orientador/mediador/gerencial e comunicacional”- Tem a função de organizador, seja no que se refere ao gerenciamento das atividades propostas, seja no desenvolvimento das diversas formas de comunicação e de interação.
- “Orientador/ético”- “Ensina a assumir e vivenciar valores construtivos, individual e socialmente.” Contribui na construção “sensorial-intelectual-emocional-ético” dos estudantes que vão consolidando referenciais de atitudes, valores e ideias. “Um bom educador faz a diferença”.

O quadro a seguir mostra as características mais citadas, organizadas pelas categorias formuladas:

Dimensões	Pedagógica	Tecnológica	Didática	Pessoal
Saberes docentes mencionados na enquete	Incentivador	Domínio das tecnologias	Atualização constante	Hábil
	Mediador	Capacidade de adaptação às tecnologias	Participativo	Proativo
	Orientador	Flexibilidade para a utilização das TIC	Provocador do interesse dos alunos	Observador
	Facilitador da aprendizagem	Abertura para a inovação	Pesquisador	Responsável
	Motivador	Conhecer mediação tecnológica em Educação	Ter capacidade de síntese	Calmo
	Autor do conhecimento	Capacidade de sensibilizar os alunos para o uso das TIC	Organização	Respeitoso
	Disponibilidade	Não abandonar totalmente as práticas presenciais	Comunicação	Cuidado
	Dinamismo	Compreender as dificuldades de alguns alunos no uso das TIC	Criatividade	Compromisso
	Consciência do próprio papel	Considerar que as tecnologias não solucionam todos as dificuldades	Articulador	Ético
	Domínio dos conteúdos	Não se deslumbrar com as tecnologias		Tolerância

Quadro 1 - Características citadas pelos professores ao responderem à enquete

Fonte: Elaborada pela autora, com base na pesquisa realizada.

Quanto à frequência de citação das quatro dimensões tivemos sensível predomínio da dimensão tecnológica de saberes docentes, como mostra o gráfico que se segue:

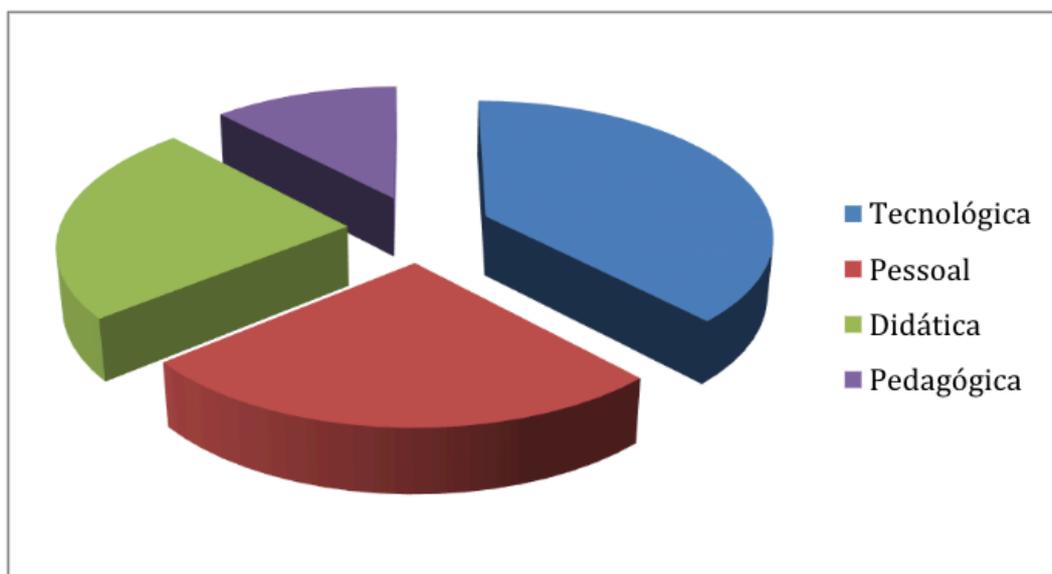


Gráfico 1: Distribuição dos saberes citados pelas dimensões estabelecidas

Fonte: Elaborada pela autora, com base na pesquisa realizada.

Categorias	Exemplos de associações livres feitas pelos professores
Totalmente positiva, com certo grau de idealização.	Salvação. Um futuro glorioso.
Positiva, com caráter realista.	Desafio, com possibilidades. Bela tentativa de melhorar.
Negativa, com justificativa clara.	Falta muito em recursos. Não funciona sem a melhoria das condições salariais dos professores.
Negativa / pessimista.	Apenas mais um modismo. Não dá pra acreditar que é sério.
Ambígua.	Não tenho opinião formada. Ainda não chegou à minha escola.

Quadro 2 - Exemplos de associações à expressão tecnologia e educação

Fonte: Elaborada pela autora, com base na pesquisa realizada.

CONCLUSÃO

A partir dos dados da pesquisa que apresentamos até agora podemos afirmar que na sociedade contemporânea, as profundas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico e os meios de informação e comunicação exercem uma força brutal nas relações sociais e em todas as instituições de nossa sociedade, exigindo um reposicionamento e a busca de um novo perfil frente aos novos desafios que surgem. Conseqüentemente, a atividade docente vem se modificando para atender a essas transformações que atingem crucialmente a escola, suas concepções, suas formas de construção do saber. Há, sem dúvida alguma, uma mudança de paradigma que está exigindo um novo modelo de escola, e um novo perfil de professor que possam estar a serviço de uma educação que atenda efetivamente as demandas da população.

Dessa forma, a prática docente deve ser repensada, de forma urgente, para que possa atender a todas as transformações que atingem a educação.

Behrens (2000, p.73) enfatiza que vivemos numa época denominada de sociedade da informação na qual o professor sente que precisa mudar sua prática ao se confrontar com uma nova categoria do conhecimento chamada de digital e se reporta a Pierre Lévy para exemplificar três formas diferentes de conhecimento: “a oral, a escrita e a digital”. Não se podendo negar que a digital possui uma velocidade de comunicação muito maior e que a escola, neste avanço tecnológico, não passa impune.

Trata-se de um grande desafio mudar a forma de ensinar e de aprender, principalmente numa estrutura educacional que, tradicionalmente, está preparada apenas para reproduzir conhecimentos. E a única maneira de assumir essas mudanças com responsabilidade é compreendê-las.

Contudo, um repensar da prática docente para fazer frente aos novos desafios é premente e justificado. A docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. E a participação dos professores, é de fundamental importância na consolidação de mudanças que tragam efetivamente uma melhoria da qualidade de ensino.

É preciso um professor que exerça um trabalho de qualidade e que não se limite à formação inicial. Pelo contrário, é necessário que desenvolva processo de formação permanente que tome a prática docente como fundamento para a reflexão, desenvolvendo uma postura de profissional reflexivo, pesquisador da própria prática, munido de formação teórica competente que o prepare para ver o mundo na sua globalidade e não de forma fragmentada.

A dinâmica do mundo moderno impõe, em todas as áreas, profissionais questionadores e dinâmicos, que ultrapassem os limites da simples execução. A capacidade de pensar e decidir são essenciais para a assimilação de mudanças e para o confronto com desafios que surgem todos os dias.

Uma nova visão sobre o que se pretende nessa mudança deve partir primeiro sobre o modo de como se ensina, se aprende, se avalia e se compartilha e como se constrói essa relação onde todos são agentes de aprendizagem.

É preciso deixar a visão da tecnologia como “algo que chega” e que é ela que tem efeito sobre os alunos e sobre a escola. As ferramentas tecnológicas são apenas ferramentas, que só produzirão algum efeito na escola, se os professores se apropriarem delas, transformando-as em recursos a favor da aprendizagem e integrando-as aos outros recursos disponíveis. Isto supõe o uso das tecnologias da informação e comunicação com intencionalidade pedagógica, integrando-as como recursos dentro do planejamento do processo de aprendizagem.

Desta maneira, o professor aparece como o elemento chave. Ele é encarregado de fazer uso de tais recursos tecnológicos para atingir seus objetivos. Ele decidirá a hora, os conteúdos, os níveis e as possibilidades na utilização do computador. Para isso ele precisa de formação, apoio e acompanhamento pedagógico. Ele deve ir se apropriando progressivamente dessas tecnologias, pensando num minimalismo

tecnológico onde controlar e dirigir o processo de inserção dessas ferramentas é fundamental para o sucesso do uso dos recursos.

Isso requer dos educadores novas habilidades para oferecer aos alunos novas oportunidades de aprendizagem. Ele deve tomar decisões pedagógicas acertadas com respeito a como e quando inserir a tecnologia na sala de aula. Trata-se de pensar o que ele deseja fazer com seus alunos, para depois utilizar as metodologias e os recursos para consegui-los.

Behrens (op. cit., p.73) definiu com propriedade: “O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levam ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender”.

Willis & Mehlinger (1996, apud SANDHOLTZ,1997, p.80) abordam a formação de professores para o uso das novas tecnologias. A conclusão da literatura sobre tecnologia e formação de professores é que a formação de professores, especialmente antes de iniciarem sua carreira, não os está preparando para trabalharem em salas de aula ricas em tecnologias.

Portanto, o reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir na formação de professores as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias. No contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Ed. Associados, 2001.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- COOMB, Philip. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1999.
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo, Papyrus Editora, 2000.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANDHOLTZ, J. H., RINGSTAFF, C., DWYER, D. C. **Teaching with technology: creating student-centered classrooms**. New York: Teachers College, Columbia University, 1997.
- OLIVEIRA, Eloiza Gomes; DIAS, Alessandra Cardoso e FERREIRA, Aline Campos. A importância da ação tutorial na educação a distância: discussão das competências necessárias ao tutor. **Anais do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**. Novembro, Monterrey, México, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso Mundo: A Agenda 2030** para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Acesso em 05 set. 2018, em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.

POSTMAN, Neil. **O fim da educação**. Redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PINSONNEAULT, A., KRAEMER, K. L. Survey research methodology in management information systems: an assessment. **Journal of Management Information Systems**, v.10, n.2, Autumn, p.75-105. 1993. Disponível em: <https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt6cs4s5f0/qt6cs4s5f0.pdf>. Acesso em: 25 jan 2019.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SOBRINHO, Carlos A. Informática no ensino fundamental: uma leitura de percepções docentes. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.

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

A CONSTRUÇÃO E EXPOSIÇÃO DE APLICATIVOS NOS CURSOS DE ANÁLISE DE SISTEMAS E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO: POSSIBILIDADES DE SITUAÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Agnaldo Lopes Martins

Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO
Belo Horizonte- Minas Gerais

Leila Jane Brum Lage Sena Guimarães

Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO
Belo Horizonte- Minas Gerais

Ana Paula Diniz Arruda

Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO
Belo Horizonte- Minas Gerais

RESUMO: O artigo relata a experiência do uso de feiras como ferramenta de ensino/aprendizagem nos cursos de Análise de Sistemas e Sistemas de Informação através do desenvolvimento de aplicativos móveis úteis para a sociedade em geral, usando um software ágil e de programação em blocos de uma forma atraente e motivadora para estudantes. A proposta perfaz o caminho de fazer, refazer e melhorar apresentando múltiplas potencialidades para os atores envolvidos e torna o aprendizado de forma significativa, reflexiva e crítica. Os critérios de avaliação dos trabalhos foram interface, usabilidade, funcionalidade e inovação. No percurso da Feira de Análise de Sistemas e Sistemas de Informação FASSI ideias foram trocadas, concretizadas, lições aprendidas e trabalhos de relevâncias foram executados. E principalmente foi possível repensar os

profissionais de Tecnologia de Informação como provedores de serviços para o restante da sociedade em geral produzindo mais valor para as empresas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Feira. Inovação. Interdisciplinaridade. Tecnologia.

THE CONSTRUCTION AND EXPOSURE
OF APPLICATIONS IN THE COURSES
OF ANALYSIS OF SYSTEMS AND
INFORMATION SYSTEMS: POSSIBILITIES
OF SITUATIONS OF TEACHING / LEARNING
BEYOND THE CLASSROOM

ABSTRACT: The article reports the experience of using fairs as a teaching / learning tool in Systems Analysis and Information Systems courses through the development of mobile applications useful for society in general, using agile software and programming in blocks of a form attractive and motivating for students. The proposal goes the way of doing, redoing and improving presenting multiple potentialities for the actors involved and makes learning meaningful, reflexive and critical. The evaluation criteria were: interface, usability, functionality and innovation. In the course of the FASSI Information Systems and Systems Analysis Fair ideas were exchanged, accomplished, lessons

learned and work of relevance were performed. And it was mainly possible to rethink Information Technology professionals as service providers for the rest of society in general producing more value for companies.

KEYWORDS: Learning. Market. Innovation. Interdisciplinarity. Technology.

1 | INTRODUÇÃO

Na atualidade é possível perceber que os docentes e discentes estão inseridos em um ambiente em constante mudança e evolução tecnológica. Por isso, acreditando em uma sociedade em movimento que observa a modificação constante da tecnologia e a busca vertiginosa de atualizações e compartilhamento de conhecimentos, focada hoje na área de dispositivos móveis, foi feita uma proposta de ensino/aprendizagem para além das salas de aula. Buscou-se trazer a prática como complementação do desenvolvimento acadêmico aliado à ideia de construção do conhecimento. Considerando esses aspectos, criou-se a Feira de Análise de Sistemas e Sistemas de Informação (FASSI), com objetivo de mostrar caminhos novos, mercado de trabalho e incentivar a busca constante de evolução profissional. Alunos de graduação com características de autonomia e empreendedorismo passaram a ser uma necessidade para a sociedade dinâmica e atual. A feira teve como tema a sociedade, tecnologia e dispositivos móveis através de aplicativos inovadores.

Pautou-se o projeto no envolvimento interdisciplinar e prático sendo o aluno protagonista do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que incentivou a construção colaborativa do conhecimento com a disseminação do aprendizado.

Sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo, já que é por meio dela que as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas (BORDENAVE, 1982, p.36).

Há de se destacar que o ensino de lógica nunca foi uma tarefa fácil nos cursos de computação. O processo de ensino de lógica de programação é permeado por diversos desafios que englobam desde as dificuldades dos alunos na compreensão do problema proposto (abstração) até mesmo falta de consenso no que diz respeito aos requisitos prévios necessários para um desempenho satisfatório na aprendizagem.

Tradicionalmente as linguagens de programação são de sintaxe complexa e nem sempre permitem ao educando um enfoque na resolução do problema, fazendo com que ele gaste boa parte do seu tempo se preocupando com a sintaxe e não com o problema efetivamente.

É fato que a utilização de práticas de ensino pouco atraentes torna o aluno desmotivado tanto durante as aulas, quanto na realização de atividades extraclases, inibindo seu interesse na construção de conhecimento, o que é algo de suma importância no ensino de computação.

Em se tratando do ensino em áreas ligadas a computação essa necessidade de

ser um especialista empreendedor se torna ainda mais necessário, se considerarmos que a criação de software deixou de ser algo apenas de grandes instituições e passou a ser algo corriqueiro em pessoas comuns, mesmo para aquelas que não possuem grandes conhecimentos em tecnologia. É comum hoje em dia, profissionais ligados a áreas diferentes da computação, criarem aplicativos e disponibilizarem para os usuários através de sites especializados.

Tornou-se evidente que comercialização de produtos e serviços na área de Tecnologia da Informação (TI) gerou impactos profundos nos processos educacionais. Se no passado o ensino era estático, com poucas variações ao longo dos anos, hoje ele pode sofrer grandes mudanças a fim de se adaptar ao novo mercado, baseado em informação.

A produção e disponibilização de informação e conhecimento passaram a ter um papel muito mais importante e estratégico nessa nova ordem que foi estabelecida e se transformam em provedoras de maior produtividade e competitividade.

A experiência relatada tem como objetivo descrever como a aplicação prática em atividades acadêmicas pode fortalecer os conhecimentos teóricos, além de fomentar maturidade discente para agenciar o desenvolvimento pessoal já que foi pautada em distribuição de orientações e acompanhamento não interventor. A ideia principal foi permitir que os alunos em grupo aprendessem, se apoiassem e principalmente fossem capazes de buscar seu crescimento. O conhecimento sendo trabalhado em grupo, mas permitindo a troca, evolução e disseminação de conceitos, práticas e soluções.

O presente artigo foi apresentado inicialmente no II Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino realizado na Universidade Federal de Minas Gerais no de 2016. O artigo foi apresentado pelos autores no eixo temático: Protagonismo do Estudante.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O corpo docente envolvido na FASSI considerou o desenvolvimento do aplicativo como parte de um projeto de ensino/aprendizagem, no qual a feira tornaria visível para a comunidade acadêmica e a comunidade externa a produção realizada pelos alunos, contemplando a interdisciplinaridade como eixo norteador no seu percurso.

Para Moura e Barbosa (2006) um projeto pode ser compreendido como um empreendimento que tem por objetivo produzir algo novo. Ainda de acordo com esses autores há uma tipologia de projetos: projetos de intervenção, projetos de pesquisa, projetos de desenvolvimento (ou de produto), projetos de ensino e projetos de trabalho. O uso de projetos para o ensino apresenta múltiplas potencialidades para os atores envolvidos (professores e alunos).

Os projetos de ensino podem ser pensados como forma de se implementar o trabalho com projetos na atividade docente do professor, ou equipe de professores(...), consideramos que o projeto de ensino, em especial, apresenta grande potencial

Vieira (2009) coloca que é necessário dar ênfase ao questionamento do modelo atual de ensinar e propor aos docentes o abandono do papel de “transmissor de conteúdos” e o aluno deve passar de mero receptor para sujeito do processo. Ainda de acordo com o autor a aprendizagem por projetos pode ser considerada uma alternativa de trabalho pedagógico em sala de aula, que busca a superação de práticas educativas habituais. No projeto, o aluno é considerado sujeito da sua própria aprendizagem. O objetivo maior da aprendizagem escolar é que o aluno consiga e saiba utilizar seus saberes em situações não escolares, considerando que a construção do conhecimento é medida pela forma de aprender e de ensinar dos professores.

De acordo com Hernández (1998) a concepção de ensino por projetos considera a perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Considerando essa perspectiva a FASSI buscou a construção do conhecimento partindo da multiplicidade das relações do mesmo com a sociedade.

Segundo Suertegaray (2003), a interdisciplinaridade constitui uma prática coletiva, surge da organização em grupo, hoje em rede, e tem como objetivo a busca da compreensão/explicação de um problema formulado pelo conjunto dos investigadores. O trabalho interdisciplinar vai exigir um rompimento com os problemas específicos de cada campo, colocando na pauta da pesquisa questões de estruturação mais complexa.

Leis (2005) coloca que uma definição unívoca e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada, por tratar-se de proposta que inevitavelmente está sendo feita a partir de alguma das culturas disciplinares existentes. Ainda segundo o mesmo autor a interdisciplinaridade é uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada tanto no ensino ou na pesquisa.

Para os autores Neves e Gonçalves (1989), as feiras constituem-se em eventos que realizam a culminância de um trabalho escolar. Sendo importante destacar que os trabalhos podem ser diferentes áreas do conhecimento, enfocando diversos temas, contemplando aspectos sociais, educacionais e metodológicos.

A feira é um instrumento bastante rico para a prática da atividade científica. É uma forma de abrir a escola para estudar problemas de seu entorno, de sua comunidade, de sua cidade, estado ou país, discutindo questões ambientais e/ou sociais (GONÇALVES, 2008).

Para o desenvolvimento dos aplicativos optou-se pelo *MIT AppInventor*, também conhecido como *App Inventor for Android*, é uma aplicação de código aberto criada pela Google, e atualmente mantida pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). O *App inventor* permite que os recém-chegados à programação de computador, assim como profissionais da área criem aplicativos de software para o sistema operacional *Android* de uma maneira muito simples. Ele usa uma interface gráfica que permite aos usuários arrastar e soltar objetos visuais para criar um aplicativo que pode ser

executado em dispositivos Android (Wolber, 2011). Seu ambiente gráfico possibilita o ensino de conceitos de lógica de programação de uma forma atraente e motivadora para estudantes tanto no ensino médio quanto no superior.

Considerando a utilização do projeto como ferramenta de ensino com um caráter interdisciplinar e a feira como o evento de culminância do projeto, o presente relato buscou evidenciar que nos processos de formação acadêmica torna-se necessário a busca contínua por estratégias de ensino que promovam o aprendizado de forma significativa, reflexiva e crítica.

3 | METODOLOGIA

No início do semestre foram apresentados aos discentes a ideia, as regras e os prazos para participação no projeto FASSI. A proposta feita aos alunos foi o desenvolvimento de um aplicativo de forma individual ou em dupla que conforme o interesse específico deveria ser voltado para o atendimento ao cidadão. Buscou-se envolver todos os períodos e todas as disciplinas na construção dos aplicativos, que culminou em apresentação do mesmo em uma feira.

Como nivelamento, foi disponibilizado um minicurso sobre o *MIT/Google AppInventor*, com o objetivo de atenuar os impactos negativos ligados ao desenvolvimento de aplicativos, pois a ferramenta tem uma proposta prática para o ensino que permite ao aluno experimentar, descobrir, testar e avaliar suas respostas.

Outro recurso utilizado pelos discentes foi o arduino que é uma plataforma para criação de protótipos de eletrônica de hardware livre e de placa única, projetada com um microcontrolador Atmel com suporte de entrada/saída embutido, uma linguagem de programação baseada no Wiring, e é essencialmente C/C++. O objetivo do projeto é criar ferramentas que são acessíveis, com baixo custo, flexíveis e fáceis de usar por artistas e amadores. Principalmente para aqueles que não teriam alcance aos controladores mais sofisticados e de ferramentas mais complicadas (Kubínová, 2015).

Durante a liberdade de criação foi possível verificar como os grupos se articulavam no compartilhamento de ideias, sugestões de qualificação e melhorias, apoio nas dificuldades, busca de soluções. Neste momento os docentes do ciclo profissional dos cursos estabeleceram os critérios de avaliação e repassaram aos grupos que, oportunamente, puderam reavaliar e adequar seus trabalhos.

A escolha dos itens a serem avaliados se deu após uma verificação do período sendo cursado pelos discentes. Todos os períodos foram admitidos para a feira, portanto não seria possível avaliar aspectos ligados a conteúdos que seriam lecionados apenas nos períodos finais do curso. Com isso a escolha dos itens foi realizada de maneira a agregar apenas os conhecimentos para os quais os discentes estivessem aptos a realizarem, levando em consideração usabilidade, funcionalidade e deixando de lado, por exemplo, a qualidade do código fonte ou questões sobre segurança, itens

que apenas são vistos pelos alunos no final do curso. Foram escolhidos quatro tópicos considerados fundamentais em um aplicativo:

- Visual: pois está relacionado à primeira impressão, à beleza estética e à criatividade. O que é agradável de se ver. (Preece, 2005)
- Usabilidade: refere-se à experiência de uso e interação homem-máquina, grau de facilidade de interpretação e comunicação com a máquina, eficiência e eficácia do sistema e baixa taxa de erros. (Nielsen, 1994)
- Funcionalidade: assegurar que o produto funciona tal como foi especificado, validação do comportamento do sistema. (Sommerville, 2007).
- Inovação: na busca de explorar com sucessos novas ideias, causar impactos, de alguma maneira modificar o que e como é percebido. (Reis, 2004).

Para respaldar a avaliação usou-se a pontuação de 1 a 5 para cada item na representação de fraco a perfeito nos critérios com pesos diferenciados, sendo a inovação o item mais importante. Totalizando o valor de 50 pontos por avaliação a cada trabalho.

O uso de peso na avaliação foi determinante como elemento para tornar-se mais produtivo esse processo, pois o corpo de professores técnicos entendeu que seria importante para o discente ao desenvolver não só se ater ao código, mas também etapas e processos a serem considerados nos requisitos. Fazer o discente perceber que a qualidade e a funcionalidade do software, ou a sua capacidade de manutenção, são mais difíceis de serem avaliadas e só podem ser medidas de forma indireta, portanto deve-se ter maior atenção e cuidado.

No processo de avaliação dos trabalhos utilizou-se para os alunos do 1º período do curso de Sistemas de Informação e visitantes, um aplicativo web para escolha simples do que mais gostou onde foi feita uma classificação dos trabalhos a fim de validar com o público os critérios descritos acima e criar mais interatividade com os participantes do evento. Optou-se pela contabilização de votos por meio da escolha direta pelos visitantes da feira, através de relatório diário sintetizado em quantidade de votos por trabalho inscrito.

Houve sempre uma preocupação por parte dos idealizadores do projeto em acompanhar os alunos e seus produtos voltados para a realização da FASSI, buscando dar uma identidade ao mesmo. Com isso, foi apresentado aos alunos através da disciplina de Desenvolvimento WEB II, do 3º período o desafio de se gerar um produto a ser utilizado pelos juízes, professores avaliadores, a fim de agilizar resultados. Os trabalhos inscritos e os avaliadores foram cadastrados em um software, desenvolvimento em PHP e MySQL, que por e-mail recebiam uma senha de acesso e permitia que os mesmos fizessem a digitação das notas nos quatro quesitos de avaliação de cada trabalho.

4 | PERCURSO DA FEIRA

Na FASSI foram apresentados 21 aplicativos que focaram atividades do dia a dia em casa ou supermercado, lazer, inclusão digital, política, atendimento ao cidadão, saúde: vacinas, doenças e posto de saúde, assistência rodoviária, esporte: nutrição, futebol, competição, socialização, gerenciamento de animais abandonados, deslocamento, capacitação pessoal. Integralização e transparência no processo avaliativo garantiram mais qualidade ao evento.

Houve dois trabalhos empatados e vencedores que foram: Caronex e CortaGás. Com foco social, ambos os trabalhos chamaram atenção pela qualidade.

O aplicativo Caronex foi desenvolvido por uma aluna do 5º período e partindo da situação corriqueira e não constante do transporte de pessoas em um veículo, a famosa carona, focou a divisão de custos. Partindo de informações fornecidas pelo usuário como distância a ser percorrida, preço de combustível no local e momento atual, além do número de pessoas a compartilharem a carona, o aplicativo calcula o custo total da “viagem” e o divide dentre as pessoas da carona, assim cada um fica sabendo com quanto deve contribuir sem constrangimento. Uma mensagem via WhatsApp é enviada àqueles que estão participando da carona informando o preço rateado a cada um.

O aplicativo CortaGás se baseou nas informações que fogões a gás tem vantagens quando se trata de equipamentos de cozinha: possuem controle da chama e do nível de calor. Por isso são os favoritos em cozinhas de casas. Entretanto, o uso deles acompanha alguns problemas de segurança. Segundo o Inmetro, os fogões são os produtos elétricos que apresentam maior incidência de relatos de acidentes. O aplicativo é de utilidade casual para que o usuário programe o tempo que o gás ficará ligado, ele irá também informar quando o tempo programado estiver terminando, timer e quando o tempo acabar o gás é desligado. Foi utilizado o arduino, plataforma eletrônica *open-source* de prototipagem baseada em hardware e software flexíveis e fáceis de usar, para auxiliar na execução das funções do fogão, ajudando a evitar possíveis acidentes causados por gás ligado.

No evento de divulgação dos vencedores e encerramento das atividades, ideias foram trocadas, lições aprendidas e a proposta para o próximo ano já foi divulgada. Os alunos colocaram que seria mais produtivo se a escolha da ferramenta de desenvolvimento considerasse mais opções para adequação melhor ao aplicativo e não restringisse as ideias. Foi solicitado mais tempo para pesquisas práticas e também, maior divulgação. O evento foi relatado como importante para o desenvolvimento acadêmico, pois interagiu com outras disciplinas dos cursos e como compreensão de conceitos profissionais.

O *feedback* dos envolvidos foi positivo considerando o evento importante como instrumento de motivação e avaliação de aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A FASSI trouxe uma prática pedagógica que conduz o aluno a refletir sobre seus erros e acertos, motivando-o para a construção e a reconstrução, num ciclo constante de aprendizagem. Ensinar aos nossos alunos de graduação a aceitarem os riscos, a possibilidade de fracassar e, principalmente, a abertura de novos caminhos e canais para aprender e/ou aprimorar a aprendizagem é algo altamente profícuo para seu futuro profissional.

Aprender deve ser entendido como compreensão de significados relacionados às experiências anteriores e às vivências pessoais dos alunos incentivando maior aprendizagem, desencadeando modificações de comportamento e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Ao se considerar a educação baseada no empreendedorismo, estamos destacando uma importante mudança na educação. Ao realizar atividades como a FASSI levou-se aos alunos uma nova proposta que é a de construir de forma prática o processo ensino/aprendizagem, com foco na qualidade da educação, e na melhor formação do cidadão.

Foi de grande aprendizagem para os discentes, pois perceberam o contexto de lidar com as adversidades entre a ideia no plano abstrato e a concretização prática do trabalho.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J. E. D. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KUBÍNOVÁ, S., ŠLÉGR, J. ChemDuino: Adapting Arduino for Low-Cost Chemical Measurements in Lecture and Laboratory. **Journal of Chemical Education**, Washington, Out. 2015. Disponível em: <<http://pubs.acs.org/doi/pdf/10.1021/ed5008102>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis: EdUFSC, n. 73, ago. 2005.

MEZZARI S.; FROTA P. R. O.; MARTINS M. C. Feiras Multidisciplinares e o Ensino de Ciências. **Revista Eletrônica de Investigação e Docência (REID)**. [online]. Santa Catarina: Out, 2011. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1142>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MOURA, D. G., BARBOSA, E. F. **Trabalhando com Projetos: Planejamento e Gestão de projetos educacionais**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2006.

NEVES, S. R. G.; GONÇALVES, T. V. O. Feiras de ciências. **Caderno Catarinense de ensino de Física**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 241-247, dez. 1989.

NIELSEN, J. **Usability Engineering**. 1ª ed. [S.l.]: Morgan Kaufmann, 1994.

PREECE, J. et al. **Design de interação**: Além da interação homem-computador. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

REIS, D. R. **Gestão da inovação tecnológica**. 2. ed. Barueri: Manole, 2008.

SOMMERVILLE, I. **Engenharia de Software**. 8. ed. São Paulo: Pearson - Addison Wesley, 2007.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e interdisciplinaridade. **Espaço geográfico: interface natureza e sociedade**. Florianópolis: Geosul, v.18, n.35, p. 43-53, jan./jun. 2003.

VIEIRA, J. A. Aprendizagem por projetos na educação superior: Posições, tendências e possibilidades. **Travessias** [online]. 4 ed. Paraná: 2009. Disponível em: <www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs/APRENDIZAGEM%20POR%20PROJETOS.pdf>. Acesso: 25 jun. 2016.

WOLBER, D. et al. **App Inventor**: Create Your Own Android Apps. 1. ed. Sebastopol: O'Reilly, 2011.

O USO DA PLATAFORMA MOODLE NA TUTORIA PRESENCIAL DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS EM ECOLOGIA

Catarina de Medeiros Bandeira

Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Ciências Básicas e Sociais, Bananeiras - Paraíba.

Cleilma Medeiros

Universidade Federal da Paraíba, Curso de Bacharelado em Agroecologia, Bananeiras - Paraíba.

José Weverton Henrique Santos

Universidade Federal da Paraíba, Curso de Bacharelado em Agroecologia, Bananeiras - Paraíba.

Maria Gabriela Galdino dos Santos

Universidade Federal da Paraíba, Curso de Bacharelado em Agroecologia, Bananeiras - Paraíba.

Lucas Borchardt Bandeira

Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Ciências Básicas e Sociais, Bananeiras - Paraíba.

Maria do Socorro Rocha

Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Agrárias e Ambientais, Lagoa Seca – Paraíba.

Gilson Aciole Rodrigues

Universidade Federal de Campina Grande, Departamento de Física, Campina Grande - Paraíba.

como para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos discentes, privilegiando ações de ensino e de aprendizagem em regime cooperativo, trazendo consequências para a qualidade dos cursos de graduação. Embora seja um programa já consolidado, faz-se necessária a adoção de mecanismos de avaliação contínua da atuação dos tutores e das ações da tutoria, a fim de que se possam realizar ajustes, corrigir equívocos e rever práticas pedagógicas equivocadas, sempre na perspectiva de aperfeiçoar as ações e de melhor assistir ao público das atividades de tutoria da disciplina de Fundamentos em Ecologia. O presente trabalho buscou avaliar o uso da plataforma de aprendizagem Moodle e a atuação dos tutores da disciplina, na perspectiva dos estudantes, e sua relevância para o ensino-aprendizagem do conteúdo, revelada em um estudo exploratório. Os dados obtidos revelaram que a maioria dos alunos acessam o Moodle para consultarem textos e slides de aulas e veem no uso dessa ferramenta uma importante contribuição para o seu processo de formação. De maneira complementar, a ampla maioria avaliou positivamente as atividades de tutoria na disciplina e se declararam satisfeitos em relação às notas obtidas no referido componente curricular. Entre as conclusões obtidas estão a de que inegavelmente o Moodle foi uma importante ferramenta de apoio

RESUMO: O auxílio do tutor na disciplina contribui tanto para a sua formação acadêmica

utilizada na tutoria na referida disciplina e que a tutoria tem um importante papel na aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Moodle, tutoria presencial, aprendizagem.

THE USE OF THE MOODLE PLATFORM IN THE PRESENTIAL TUTORIAL OF THE DISCIPLINE OF FOUNDATIONS IN ECOLOGY

ABSTRACT: The tutor's assistance in the course contributes both to his academic training and to the improvement of the teaching-learning process of the students, favoring teaching and learning actions in a cooperative regime, bringing consequences for the quality of undergraduate courses. Although it is an already consolidated program, it is necessary to adopt mechanisms for continuous evaluation of the performance of tutors and tutoring actions, so that adjustments can be made, mistakes can be corrected and mistaken pedagogical practices can be reviewed, always with a view to improving the actions and better to assist the public of the tutoring activities of the discipline of Fundamentals in Ecology. The present work aimed to evaluate the use of the Moodle learning platform and the performance of the tutors of the subject, from the perspective of the students, and their relevance to teaching-learning content, revealed in an exploratory study. The data obtained revealed that most of the students access Moodle to consult texts and classroom slides and see in the use of this tool an important contribution to their training process. In a complementary way, the vast majority positively evaluated the mentoring activities in the discipline and declared themselves satisfied with regard to the grades obtained in said curricular component. Among the conclusions obtained are that Moodle was undeniably an important support tool used in tutoring in this subject and that tutoring plays an important role in student learning.

KEYWORDS: Moodle, face-to-face tutoring, learning.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos foram desenvolvidas diversas políticas públicas a fim de promover maior democratização do Ensino Superior, permitindo que mais cidadãos cursassem uma faculdade, proporcionando-lhes uma melhor formação técnica e melhores condições de inserção num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente. Nesse sentido, a Educação passou a ser considerada como um agente promotor de ascensão social, já que maior escolaridade e melhores empregos quase sempre estão atrelados a melhores salários. Nesse contexto, alguns dos desafios que surgiram dessa política de expansão e democratização do ensino referem-se às dificuldades acadêmicas que muitos desses novos alunos passaram a apresentar durante sua atuação discente, levando muitas vezes a altos índices de repetência e desistência dos cursos de graduação (MASOLA; ALLEVATO, 2016).

Muitas das dificuldades encontradas pelos discentes assistidos pelas políticas públicas de acesso à Universidade referem-se às “lacunas” de aprendizagem, deixadas muitas vezes pelo acesso antecessor ao ensino público gratuito, na maioria das vezes sem qualidade, que muitos dos alunos tiveram durante a sua formação no Ensino Fundamental. Nesse sentido, são históricas as dificuldades em diferentes áreas do conhecimento, sobretudo em disciplinas como Química, Biologia e Matemática (MALTA, 2004), ou mesmo em disciplinas “ramificadas” dessas áreas, a exemplo da disciplina de Fundamentos em Ecologia. Nesse sentido, os docentes responsáveis por estas disciplinas necessitam de maior esforço, empenho e dedicação, já que se deparam com um número excessivo de alunos matriculados que concluíram um Ensino Médio com pouco ou nenhum conhecimento nas referidas áreas.

Objetivando melhorar o ensino aprendizagem dos alunos, foi criada Universidade Federal da Paraíba o PROTUT – Programa de Apoio às Disciplinas Básicas, tendo como desafio a redução dos índices de repetência e abandono nas disciplinas básicas, por meio da promoção de ações pedagógicas que resultem no aumento da permanência e conclusão dos discentes nos cursos assistidos pelo projeto, ações estas pautadas no compromisso docente de disponibilizar um ensino de maior qualidade e contextualizado, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo entre docentes, tutores e tutorandos (discentes assistidos pelo projeto de tutoria), que possam contribuir com a formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo (Res. N° 49/2014 CONSEPE, UFPB, 2014).

Na disciplina de Fundamentos em Ecologia, o projeto de tutoria vem atuando desde o ano de 2015, tendo dado suporte às turmas dos cursos presenciais de Bacharelado em Agroecologia e de Licenciatura em Ciências Agrárias do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias do CCHSA/UFPB, contribuindo para a redução dos índices de evasão e retenção dos alunos na referida disciplina.

Dentre os principais aspectos metodológicos da tutoria em Fundamentos em Ecologia estão os encontros presenciais com os tutores, ocasiões em que são ministradas aulas de reforço do conteúdo, exibição de documentários e debate de literatura complementar ao conteúdo ministrado pelo docente nas aulas regulares da disciplina; considerando ainda o uso das novas tecnologias de comunicação na Educação, tem sido utilizada a Plataforma Moodle como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para favorecer a interação entre professor, tutores e tutorandos, potencializando as ações e objetivos a serem alcançados no programa de tutoria.

Embora seja um programa já consolidado, faz-se necessário a adoção de mecanismos de avaliação contínua da atuação dos tutores e das ações da tutoria, a fim de que se possam realizar ajustes, corrigir equívocos e rever práticas pedagógicas, sempre na perspectiva de aperfeiçoar as ações e de melhor assistir ao público das atividades de tutoria da disciplina de Fundamentos em Ecologia.

O presente trabalho discute os resultados de um estudo realizado através da aplicação de um questionário aos alunos de Fundamentos em Ecologia, buscando

avaliar sua perspectiva sobre o uso da plataforma de aprendizagem Moodle e da atuação dos tutores da disciplina, na perspectiva dos estudantes, e sua relevância para o ensino-aprendizagem do conteúdo, revelada em um estudo exploratório.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos tem se procurado preconizar a busca por formas alternativas de ensino-aprendizagem que além de promoverem uma melhor formação técnica (capacitando para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo), possam tornar os alunos mais motivados a assumirem uma perspectiva mais ativa do seu processo de formação, fugindo dos moldes tradicionais de ensino presencial, onde o professor muitas vezes é visto como figura central do processo, “repassando” o conhecimento a seus alunos, o que se contrapõe a uma perspectiva mais humanista/construtivista do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da Universidade Federal da Paraíba, em 2014 foi criado por meio da Resolução N° 49/2014 o Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas, voltado para o fortalecimento do ensino-aprendizagem em disciplinas básicas dos cursos presenciais, considerando, dentre outros aspectos, o elevado índice de reprovação, evasão e de retenção dos cursos de graduação da Universidade e a necessidade de programas de apoio aos estudantes com comprovada deficiência em conhecimentos prévios do ensino médio (Res. N° 49/2014 CONSEPE, UFPB, 2014).

Ao tutor, na opinião de Maggio (2001), é atribuída a função de orientar o processo de aprendizagem dos alunos, assegurando o cumprimento dos objetivos de ensino. Ele deve propor atividades e auxiliar na sua resolução, sugerindo - quando necessário - fontes adicionais de informação. Complementando o perfil dos tutores, Maia (2002) inclui entre as habilidades solicitadas aos tutores, a competência tecnológica, assiduidade no *feedback*, capacidade de gerenciamento de equipes e gestão de pessoas, domínio sobre o conteúdo e competências de comunicação e de mediação.

O acesso à Internet e o uso de Laptops e dispositivos móveis, criaram as condições tecnológicas propícias para que professores e alunos possam se beneficiar da diversidade de informações on-line e da comunicação, colaboração e compartilhamento de informações e conteúdo entre os sujeitos (RACHEL; PARTHASARATHY, 2016). Diante das novas possibilidades trazidas pelo desenvolvimento de novas ferramentas tecnológicas, vem ganhando cada vez mais espaço a utilização de ambientes virtuais em vários formatos, a exemplo das plataformas de ensino-aprendizagem, como forma de promover o conhecimento; dessa forma, a integração dos serviços de Internet nas práticas de ensino pode proporcionar enriquecimento no aprendizado para todos os agentes envolvidos (LOPES, 2011).

Os alunos podem ter, nos ambientes virtuais de aprendizagem e na internet, uma rica fonte de informações para resolver um problema no trabalho, escola, ou apenas para satisfazer uma curiosidade. Para isso, eles aproveitam as tecnologias digitais

e de rede não apenas para buscar informações, mas também para compartilhar informações, abandonando uma postura passiva (tão comum no ensino presencial), para se tornarem coprodutores ativos de conteúdo (DABBAGH; KITASANTAS, 2012).

Nessa perspectiva, nos ambientes virtuais a aprendizagem se torna independente e autônoma, e o estudante se torna mais ativo e responsável pela sua formação (GIOLO, 2008). Nesse contexto, o Moodle pode servir como um ambiente virtual de aprendizagem em que o professor e os tutores atuam como mediadores, dando suporte e orientando a aprendizagem dos discentes.

Nesse cenário de novas possibilidades tecnológicas, o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), pode ser uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem nos cursos presenciais, auxiliando docentes e tutores na promoção de uma educação mais inclusiva e participativa aos discentes. Segundo Cunha et al. (2007), a utilização dessa ferramenta possibilita realizar parte do trabalho fora da sala de aula, facilitando a interação entre professores, tutores e alunos, sobretudo pela realização de *chats* e fóruns de discussão em ambiente de sala de aula virtual. A interação entre os agentes envolvidos se torna efetivamente atemporal, enquanto que no ambiente presencial de sala de aula, essas interações ficam restritas quase sempre ao período de duração da aula e do seu espaço físico.

Criado em 1999 para promover o ensino numa perspectiva mais inclusiva, o Moodle foi desenvolvido sob a teoria construtivista social, a qual defende a construção de idéias e conhecimentos em grupos sociais de forma colaborativa, uns para com os outros, criando assim uma cultura de compartilhamento de significados (RAMAL, 2004). Dentre as inúmeras vantagens de utilização da Plataforma Moodle em relação a outros sistemas gerenciadores de cursos, é o fato dele ser um software livre que apresenta todas as funcionalidades e objetivos educacionais requeridos em um sistema de gerenciamento de aprendizagem (PULINO, 2005), sendo utilizado em várias instituições de ensino pelo mundo, numa grande variedade de cursos, sendo disponibilizado numa série de idiomas (HATSEK et al., 2017).

A utilização dessa ferramenta pode auxiliar substancialmente o ensino em cursos presenciais, tendo em vista a facilidade de acesso e a familiaridade com a qual os discentes exploram e manuseiam esses tipos de tecnologias; além disso, a Internet pode ser uma fonte incontestável de aprendizagem, permitindo-lhes ultrapassar as barreiras físicas da Universidade, promovendo uma interação com diversos ambientes e comunidades, estabelecendo-se a ponte entre a aprendizagem e a vida, entre a escola e a realidade exterior, entre a teoria e a prática (ALMEIDA, 2003), contribuindo substancialmente para um ensino dinâmico e atemporal que desperte o protagonismo dos discentes no seu processo de ensino-aprendizagem.

3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza exploratória, com abordagem quantitativa. O campo de pesquisa foram estudantes da disciplina de Fundamentos em Ecologia, ofertada no 1º período do curso de Bacharelado em Agroecologia. Os dados foram coletados e analisados considerando os alunos regularmente matriculados no período de 2017.1, totalizando 25 alunos. Por meio de processo seletivo (provas e entrevistas), foram selecionados quatro tutores, dos quais dois eram bolsistas e dois voluntários do Projeto de Tutoria da Universidade Federal da Paraíba (vigência 2017-2018). Em ambos os casos, os alunos selecionados já haviam cursado a disciplina de Fundamentos em Ecologia.

As aulas presenciais de tutoria ocorreram semanalmente, em horário livre de aula dos discentes matriculados na disciplina de Fundamentos em Ecologia. Cada encontro teve duração de duas horas. Na ocasião dos encontros eram discutidos os conteúdos ministrados previamente pelo docente da disciplina, além da exibição e discussão eventual de filmes e documentários com temática relacionada aos conteúdos previstos na ementa do curso, acompanhada da leitura e debate de textos sugeridos pelo professor da disciplina, pelos próprios tutores ou pelos tutorandos. Eventualmente era feita a elucidação de dúvidas ou a resolução de atividades de revisão de conteúdo.

Paralelamente às aulas de tutoria presenciais, foi criada uma sala virtual de aprendizagem na Plataforma Moodle, sendo cadastrado como participantes todos os alunos regularmente matriculados na disciplina, os tutores (bolsistas e voluntários) e o professor da disciplina. No início do semestre, comunicamos à turma que o Moodle seria utilizado e que nessa plataforma eles poderiam explorar conteúdo relacionado às aulas presenciais e realizar algumas atividades de revisão. Para isso, foi realizada uma oficina no segundo dia de aula, junto aos alunos e tutores, a fim de apresentar e esclarecer possíveis dúvidas quanto ao uso da Plataforma, conforme o plano de ensino da disciplina e a programação disponibilizada no ambiente. Como conteúdo, foi disponibilizado na plataforma os seguintes recursos: apresentações em Power Point® - contendo slides apresentados durante as aulas presenciais; ementa da disciplina; quadro de notas; atividades complementares (questões-problema e questionários de revisão do conteúdo), além de fóruns de discussão dos assuntos. Foi ainda disponibilizado o acesso a links com direcionamento a sites, arquivos de textos e vídeos e e-books, com conteúdo complementar ao ministrado em sala de aula. O conteúdo na Plataforma era atualizado semanalmente pelo professor da disciplina, durante oito semanas, após as aulas presenciais.

Semanalmente foi feito pelo próprio sistema o registro e quantificação do número de acessos de cada um dos participantes a cada um dos recursos disponibilizados na Plataforma Moodle; posteriormente, os dados foram comparados com a média do desempenho individual de cada aluno nas duas avaliações presenciais realizadas em sala de aula (provas escritas com questões objetivas e discursivas). Buscou-se com

isso traçar uma análise de correlação entre o acesso ao conteúdo do ambiente virtual e o desempenho dos alunos, através do programa estatístico SAS®.

Para avaliar a perspectiva dos discentes quanto ao uso da plataforma e da atuação dos tutores da disciplina, foi aplicado um questionário com questões objetivas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 1 apresenta o número médio de acesso por aluno às principais ferramentas disponibilizadas na Plataforma Moodle. Acesso a sites, slides de aulas e literatura complementar (textos sugeridos pelos tutores e professor da disciplina com temática relevante ao conteúdo ministrado em sala de aula pelo professor) despertaram maior interesse nos discentes, resultado em maior número de acessos. Recursos como atividades complementares (*chats* e fóruns de discussão de conteúdo) e arquivos de livros em PDF também estão entre os mais acessados na plataforma.

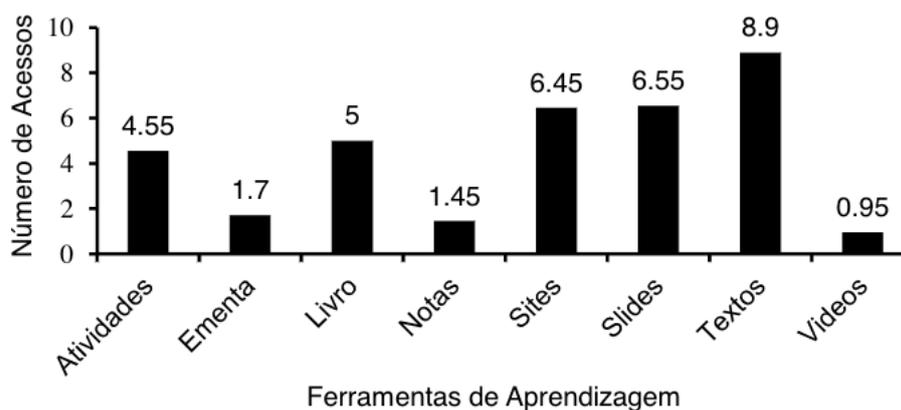


Figura 1. Acesso a diferentes recursos de aprendizagem disponibilizados na Plataforma Moodle. Fonte própria.

Os dados referentes à avaliação da perspectiva dos discentes quanto ao uso da plataforma Moodle e da atuação dos tutores da disciplina revelaram uma boa aceitação por parte dos discentes. A Figura 2 revela que 80% dos discentes tiveram suas expectativas alcançadas quanto às ações e benefícios da tutoria na disciplina de Fundamentos em Ecologia.

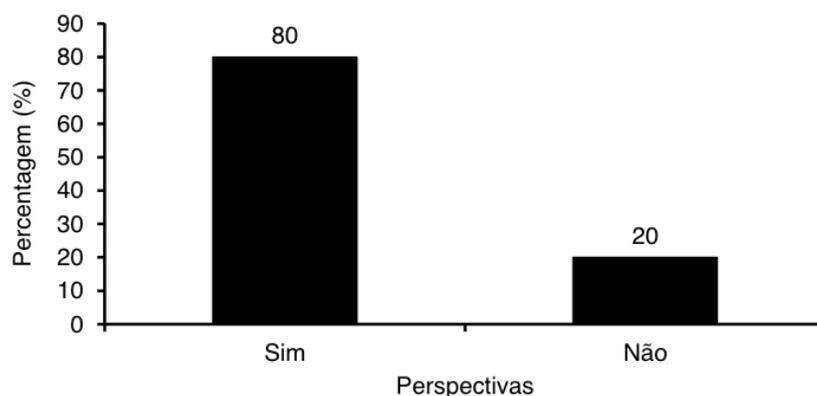


Figura 2. Percepção dos tutorandos quanto ao alcance de suas perspectivas sobre as ações da tutoria. Fonte própria.

Quando perguntado aos discentes se haviam sido prontamente atendidos quando solicitaram o apoio dos tutores da disciplina, cerca de 93% respondeu que sim (Figura 3). Esse dado refere-se ao apoio pedagógico oferecido pelos tutores da disciplina, sempre que solicitado pelos discentes, seja na elucidação de alguma dúvida referente ao conteúdo da disciplina ou na concessão de alguma informação.

Posteriormente foi avaliado o índice de satisfação dos alunos com a nota média obtida no final da disciplina. Dos alunos que frequentaram as atividades de tutoria e que responderam ao questionário, o índice de satisfação dos alunos foi de 93,33%, um percentual que consideramos particularmente elevado, por refletir a concepção do aluno quanto ao seu próprio desempenho acadêmico (em termos de nota), com a expectativa criada pelas atividades de tutoria, tendo em vista que ao frequentar aulas presenciais de tutoria e frequentar o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina exigiu do aluno dedicação e disponibilidade de tempo para a realização das atividades propostas. Acreditamos ser importante o desenvolvimento do autosenso crítico dos alunos com relação ao próprio desempenho em função do quanto se dedicam à construção do próprio processo de aprendizagem; nessa perspectiva, a autoavaliação crítica por parte dos alunos que os levem a reconhecer e considerar a nota obtida como “justa” ou “satisfatória” favorece o ensino numa perspectiva mais cidadã e construtiva, contribuindo para superar desafios e desenvolver potencialidades.

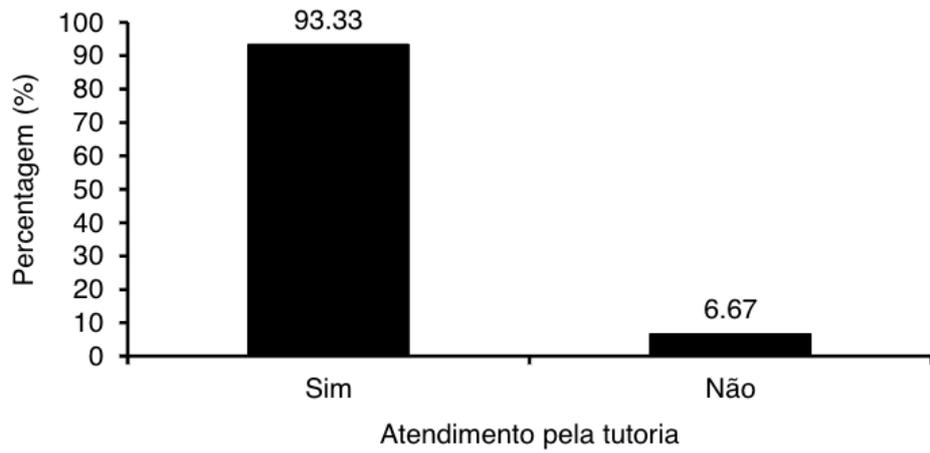


Figura 3. Percepção dos tutorandos quanto ao alcance de suas perspectivas sobre as ações da tutoria. Fonte própria.

Ao estabelecer objetivos ou metas cujas realizações sejam de nível complexo, e que exijam maior dedicação e empenho por parte dos discentes, o professor vai fazendo com que, gradativamente, seus alunos se tornem cada vez mais responsáveis e protagonistas de suas aprendizagens, pelas habilidades que vão desenvolvendo. Essa intencionalidade é bastante apropriada para o nível de formação no ensino superior. Tais práticas, portanto, estão impregnadas de valor pedagógico (BERBEL et al., 2006).

Quando avaliou-se a opinião dos alunos quanto a didática e procedimentos metodológicos adotados durante as ações da tutoria em Fundamentos em Ecologia, a maioria respondeu que foi ótimo, seguindo de bom e muito bom (Figura 4). De forma complementar, a maior parte dos alunos achou que o Moodle contribuiu de alguma forma com a formação e diálogo com a turma (Figura 5).

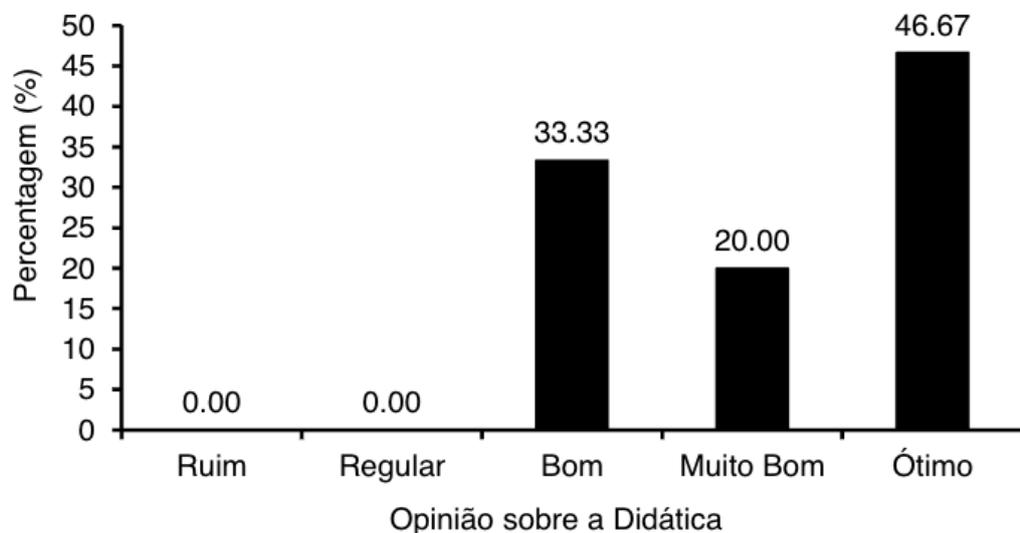


Figura 4. Qualificação das atividades de tutoria pelos tutorandos. Fonte própria.



Figura 5. Contribuição do Moodle na percepção dos tutorandos . Fonte própria.

Nos dizeres de Maia (2000), os ambientes virtuais de estudo proporcionam condições reais de ensino e aprendizagem, baseados numa interação mútua entre os atores desse processo. Dessa maneira, o conforto e a abertura, proporcionados pelas tecnologias, funcionam como elementos enriquecedores do processo pedagógico proporcionando o acesso ao ambiente de estudo no horário e local mais conveniente ao estudante e ao professor.

Embora os dados obtidos no presente estudo se se mostrem relevantes e satisfatórios, sobretudo em relação à adesão dos alunos ao Moodle, vale salientarmos que ainda há a necessidade de ajustes, tendo em vista a existência de uma pequena minoria que não conseguiu atingir os mesmos objetivos ou usufruir dos mesmos benefícios ora há discutidos; como bem nos coloca Hatsek et al. (2017), nem todas as tentativas de se aprender colaborativamente serão bem sucedidas e nem sempre os objetivos alcançados, havendo circunstâncias que poderão levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos, entre outros (HATSEK et al., 2017); entretanto, mesmo em face as adversidades, é necessário trilhar novos caminhos pedagógicos, tecer novos cenários , sempre na expectativa de alcançarmos uma educação que seja realmente inclusiva, efetiva e transformadora, de acordo com os anseios da sociedade.

5 | CONCLUSÕES

As atividades propostas pela tutoria na disciplina de Fundamentos em Ecologia foram bem aceitas entre a maioria dos alunos e conseguiu atingir seus objetivos, dentre os quais o de promover uma maior interação entre os alunos e despertar o protagonismo dos estudantes no seu processo de formação. O Moodle foi uma importante ferramenta de apoio utilizada na tutoria na referida disciplina.

REFERÊNCIAS

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

BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 35, p. 135-158, 2006.

COSTA, C.; ALVELOS, H.; TEIXEIRA, L. The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. **Procedia Technology**, v. 5, p. 334 – 343, 2012.

CUNHA, R.M.; GROSS, E., SANTANA, L.F.; SOUSA, M.C.S. Motivar para o ensino à distância no ambiente moodle. **Revista da Pós-graduação**, v.1, n.2, 2007.

DABBAGH, N.; KITASANTAS, A. Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. **Internet and Higher Education**, v. 15, p. 3-8., 2012.

GIOLO, J.. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

HATSEK, D. J. R.; MACHADO, F. L.; PERIPOLLI, P. Z.; BELMONT, T. C.; LIRA, V. D.; QUADROS, C. Cinco propostas que podem auxiliar o funcionamento de instituições escolares de ensino profissionalizante. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 6 n. 13, p. 53-66, 2017.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva** - para uma antropologia do ciberespaço. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LOPES, A. Teaching with Moodle in Higher Education. In: 5th International Technology, Education and Development Conference Proceedings, Valencia, Spain, 2011. **Anais International Technology, Education and Development Conference Proceedings**, 2011.

MAIA, C. **Guia brasileiro de educação a distância 2002/2003**. São Paulo: Esfera, 2002.

MAGGIO, M. **O tutor na Educação à Distância**. In: LITWIN, E. Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93-110.

MALTA, I. **Linguagem, leitura e matemática**. In: CURY, H. N. Disciplinas matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MASOLA, W. J.; ALLEVATO, N. S. G. Dificuldades de aprendizagem matemática de alunos ingressantes na Educação Superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, p. 64-74, 2016.

PULINO FILHO, A. R. **Moodle**, um sistema de gerenciamento de cursos. 2005. Disponível em: http://www.ufrgs.br/nucleoad/download/livro_moodle.pdf. Acesso em 25 de set. 2018.

RACHEL, V.; PARTHASARATHY, M. Learning Management System using Open Source Moodle for Computer Science students in Higher Educational Institute. **International Journal of Computer Science & Engineering Technology**, v.7, n.1, 2016.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura. Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALVADOR, J. A.; GONÇALVES, J. P. O MOODLE como ferramenta de apoio a uma disciplina presencial de ciências exatas. In: XXXIV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 2006, Passo Fundo-RS. **Anais Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia**, 2006.

O USO DO AMBIENTE VIRTUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA GERAL EM CURSOS PRESENCIAIS

Catarina de Medeiros Bandeira

Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Ciências Básicas e Sociais, Bananeiras - Paraíba.

Josefa Bruna Lima dos Santos

Universidade Federal da Paraíba, Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, Bananeiras - Paraíba.

Lucas Borchart Bandeira

Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Ciências Básicas e Sociais, Bananeiras - Paraíba.

Maria do Socorro Rocha

Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Agrárias e Ambientais, Lagoa Seca – Paraíba.

Gilson Aciole Rodrigues

Universidade Federal de Campina Grande, Departamento de Física, Campina Grande - Paraíba.

Luciano Façanha Marques

Universidade Estadual do Maranhão, Centro de Estudos Superiores de Balsas, Balsas - Maranhão.

Isabelle da Costa Wanderley Alencar

Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Ciências Básicas e Sociais, Bananeiras - Paraíba.

da vida em sociedade, inclusive na educação. Cada vez mais, faz-se necessário que essas novas ferramentas sejam utilizadas, a fim de inovar e transformar práticas docentes, inclusive nos cursos presenciais, a fim de diminuir a evasão e a repetência no Ensino Superior e também de contribuir com uma formação mais crítica e protagonista dos discentes. O estudo foi realizado na Universidade Federal da Paraíba e analisou o uso de recursos didáticos disponibilizados na Plataforma Moodle como elementos de ensino-aprendizagem pelos alunos da disciplina de Biologia Geral dos cursos presenciais de Licenciatura em Ciências Agrárias e de Bacharelado em Agroindústria. Os dados foram coletados baseando-se no acesso dos alunos aos diferentes recursos disponibilizados na Plataforma, tais como arquivos com slides das aulas presenciais, ementa da disciplina, quadro de notas, atividades complementares (questões-problema e questionários de revisão do conteúdo), além de fóruns de discussão dos assuntos e links com acesso a sites e arquivos de textos com conteúdo complementar ao ministrado em sala de aula. Foram analisados e categorizados os acessos de 134 alunos, nos períodos letivos de 2015.1 e 2016.1. Foi realizada análise estatística de correlação entre o número de acessos aos diferentes recursos da Plataforma pelos alunos e o desempenho destes nas provas presenciais. Os dados

RESUMO: O uso cada vez maior de tecnologias têm trazido alterações nas diferentes esferas

mostram que o Moodle contribuiu de forma expressiva para o bom desempenho dos alunos nas avaliações presenciais. Dentre os recursos mais acessados, destacamos os slides das aulas presenciais, seguido do acesso a sites e textos com conteúdo complementar.

PALAVRAS-CHAVE: Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Moodle, ensino presencial.

THE USE OF THE VIRTUAL ENVIRONMENT AS A DIDACTIC RESOURCE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF GENERAL BIOLOGY IN PRESENT COURSES

ABSTRACT: The increasing use of technologies has brought changes in the different spheres of life in society, including in education. Increasingly, it is necessary that these new tools be used in order to innovate and transform teaching practices, including in face-to-face courses, in order to reduce dropout and repetition in Higher Education and also to contribute to a more critical and protagonist of the students. The study was carried out at the Federal University of Paraíba and analyzed the use of didactic resources made available in the Moodle Platform as teaching-learning elements by the students of the General Biology course of the undergraduate courses in Agrarian Sciences and Bachelor of Agroindustry. The data were collected based on the students' access to the different resources made available in the Platform, such as files with slides from the presential classes, subject's syllabus, notes, complementary activities (problem-questions and content review questionnaires) of discussion forums and links with access to websites and text files with content complementary to the one given in the classroom. The accesses of 134 students were analyzed and categorized in the academic periods of 2015.1 and 2016.1. A statistical correlation analysis was performed between the number of accesses to the different platform resources by the students and their performance in face tests. The data show that Moodle contributed significantly to the good performance of the students in the presences evaluations. Among the resources most accessed, we highlight the slides of the classroom, followed by access to websites and texts with complementary content.

KEYWORDS: Virtual Learning Environments; Moodle; classroom teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Com o advento cada vez maior da informática e das tecnologias de informação, vivemos um novo contexto social, político, econômico e tecnológico, o que traz reflexos diretos nas esferas de lazer, cultura e educação; nesse último aspecto, é indissociável pensar no processo de ensino-aprendizagem sem associá-lo ao uso das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Seu uso em cursos presenciais tem crescido nos últimos anos, acompanhando mudanças no jeito de ensinar e aprender em diferentes esferas de ensino, inclusive no Ensino Superior (HATSEK et

al., 2017), onde facilmente encontramos altos índices de repetência e evasão, devido a notórias dificuldades em termos de ensino-aprendizagem dos discentes, fazendo-se necessário a busca por novas metodologias de ensino que se contraponham aos métodos tradicionais e que despertem o protagonismo dos estudantes no seu processo de formação, fortalecendo sua autonomia na busca e construção de seu conhecimento.

Atualmente tem ganhado cada vez mais ênfase o uso de Sistemas de Gestão da Aprendizagem (LMS), a exemplo da Plataforma Moodle. Esse recurso vem desempenhando um papel vital para a educação na era digital, sendo uma das ferramentas mais utilizadas por permitir a criação de cursos e experiências on-line poderosas, flexíveis e envolventes (RACHEL e PARTHASARATHY, 2016). Apesar da inegável contribuição que o uso desses ambientes virtuais de aprendizagem pode trazer ao ensino presencial, ainda são poucos os trabalhos que avaliam os reflexos diretos do uso dessas ferramentas sobre o desempenho dos alunos nos cursos presenciais. Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho foi o de avaliar o uso da Plataforma Moodle como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, durante as atividades de tutoria na disciplina de Biologia Geral nos cursos presenciais de Licenciatura em Ciências Agrárias e de Bacharelado em Agroindústria da Universidade Federal da Paraíba.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, dado o avanço das ferramentas tecnológicas tão presentes no nosso cotidiano, um dos grandes desafios da educação superior é de tornar o ensino-aprendizagem mais atrativo e conectado, fugindo dos moldes tradicionais tão frequentes a que muitos docentes ainda estão atrelados (GIL, 2013); da mesma forma, com o aumento do acesso ao Ensino Superior, o público discente tem se tornado cada vez mais heterogêneo, tanto nas aptidões e motivações, mas também nos diferentes graus de instrução, o que reflete diretamente na necessidade de se criarem novas adaptações metodológicas de ensino a serem promovidas pelos professores a fim de criar meios que facilitem o ensino-aprendizagem dos diferentes conteúdos (PIMENTEL et al., 2003). Nessa perspectiva, o modo de ensinar tem evoluído ao longo do tempo, partindo dessas diferentes inquietações, reflexões e mudanças de concepção. As inovações tecnológicas (principalmente os sistemas informatizados e a Internet) e a sua inserção no cotidiano da sociedade assumem um papel cada vez mais importante, trazendo reflexões sobre como o ensino deve ser estruturado (SARMET e ABRAHÃO, 2007). Trazem ainda a necessidade de que se reformule o ensino, para promover e desenvolver conhecimentos, perspectivas e valores da sustentabilidade e da cidadania participada, fazendo com que a educação sofra alterações que não são apenas de conteúdo, mas também de forma (BANDEIRA JÚNIOR, 2009).

Nesse contexto, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma

interativa, valorizando o protagonismo e o potencial dos discentes na construção do seu próprio conhecimento, tem havido mudanças no ensino presencial tradicional, cuja metodologia quase sempre coloca o professor no centro do processo (MEZZARI, 2011). Não obstante, por meio do conhecimento, os docentes criam um fluxo de comunicação contínuo e unilateral, deixando muitas vezes de considerar o pensamento crítico-reflexivo dos discentes, que, na maioria das vezes (e na melhor das hipóteses), apenas assimilam o que lhes é apresentado, sem muitos questionamentos. Nesse cenário, são comuns situações em que os alunos enfatizam ou enaltecem o conhecimento e a competência técnica dos seus professores, ao mesmo tempo em que criticam a sua didática (GIL, 2013).

Na busca de novas metodologias, o uso da internet, de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pode auxiliar o ensino em cursos presenciais promovendo substancialmente uma educação inclusiva e efetiva pelo desenvolvimento das potencialidades dos alunos, tendo em vista a facilidade de acesso e a familiaridade com a qual os discentes exploram e manuseiam esses tipos de tecnologias (BANDEIRA JUNIOR, 2009; COSTA et al., 2012); essas ferramentas possibilitam aos alunos acessar o conteúdo dos cursos em diferentes formatos (texto, imagem, som), bem como interagir com professores e/ou colegas, através de quadros de mensagens, fóruns, chats, videoconferência ou outros tipos de ferramentas de comunicação (SANCHEZ e HUEROS, 2010). Outra importante vantagem dessas novas ferramentas tecnológicas se refere à capacidade desses novos sistemas de aprendizagem em acolher as necessidades do usuário e satisfazê-lo, promovendo o protagonismo dos discentes sobre o seu próprio processo de formação (BATTETINI, 1996), uma vez que o aluno passa a ter acesso ao conteúdo e aos recursos educacionais de acordo com seu grau de interesse, comprometimento e necessidade, assumindo uma perspectiva efetivamente ativa do seu processo de instrução.

Dentre os ambientes virtuais de aprendizagem, a Plataforma Moodle configura-se como uma das mais populares. O termo Moodle - Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment – ou Aprendizagem Dinâmica Modular Orientada a Objetos – foi criado por Martin Dougiamas, dentro de uma proposta construtivista de ensino/aprendizagem (DOUGIAMAS, 2001). Caracteriza-se por ser uma ferramenta que permite a criação de espaços virtuais de ensino, utilizando-se de recursos como páginas web, vídeos, textos, diagramas, disponibilização de documentos, além de realização de tarefas, atividades, exames e fóruns de discussão (GROSS et al., 2007; COSTA et al., 2012). Ao longo dos anos, tem se tornado cada vez mais popular pela facilidade de introduzir conteúdo, por ser uma ferramenta de software livre e por proporcionar uma navegação simples, além de fornecer um espaço de aprendizagem dinâmico, promovendo a colaboração mútua dos participantes pela troca e compartilhamento de materiais, avaliação entre colegas e registro de notas no ensino a distância, presencial ou parcialmente presencial (HATSEK et al., 2017).

Nesse contexto, o Moodle pode servir como um ambiente virtual de aprendizagem em que o professor e os tutores atuam como mediadores, dando suporte e orientando a aprendizagem dos discentes. Ao tutor é atribuída a função de orientar o processo de aprendizagem dos alunos, assegurando o cumprimento dos objetivos de ensino (MAGGIO, 2001), sendo ainda necessário o domínio sobre o conteúdo disponibilizado e aptidão para a comunicação e mediação junto aos estudantes (MAIA, 2002). Nessa perspectiva, a comunicação entre os sujeitos (discentes, docente e tutores) se torna atemporal, ocorrendo interação contínua no tempo, enquanto que no ambiente presencial de sala de aula, essas interações ficam restritas quase sempre ao período de duração da aula. Nas Plataformas virtuais, o esforço do professor e dos tutores é em auxiliar o estudante a se organizar e buscar o conhecimento em locais e horários fixados por ele próprio, de acordo com sua disponibilidade e interesse (GILOLO, 2008). Acreditamos ser esse um meio de despertar a autonomia e o protagonismo discente no seu processo de formação.

3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa foi de natureza exploratória, quantitativa. O campo de pesquisa foi composto por estudantes da disciplina de Biologia Geral de quatro turmas de Graduação, sendo duas do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e outras duas do curso de Bacharelado em Agroindústria; em ambos os casos, os alunos cursavam o 1º período dos respectivos cursos. Os dados foram coletados e analisados considerando as turmas de Licenciatura em Ciências Agrárias e de Bacharelado em Agroindústria nos semestres de 2015.1. e 2016.1, totalizando 134 alunos.

Por meio de processo seletivo (provas e entrevistas), foram selecionados seis tutores, dos quais quatro eram bolsistas e dois voluntários do Projeto de Tutoria da Universidade Federal da Paraíba (vigência 2015/2016). Em ambos os casos, os alunos selecionados já haviam cursado a disciplina de Biologia Geral. Foi criada uma sala virtual de aprendizagem na Plataforma Moodle, sendo cadastrado como participantes todos os alunos regularmente matriculados na disciplina de Biologia Geral (de ambos os cursos), os tutores (bolsistas e voluntários) e o professor da disciplina (Figura 1).

No início de cada semestre, comunicamos às turmas que o Moodle seria utilizado e que, mediante o uso da plataforma, eles poderiam explorar conteúdo relacionado às aulas presenciais e realizar atividades de revisão, bem como acessar vídeos, reportagens e links com conteúdo complementar. Para isso, foi realizada uma oficina no segundo dia de aula, junto aos alunos e tutores, a fim de apresentar e esclarecer possíveis dúvidas quanto ao uso da Plataforma, conforme o plano de ensino da disciplina e a programação disponibilizada no ambiente. Nos dois semestres em que o estudo foi desenvolvido foi disponibilizado o mesmo conteúdo na Plataforma, cujo conteúdo foi assim categorizado: sete apresentações em Power Point®, contendo

slides apresentados durante as aulas presenciais; ementa da disciplina; quadro de notas; atividades complementares (questões-problema e questionários de revisão do conteúdo), além de fóruns de discussão dos assuntos. Foi ainda disponibilizado o acesso a links com direcionamento a sites, arquivos de textos e vídeos com conteúdo complementar ao ministrado em sala de aula. O conteúdo na Plataforma era atualizado semanalmente pelo professor da disciplina, após as aulas presenciais.



Figura 1. Visão Geral da Disciplina na Plataforma Moodle. Fonte: Própria.

Semana a semana, foi feito pelo próprio sistema o registro e quantificação do número de acessos de cada um dos participantes a cada um dos recursos disponibilizados na Plataforma Moodle; posteriormente, os dados foram comparados com a média do desempenho individual de cada aluno nas duas avaliações presenciais realizadas em sala de aula (provas escritas com questões objetivas e discursivas). Buscou-se com isso traçar uma análise de correlação entre o acesso ao conteúdo do ambiente virtual e o desempenho dos alunos, através do programa estatístico SAS®.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o teste de Tukey, a 5% de probabilidade de erro, verificou-se que a ferramenta mais acessada pelos alunos de Biologia Geral na Plataforma Moodle, foram os arquivos de slides das aulas presenciais (média de seis acessos por aluno), que diferiu estatisticamente das demais ferramentas; a segunda ferramenta mais acessada pelos alunos foram os arquivos de textos, não diferindo estatisticamente do acesso a sites e atividades complementares. Os alunos praticamente não acessaram a ementa, o quadro de notas na disciplina ou os vídeos sugeridos na Plataforma (Figura 2).

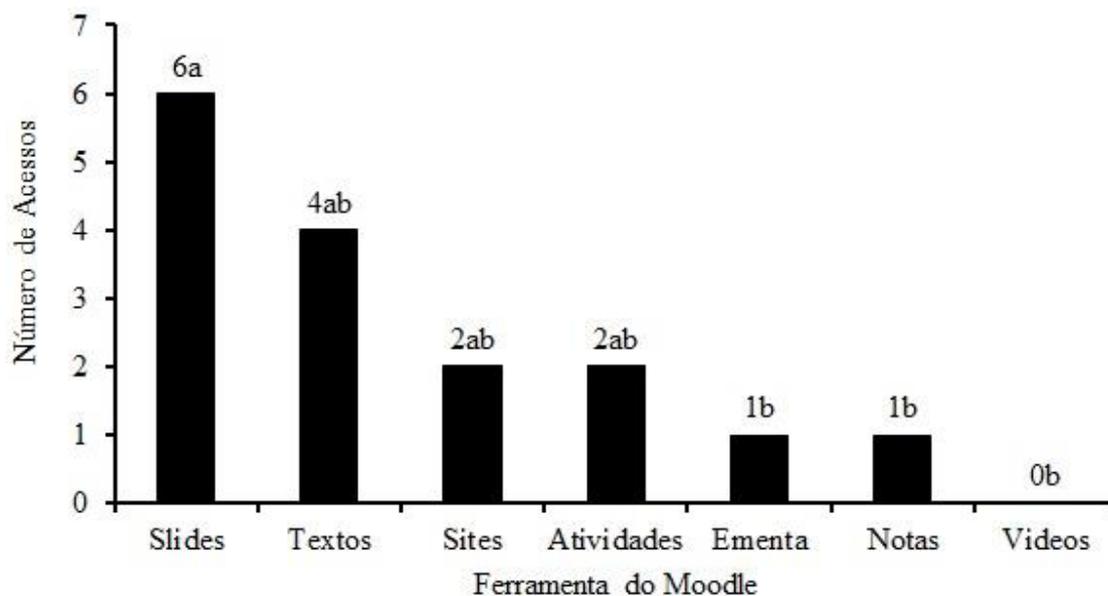


Figura 2. Acesso dos alunos às ferramentas disponibilizadas na Plataforma Moodle. Fonte: Própria

Os dados demonstram que os alunos utilizaram essencialmente a Plataforma para acessarem os slides das aulas presenciais em detrimento do material com conteúdo complementar (textos e vídeos), o que demonstra, mesmo no ambiente virtual, a dependência do aluno em relação ao conteúdo ministrado em sala de aula pelo professor da disciplina, tendo em vista que os slides continham o resumo esquematizado do conteúdo apresentado em sala de aula pelo professor. Nessa perspectiva, a mudança da ferramenta não causou mudança significativa no protagonismo dos estudantes no seu processo de formação; o acesso a fontes/informações de conteúdo complementar poderiam significar oportunidades significativas de ensino-aprendizagem, em que os estudantes exercitariam importantes competências, tais como a capacidade de pesquisa/investigação, leitura e síntese, bem como a formulação de hipóteses e teorias a cerca do assunto estudado. Em estudo semelhante, Costa et al. (2012), também avaliaram o uso da Plataforma Moodle por estudantes; os autores concluíram que, apesar do seu grande potencial, essa ferramenta era utilizada pelos alunos principalmente como repositório de materiais (downloads de materiais como aulas e apostilas), fortalecendo a impressão de que essa poderosa ferramenta não estava sendo utilizada na sua máxima potencialidade.

Perrenoud (2000), afirma que é preciso diferenciar as estratégias de ensino, rompendo com práticas pedagógicas que “uniformizam” o processo, impondo a mesma lição, os mesmos exercícios para todos (PERRENOUD, 2000). No entanto, a personalização do ensino ou “educação sob medida” no ambiente presencial (geralmente composto de grandes grupos), é muito difícil do ponto de vista metodológico. Partindo-se desse princípio, seria comum de se esperar que num ambiente virtual de

aprendizagem, com a disponibilidade de uma série de recursos instrucionais (vídeos, links, textos complementares aos conteúdos ministrados em sala e fóruns de debates e de esclarecimento de dúvidas), os alunos tivessem uma participação mais efetiva, utilizando-se com maior propriedade dessas ferramentas, tornando-se, de fato, agente ativo do seu processo de formação e instrução; entretanto, o que verificamos no presente estudo foi uma dependência do professor mesmo num ambiente virtual, caracterizada pelo maior número de acessos aos slides das aulas ministradas pelos docentes nas salas de aula presenciais.

A análise de correlação demonstrou que os acessos às ferramentas de vídeos, ementa e tabela de notas não influenciou no desempenho dos alunos nas avaliações presenciais da disciplina de Biologia Geral (valores de coeficientes de correlação R não significativos, iguais a 0,06; 0,20 e 0,08, respectivamente).

Vale ainda salientar que durante a coleta dos dados brutos foi verificado que pouquíssimos alunos acessaram a ementa da disciplina (menos de 4%). Nesse caso, acessar ou não a ementa teve pouco efeito sobre as notas dos alunos. Esse é outro fator que nos chama a atenção, já que ao conhecer a ementa (contendo a relação de conteúdos a serem ministrados, formas/critérios de avaliação e a bibliografia básica e complementar a ser consultada), subentende-se que o aluno possa ter uma noção geral da disciplina, despertando inclusive o seu protagonismo na busca de material e antecipação do estudo dos assuntos que serão trabalhados em sala de aula. Silva e Castro (2009), consideram indispensável a disponibilidade da ementa do curso aos alunos, como um instrumento significativo na promoção de um processo de ensino-aprendizagem efetivo (SILVA e CASTRO, 2009).

Na Figura 3 temos os dados de correlação entre o acesso a cada um dos recursos disponibilizados na Plataforma (slides de aulas: A; sites: B; textos: C e atividades complementares: D) com a média geral obtida pelos alunos nas avaliações presenciais da disciplina.

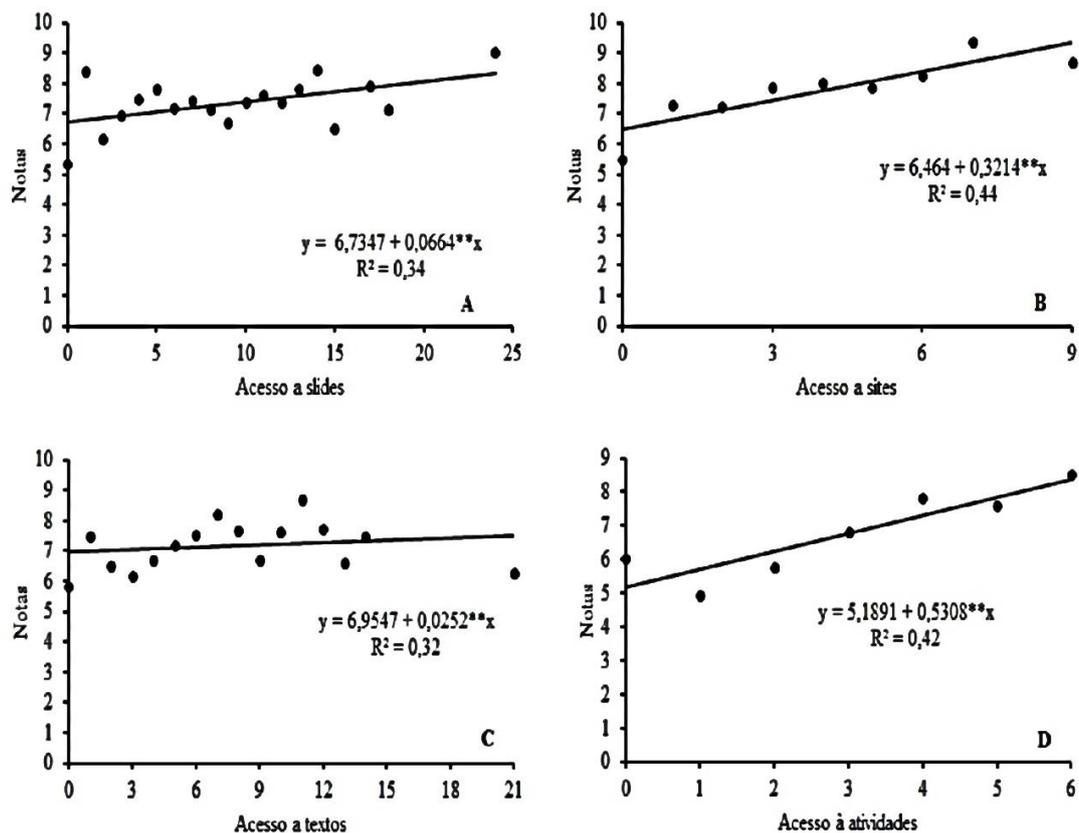


Figura 3. Correlação entre o acesso das ferramentas disponibilizadas no Moodle e a nota de avaliações escritas pelos alunos da disciplina de biologia geral. Fonte: Própria

De acordo com os dados, verifica-se que as notas dos alunos foram influenciadas de forma positiva pelo acesso ao recurso arquivos de slides das aulas presenciais ($R=0,34$), seguido pelo acesso a sites ($R=0,44$), textos ($R=0,32$) e atividades ($R=0,42$). Verifica-se que quando os alunos tiveram pouco acesso aos slides, a nota média foi de 6,7; à medida em que aumentou-se o número de acessos, houve aumento da nota chegando a máxima de 8,4 pontos. Essa mesma tendência pode ser observada em relação ao uso dos recursos de sites, textos e atividades, cujas notas mínimas foram 6,5; 6,9 e 5,2, respectivamente, quando os acessos foram poucos; porém, quando os acessos aumentaram, o desempenho dos alunos subiu para 8,4; 9,4 e 8,4, respectivamente. A maior influencia na nota da avaliação presencial pode ser verificada quando os alunos acessaram as atividades, sites e slides, podendo ser observado um aumento 61%, 48% e 25% respectivamente.

De maneira geral, quanto maior o acesso aos recursos disponibilizados na Plataforma, maior foi o desempenho dos alunos em termos de nota (Figura 4). Verifica-se que houve menor nota, 6,5 quando os acessos foram menores, aumentando para 8,1 quando houve maior número de acessos, significando um acréscimo de 24% nas notas.

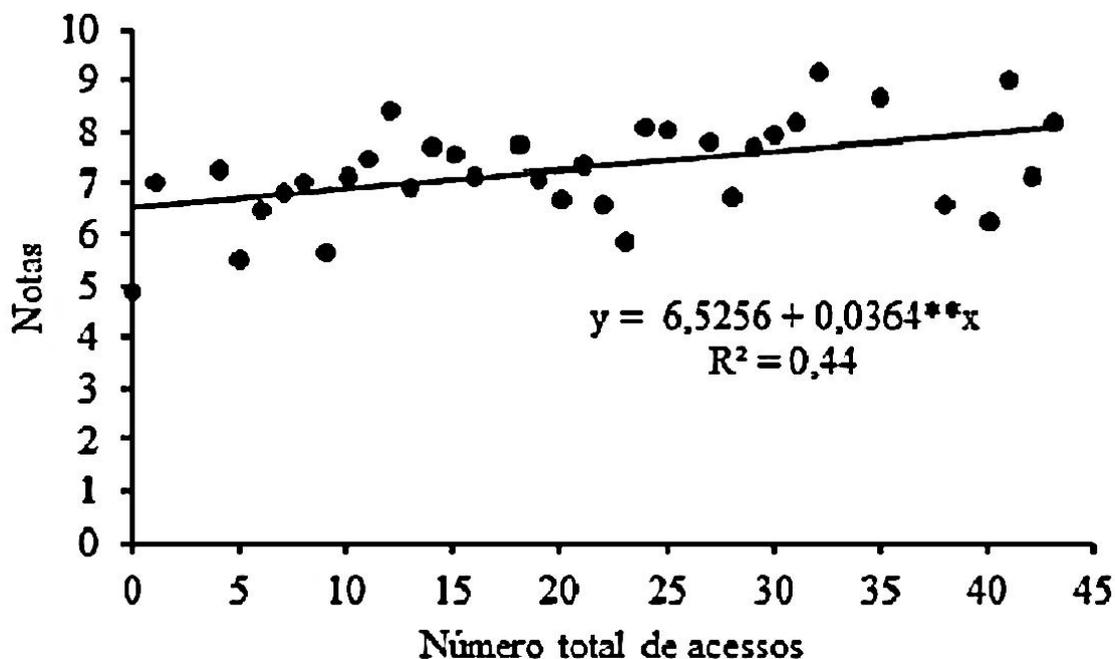


Figura 4. Correlação entre o número total de acessos pelos alunos na Plataforma Moodle e a nota de provas escritas na disciplina de biologia geral. Fonte: Própria

Pelos resultados obtidos, verifica-se que o uso da Plataforma Moodle, e os diferentes recursos disponibilizados nessa ferramenta, contribuíram de forma significativa para o desempenho acadêmico dos alunos, no que se refere às notas das provas em avaliações presenciais. Mesmo que exames como a “*prova*” sejam um instrumento de avaliação da aprendizagem considerado como formal/tradicional no Ensino Superior, sendo, inclusive, considerada com muita cautela por alguns autores (VASCONCELLOS, 2005; FERNANDES, 2006; BERBEL et al., 2006), é inegável o seu papel como instrumento avaliativo da aprendizagem (GIL, 2013). No presente estudo ficou clara a relação entre o maior acesso à plataforma de aprendizagem com o maior rendimento acadêmico em termos de desempenho nesse instrumento formal/tradicional de avaliação que é a prova escrita.

5 | CONCLUSÕES

O ambiente Moodle contribuiu de forma direta no processo de ensino-aprendizagem dos alunos; entretanto, essa ferramenta foi subutilizada, dado o seu enorme potencial em promover o protagonismo dos estudantes no seu processo de formação. A maioria dos acessos ocorreu a slides das aulas presenciais, demonstrando a dependência do aluno do direcionamento docente, mesmo no ambiente virtual. O acesso a sites, textos complementares e atividades de revisão do conteúdo também contribuíram de forma efetiva para o melhor desempenho dos alunos nas avaliações. Ações futuras que incentivem o uso e popularizem o acesso aos recursos disponíveis na Plataforma podem contribuir de forma direta para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina

de Biologia Geral em cursos presenciais.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA JUNIOR, C. P. A licenciatura em matemática: um estudo comparativo entre a modalidade presencial e a distância. 2009. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- BATTETINI, G. Semiótica, computação gráfica e textualidade. PARENTE, A. (org.). Imagem máquina - a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 135-158, set./dez. 2006.
- COSTA, C.; ALVELOS, H.; TEIXEIRA, L. The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. Procedia Technology 5, p. 334 – 343, 2012.
- DOUGIAMAS, M. Moodle: open-source software for producing internet-based courses. 2001. Disponível em: <http://dougiamas.com/>. Acesso em 25/07/2018.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. Rev. Port. de Educação, v. 19, n.2. Braga, 2006.
- GIL, A. C. Metodologia do ensino superior. São Paulo: Atlas, 4ª ed. 2013.
- GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, Dec. 2008.
- GROSS, E.; et al. Motivar para o ensino à distância no ambiente moodle. Rev Pós-Graduação. 2007;1(2).
- HATSEK, D. J. R.; MACHADO, F. L.; PERIPOLLI, P. Z.; BELMONT, T. C.; LIRA, V. D.; QUADROS, C. Cinco propostas que podem auxiliar o funcionamento de instituições escolares de ensino profissionalizante. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 6 n. 13 Set./dez., p. 53-66, 2017.
- MAGGIO, M. O tutor na Educação à Distância. In: LITWIN, Edith (Org.). Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93-110.
- MAIA, C. Guia brasileiro de educação a distância 2002/2003. São Paulo: Esfera, 2002.
- MEZZARI, Adelina. O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 114-121, Mar. 2011.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PIMENTEL, E. P.; FRANÇA, V. F.; OMAR, N. A identificação de grupos de aprendizes no ensino presencial utilizando técnicas de clusterização. XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - NCE - IM/UFRJ, p. 495 - 504, 2003.
- RACHEL, V.; PARTHASARATHY, M. Learning Management System using Open Source Moodle for Computer Science students in Higher Educational Institute. International Journal of Computer Science & Engineering Technology. ISSN : 2229-3345, Vol. 7 No. 01 Jan 2016.

SANCHEZ, R. A.; HUEROS, A. D. Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. *Computers in Human Behavior*, 26(6), p. 1632-1640, 2010.

SARMET, M. M.; ABRAHÃO, J. I. O tutor em Educação à Distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 109-141. dez. 2007.

SILVA, A. R. L.; CASTRO, L. P. S. A relevância do design instrucional na elaboração de material didático impresso para cursos de graduação a distância. *Revista Intersaberes*, Curitiba, vol. 4, n. 8, p. 136-149, jul/dez 2009.

VASCONCELLOS, C. (2005). *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Praxis Transformadora* (7.^a Edição). São Paulo: Libertad.

WEB CURRÍCULO - APROPRIAÇÕES E POSSIBILIDADES COM TDIC NA APRENDIZAGEM

Malton de Oliveira Fuckner

Universidade Federal de Santa Catarina,
Programa de Pós-graduação em Educação
Florianópolis - Santa Catarina
malton_oliveira@hotmail.com

Thiago Barbosa Silva

Universidade Federal de Santa Catarina,
Faculdade de Geografia
Florianópolis - Santa Catarina
thiagbs@hotmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo de caso do curso de especialização Educação na Cultura Digital, mais precisamente do núcleo: Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e TDIC, oferecido em âmbito nacional pela parceria IFES/MEC. Com base nos Multiletramentos e no Web Currículo, faz-se um exercício de compreensão do fazer pedagógico na cultura digital, relacionado a ação do professor com tecnologias no currículo. Embora se identifique a ocorrência de letramento para as mídias, numa reflexão mais profunda ainda permanecem lacunas, no sentido de alinhar a apropriação dessas ferramentas digitais de forma efetiva a prática didático-pedagógica. Por fim, pode-se inferir que para uma formação docente para os letramentos midiáticos, é preciso um processo de apropriação e formação que se inicie já na

educação básica e esteja fortemente presente em todas as etapas de graduação e pós-graduação na pedagogia e em licenciaturas.

PALAVRAS-CHAVE: Web Currículo. Multiletramentos. Cultura Digital. Formação.

ABSTRACT: This article presents a case study of the specialization course in Education in Digital Culture, more precisely of the core: Portuguese Language Learning in Elementary Education and TDIC, offered nationally by the IFES / MEC partnership. Based on the Multiletramentos and Web Curriculum, there is an exercise in understanding pedagogical doing in digital culture, related to the teacher's action with technologies in the curriculum. Although the occurrence of literacy for the media is identified, in a deeper reflection there are still gaps, in the sense of aligning the appropriation of these digital tools in an effective way to didactic-pedagogical practice. Finally, it can be inferred that for a teacher training for media literacy, it is necessary a process of appropriation and formation that begins already in basic education and is strongly present in all stages of graduation and post-graduation in pedagogy and in degrees.

KEYWORDS: Curriculum. Multiliteracies. Digital Culture. Training.

1 | INTRODUÇÃO

Estando o processo de comunicação humano essencialmente articulado com a educação em diferentes formas e sendo ambos essencialmente integrantes da cultura digital, ao mesmo tempo em que afetados por ela, somos remetidos ao estudo da comunicação enquanto potencial de desenvolvimento social, justificando a relevância das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) nos mais diversos segmentos da pesquisa.

Como afirmam Bianca Santana e Sergio Silveira (2015), a cultura digital é a cultura da contemporaneidade (SANTANA; SILVEIRA, 2015). Talvez por isso, apesar de sua inegável relevância e presença nos programas de pós-graduação, tais tecnologias digitais ainda figuram não raras vezes no cenário escolar sob um viés muito mais comercial do que pedagógico.

Conforme argumentam Almeida; Silva (2011) a respeito de um currículo alinhado às tecnologias, para uma transformação do conceito de currículo para Web Currículo, que no dizer das autoras assume-se na perspectiva de que as “tecnologias e currículo passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas passam a ressignificar o currículo e as tecnologias”, propondo que esse Web Currículo seja adotado como alternativa pedagógica frente aos anseios por uma conexão das TDIC com a escola (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4).

Portanto, o texto que apresentamos visa discutir essa ressignificação curricular, analisando os programas de formação disponíveis ao professor, mais especificamente o curso **Educação na Cultura Digital** (<http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>), desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina e oferecido pelo MEC, avaliando o nível de integração das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) ao currículo, e de que forma ele o potencializa.

Dificuldades como a falta de infraestrutura e outras podem ser superadas, no entanto, se consideramos que a aproximação do docente e as tecnologias inseridas e/ou aliadas ao currículo devem ser alicerçadas na formação profissional, essa formação também é beneficiada, sendo então uma consequência natural na prática pedagógica.

Esse entendimento do que é currículo nos traz o compromisso de propor que os sujeitos da aprendizagem sejam produtores e autores de conteúdos digitais, na realidade que lhes pertence e com uso das ferramentas de que dispõem, se estende para os programas de formação profissional em todos os níveis e modalidades. Como será abordado nesse texto, vamos propor que formações com propostas adequadas ao Web Currículo são possíveis.

Trata-se de desenvolver linguagens permeadas por tecnologias de busca de informações de forma crítica, baseadas na relevância das fontes e dos propósitos educacionais que se tem em mente. De dialogar com os pares na busca de interesses comuns, mesmo quando outras práticas culturais estejam envolvidas. Combinar sons, imagens ou movimentos em processos comunicacionais que produzam conhecimentos

formais e informais, tudo isso ao mesmo tempo em que se percebem as modificações causadas pela sua própria intervenção no mundo e que efeitos isso trará a vida da coletividade (RAMOS, 2013, p. 11).

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO

Tendo em mente as premissas apresentadas, passaremos a analisar aspectos da construção do curso de especialização Educação na Cultura Digital, no módulo “Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e TDIC”, como parte do cumprimento de uma disciplina de pós-graduação relacionada ao Currículo e as Tecnologias, que julgamos contribuir na procura por elementos do Web Currículo.

Apesar de escolher o módulo **Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e TDIC** pensando em Língua Portuguesa, nossa concepção foi aos poucos sendo modificada, pois a ênfase dada quanto a compreensão dos recursos tecnológicos presentes na Cultura Digital em articulação com a Língua Portuguesa, comunga também com os conceitos de aprendizagem ativa na medida que avança.

Por meio da observação experienciada na disciplina e nos módulos citados, visamos oferecer sugestões para a ocorrência das apropriações das TDIC junto ao ensino-aprendizagem no exercício docente ou discente.

De acordo com Mercado; Freitas (2013) os cursos de EAD devem possuir indicadores pautados na:

Interatividade,

B – Suportes impressos ou online, para emergir novas formas de ser, saber e fazer,

C - Potencialidades comunicacionais, colaborativas e dialógicas,

D - Coautoria entre alunos, professores e tutores,

E - Conhecimento das mídias na própria realidade, e

F - Equipe multidisciplinar envolvendo professor e aluno, com textos, atividades e projetos integrados...

Esses indicadores trouxeram uma base de comparação com os próprios indicadores das “diretrizes metodológicas” do curso, encontradas no documento de mesmo nome, apontando conceitos semelhantes acrescidos dos conceitos de ética, política, emancipação e epistemologia, tendo como ação norteadora a investigação científica.

Assumimos, portanto, a postura de analisar tais indicadores colocando-nos como cursistas, preferencialmente na ordem em que são apresentados, constatando a emergência do Web Currículo.

Em pesquisas semelhantes, outros níveis têm sido apontados como ideais para o trabalho pedagógico na *cibercultura*, como em Souza; Mol (2013), em que as implicações didáticas que envolvem o uso das tecnologias na educação têm a ver com três níveis de entendimento pedagógico do professor, a substituição, a ampliação e a

transformação da prática profissional, sendo esta última a mais difícil de ser alcançada.

Cabe a cada instituição e/ou profissional refletir e escolher pressupostos a serem usados no estudo e aproximação da proposta de trabalho com Web Currículo.

3 | WEB CURRÍCULO

De forma objetiva consideramos a expressão Web Currículo como a integração das tecnologias digitais ao currículo, sobretudo com a ação das redes comunicacionais como a internet, não apenas como ferramentas de auxílio ou um modismo temporal, mas vindo ao encontro da realidade inegavelmente vivenciada pelas gerações atuais de estudantes, visando impulsionar à criatividade e a criticidade enquanto sujeitos sociais ativos (ALMEIDA, 2014).

Por meio de interações mútuas entre o currículo e as tecnologias é recriado o conceito de currículo para Web Currículo, que no dizer de Almeida; Silva (2011, p. 4) assume-se na perspectiva de que “tecnologias e currículo passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas passam a ressignificar o currículo e as tecnologias” por isso a terminologia de um currículo voltado a utilização de ferramentas muito comuns no ambiente de internet, assume o conceito de Web Currículo.

Trata-se de desenvolver linguagens permeadas por tecnologias de busca de informações de forma crítica, baseadas na relevância das fontes e dos propósitos educacionais que se tem em mente. De dialogar com os pares na busca de interesses comuns, mesmo quando outras práticas culturais estejam envolvidas. Combinar sons, imagens ou movimentos em processos comunicacionais que produzam conhecimento formal e informal, tudo isso ao mesmo tempo em que se percebe as modificações causadas pela sua própria intervenção no mundo e que efeitos isso trará a vida da coletividade.

Portanto, ressignificar o currículo define o texto que vimos apresentar, analisando os programas de formação disponíveis ao professor atual nas suas diversas modalidades, avaliando o nível de integração das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) ao currículo que os mesmos proporcionem.

4 | MULTILETRAMENTOS

Pode-se definir letramento digital, a partir dos debates referentes às distinções entre as leituras por meio dos suportes eletrônicos e impressos, como: “[...] maneira como os leitores/usuários se apropriariam dos novos suportes e dos novos recursos de apresentação para a escrita/leitura, não podem prescindir de um ponto de vista histórico” (RIBEIRO, 2011, p. 125).

O termo “multi” vem ampliar o conceito de letramento na década de 90 quando estudiosos do New London Group (BEVILAQUA, 2013) tentavam mensurar as

alterações que envolviam as linguagens num mundo globalizado em que mudanças sociais e culturais levavam a formas cada vez mais multimodais, fluidas e cinéticas, como bem explica Bevilaqua “crescente diversidade linguística e cultural presente nesses países - Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália (fruto de uma economia globalizada) e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação (resultado das novas tecnologias)” (BEVILAQUA, 2013, p. 102).

No Brasil, tal estudo ganha força no início deste século, tendo como principal expoente as pesquisas de Roxane Rojo. Para a autora, o conceito de Multiletramentos “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade contemporânea: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Com isso em mente, depreende-se que a prática educativa envolvida com os (multi)letramentos propõe ao estudante analisar criticamente o que está no seu entorno, sendo necessário para isso que se utilize de diferentes tecnologias para além das tradicionais (papel e lápis, giz e lousa, tipografia e imprensa), explorando os recursos multisemióticos de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação de conteúdos diversificados presentes na vida cotidiana.

O conceito de (multi)letramentos, aqui discutido, vem tonificar a profunda relação de interdependência entre o currículo e as tecnologias. As práticas sociais permeadas de tecnologias ressignificam, ou deveriam ressignificar, o próprio currículo, a pensar pelo próprio processo de ensino-aprendizagem que se modifica a presença “nem tão simples” destes artefatos.

Contudo, a presença das TDIC não significa que os (multi)letramentos se efetivarão, principalmente se não houver outra lógica de compor o currículo pensando acerca das mediações necessárias nas narrativas digitais dos estudantes e do *Web Currículo* desenvolvido pelos professores. Para isso, é necessário que os docentes aprendam as potencialidades dos recursos midiáticos e, a partir disso, possam potencializar suas aulas com o auxílio desses artefatos para que os alunos também sejam construtores do conhecimento.

Passaremos a abordar aspectos dessa prática pedagógica com Multiletramentos e *Web Currículo* no estudo de caso desenvolvido a seguir.

5 | ESTUDO DE CASO

O módulo analisado apresenta quatro tópicos:

1. Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa,
2. Multiletramentos na Esfera Jornalística,
3. Multiletramentos na Esfera Artístico Literária e
4. Multiletramentos na Esfera de Divulgação Científica.

Os módulos iniciam com questões a respeito dos conceitos de globalização e tecnologia convencionados pela sociedade no seu sentido mais amplo, bem como no seu uso diário nas escolas, sugerindo reflexões a respeito da tecnologia enquanto potencial de transformação social. Também procuram estabelecer esses questionamentos em duas etapas: Inicialmente sobre o trabalho do professor e sua realidade de integração às TDIC, pedindo um registro das discussões. Na sequência solicita que o cursista discuta sua resposta com o tutor e equipe escolar, resgatando o indicador A mencionados por Mercado; Freitas (2013), sobre a Interatividade.

A discussão do conteúdo com outros cursistas são sugestões usadas para debater, ou ampliar as conclusões com leituras fornecidas em *hyperlinks*, onde o cursista pode continuar compartilhando seus pontos de vista. Exemplo: O vídeo “How The News Distorts Our Worldview” (ALISA, 2015), onde se debate a visão unidirecional da imprensa estadunidense em preocupar-se apenas com os acontecimentos do seu país.

A priori, o módulo consegue romper a inércia de novas ferramentas tecnológicas, problematizando conceitos tradicionais como do jornalismo imparcial citado mais acima. No entanto, ao mesmo tempo em as mídias trouxeram profundas mudanças culturais, sociais e econômicas, revelam o lado obscuro de desigualdades tecnológicas advindas do acesso, uso e da participação no meio digital. Segundo o núcleo, este seria o lócus da escola: formar cidadão crítico.

Propõe discutir as definições do cursista sobre a integração das tecnologias a partir de sua vivência na educação. As respostas não estão prontas, precisam ser debatidas e compartilhadas nos fóruns, trazendo a possibilidade de interação com as ideias dos autores.

No tópico IV usam-se livros didáticos para ampliar ou debater os temas da saúde pública, animais da Mata Atlântica e acidentes ambientais no Brasil, são quatro textos online para o debate, o que é consideravelmente pouco em relação a outras formações.

Em resumo, o curso trabalha o ensino da língua portuguesa discutindo as possibilidades de produção de sentidos mediados por diversos recursos (criação de *playlist*, livros e filmes, *fanfictions*, releituras, minicontos e vídeos-minuto) incluindo tecnologias digitais.

Destacamos que a ênfase dialógica desses recursos se dão na elaboração de projetos com *Wiki* (enciclopédia virtual colaborativa); projeto gráfico de fotorreportagem; projetos de pesquisa e uma revista digital. Os tutoriais (*Scoop.it*, *Gimp* e *Zoho*), bem como as redes sociais de filmes e livros - *Filmow* e *Skoob*, desenvolvem a autonomia de criação do aluno, se este realizar a atividade com dedicação. Entretanto, esta preocupação demonstra a dependência da motivação individual do aluno, ou seja, o curso também lida com os desafios de apropriação das ferramentas indicadas, mesmo na proposição de tarefas que exigem um ponto de vista crítico.

A mesma lógica se faz presente na análise de notícias (no sentido da manipulação constante da opinião pública) da atividade com o jogo “A Cara do Seu Jornal”. Aqui

se pode abordar de forma Sensacionalista, Informal ou Formal a mesma notícia. É importante ressaltar que a mudança de enfoque influencia diretamente na formação da visão crítica do ouvinte, nesse caso o cursista, que por sua vez estará desenvolvendo-a para a formação do seu aluno, atingindo principalmente o indicador “D” sobre coautoria.

No tópico II, o fotógrafo Sebastião Salgado traz o relato de sua vida profissional e seus projetos sobre ecologia, resgatando um olhar crítico sobre a devastação das vegetações naturais pela ação destrutiva antrópica manifestada principalmente pela atividade da indústria mundial. O trabalho de Sebastião Salgado propõe que a arte seja um meio para mostrar as realidades sociais do mundo na ótica da fotografia.

Nesse ponto agrega-se ao curso o uso de um banco de imagens no *Google Drive*, trazendo tutoriais para fotorreportagem. Esse projeto de ensino aprendizagem contempla o gênero discursivo jornalístico, um dos conteúdos trabalhados no ensino fundamental, bem como a sua relação com o contexto digital das novas práticas de letramento, entre elas curadoria e *remixagem*, que se constitui o argumento do curso: A coautoria.

Cabe destacar que o ensino de conteúdos didáticos de língua portuguesa nesse módulo, se dá pela discussão dos diferentes letramentos digitais sugeridos na prática, seja analisando criticamente os conteúdos por meio de ferramentas da tecnologia, seja na construção da compreensão do que é pesquisa científica. Sugere-se usar o software *Zoho*, de criação colaborativa de enciclopédia digital (*Wiki*), desenvolvendo a ideia de pesquisa como a divulgação de informações do ponto de vista científico. Analisamos que o nível de apropriação dessa ferramenta ocorre no mesmo sentido individual e de interesse do cursista, podendo ou não ser satisfatório no contexto da pesquisa a que se propõe.

Sobre os aspectos técnicos dos diferentes recursos e artefatos que são exemplificados no curso, analisamos que há interferência direta da conexão de internet na qualidade do curso, concluindo que se requer alta velocidade de banda larga para rodar os vídeos postados, além de exigir acesso ao site do *Youtube*, bloqueado em determinadas redes. Tais fatores são limitadores, pois sabemos que boa parte das escolas ainda possuem entraves quanto ao acesso à internet em banda larga, o que compromete a qualidade do curso.

Mesmo não constando inicialmente da lista de indicadores de Mercado; Freitas (2013), a avaliação é um elemento indissociável de qualquer ação educativa, é abordada posteriormente pelos autores na “Avaliação de Materiais Didáticos dos Cursos a Distância da UAB/UFAL” no item adicional “*mecanismos para avaliação e auto avaliação dos alunos*”, (MERCADO; FREITAS, 2013, p. 547).

Atende-se essa necessidade ao final do módulo IV, com a construção do **Projeto de Ação Pedagógica** inserindo-se os conceitos de pesquisa escolar, baseados no método científico. Em outras palavras se faz aqui a avaliação das práticas do projeto piloto, que acontece nas Universidades Federais de Santa Catarina, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de Roraima.

Importa ainda considerar no quesito avaliação, que o treinamento dos tutores locais por área, conta com ações para captação das opiniões dos cursistas, tutores e alunos de todas as regiões onde o curso está em teste.

No indicador “F” é mencionado que as equipes de desenvolvimento devem contar com uma formação para as TDIC, também designado como Multidisciplinaridade. A equipe completa pode ser vista nos créditos de autoria, sendo bem extensa. Elaboram o módulo, desde técnicos em mídias e designers, até gestores financeiros e administrativos a especialistas científicos pedagógicos.

6 | CONCLUSÕES

A ideia base do curso não é oferecer simplesmente o campo teórico de uso das TDIC na escola, ou apresentar mais uma lista de ferramentas digitais. Apesar de propor aprendizagem ativa, inferimos que esse processo de letramento, no seu sentido mais amplo, se constitui como uma tarefa realmente complexa a ser executada.

Pode-se constatar que a Especialização também cumpre com um papel muito importante para a solução dessas questões. Primeiramente, o Curso procura pontuar de que há, efetivamente uma Cultura Digital que está muito bem instalada, que ela tem especificidades, que há uma linguagem singular a ela e que esta precisa ser decodificada por toda a escola, como um movimento atual, requerendo seu lugar dentro dos processos de ensinar e aprender.

A proposta do Módulo, por sua vez, é rica em sugestões que, para um professor inserido na cultura digital, pode servir como exemplos e até mesmo sugestões a serem reproduzidas em sua prática docente, mas, por outro lado, também podem demarcar um campo limitado de possibilidades.

Pode-se observar que há um hiato separando a intenção do Curso e a objetivação das atividades solicitadas, porque elas muitas vezes requerem letramentos midiáticos para o seu cumprimento, mediatizadas por recursos das TDIC, o que por si só não é suficiente para que haja um processo de aprendizagem, nem da ferramenta como recurso tecnológico, e nem da desejada apropriação pelos cursistas, de modo reflexivo e autônomo.

Embora se evidencie predominantemente que recaia sobre o professor e o cursista atuais a responsabilização pela apreensão e manejo de práticas didático/pedagógicas sustentadas em tecnologias digitais, esse tipo de justificativa, se mantém por requisitar predominantemente atividades que se utilizem da linguagem escrita, e de outro lado, pouco servem para letrar os professores nessas novas mídias,

Essa estruturação, como uma nova proposta em formação de professores para a Cultura Digital dá mostras de contribuir para que as atividades propostas e a utilização de um amplo leque de recursos que o Módulo apresenta em suas atividades sejam muito interessantes pela sua variedade e criatividade, questiona-se se elas não se

apresentam mais como um grande menu de opções das TDIC em sala de aula, do que transformadoras de práticas pedagógicas.

Mas então, o que efetivamente pode transformar a prática de um professor, em atividades coerentes com a Cultura Digital dos estudantes? Como romper com a ideia de que os professores, por si mesmos, irão letrar-se na utilização dessas mídias e ainda, como poderão transformar os conhecimentos necessários em *hardware*, *softwares* e sistemas em práticas inseridas em seus currículos?

Enfatizamos que essas discussões são capazes de transformar o currículo das instituições para o modelo Web Currículo, justificando, portanto, um investimento mais efetivo na formação didático-pedagógica dos professores, que por sua vez contemple as exigências da cultura digital recheada de mídias e inovações tecnológicas.

Se por um lado o Módulo apresenta ancoragem temática em Multiletramentos e Web Currículo, esses estão como pontos bem demarcados, mas, não há evidências de que as atividades, que se constituem como um modo de apropriação dos cursistas acerca desses temas, seja efetivamente um meio sólido para a efetivação desses letramentos e a instalação de uma educação para a cultura digital.

Pode-se então refletir, que as respostas para nossos questionamentos estejam em um tipo de formação que tenha como base vários princípios e práticas dessa especialização, mas que para uma apropriação verdadeira desses temas, exija o desenvolvimento de outras estratégias, mais sólidas e ainda mais coerentes com a prática docente.

REFERÊNCIAS

ALISA Miller conta as notícias sobre as notícias. Ted. Eua, 2008. Internet (5 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6Ly7Btx0Stg>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

ALMEIDA, M. E. B. **Integração currículo e tecnologias**: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20-38. Disponível em: <file:///C:/Users/sop2/Downloads/10-75-1-PB%20(1).pdf >. Acesso em: 20 jun. 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; SILVA, Maria da Graça Moreira. **Currículo, Tecnologia e Cultura Digital**: espaços e Tempos de Web Currículo. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7, n.1, Abril de 2011. Disponível em: <<http://eco.imooc.uab.pt/elgg/file/download/30879>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do multiletramento**: divergências e confluências. Revlet: Revista Virtual de Letras, Santa Maria, v. 5, p.99-114, jul. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; FREITAS, Maria Auxiliadora Silva. **Avaliação de materiais didáticos para educação online dos Cursos da universidade aberta do Brasil**. Revista e-curriculum, São Paulo. v.02, n.11, ago. de 2013. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

RAMOS, Edla Maria Faust. [et al.]. **Curso de especialização em educação na cultura digital**:

documento base. 1. ed.– Brasília: Ministério da Educação, 2013. 34 p.il.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Autêntica, 2011.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTANA, Bianca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Fórum da Cultura Digital Brasileira**. Em: < <http://culturadigital.br/o-programa/conceito-de-cultura-digital> >. Acesso em: 28 jun. 2015.

SOUZA, F. N.; & SOUZA MOL, G. **Livro didático digital de química: princípios para a construção em tablets**, 2013. Disponível em: < http://congres.manners.es/congres_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art_1153.pdf >. Acesso em: 29 set. 2014.

SOBRE A ORGANIZADORA

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant'Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-440-5



9 788572 474405