



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

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: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
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)	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-481-8 DOI 10.22533/at.ed.818191507 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. CDD 371.102
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 42 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
<i>Ana Luísa da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915071	
CAPÍTULO 2	8
A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	
<i>Mauro Sérgio da Silva</i>	
<i>Flávia Dias Coelho da Silva</i>	
<i>Izabella Gonçalves Bocayuva</i>	
<i>Lucas Evangelista Rangel</i>	
<i>Lucas Miranda</i>	
<i>Marcelo Visintini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915072	
CAPÍTULO 3	20
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	
<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915073	
CAPÍTULO 4	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> SALGUEIRO	
<i>Gercivania Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Wendel Gomes da Silva</i>	
<i>Sandra Regina da Silva Galvão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915074	
CAPÍTULO 5	38
A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Katia Fraitag</i>	
<i>Miguel Julio Zadoreski Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915075	
CAPÍTULO 6	43
A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR	
<i>Kátia Maria Abreu da Silva</i>	
<i>Janaene Leandro de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915076	

CAPÍTULO 7	50
A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA	
<i>Cristina Meyer</i>	
<i>Mariana Maria Rodrigues Aiub</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915077	
CAPÍTULO 8	61
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Francisca de Lourdes dos Santos Leal</i>	
<i>Vilmar Aires dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915078	
CAPÍTULO 9	73
REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i>	
<i>Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira</i>	
<i>Emilly Ganum Areal</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915079	
CAPÍTULO 10	107
ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150710	
CAPÍTULO 11	118
APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
<i>Luciana Silva Rocha Contim</i>	
<i>Luis Antônio Serrão Contim</i>	
<i>João Pedro Carmo Filgueiras</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150711	
CAPÍTULO 12	123
APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
<i>Laís Corrêa Lima</i>	
<i>Agatha Santos de Jesus</i>	
<i>Angélica Ferreira Carreiro</i>	
<i>Ingrid da Silva Rola</i>	
<i>Karolainy Teixeira da Conceição</i>	
<i>Maik da Silva de Souza</i>	
<i>Rafaela Nunes Santos</i>	
<i>Yasmim de Oliveira Paula</i>	
<i>Yhasmim Hellen Viana Scandian</i>	
<i>Marina Sousa Manoel Damasceno</i>	
<i>Karina Mancini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150712	

CAPÍTULO 13	135
AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI	
<i>Mirtes Gonçalves Honório</i> <i>Teresa Christina Torres Silva Honório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150713	
CAPÍTULO 14	146
AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI	
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i> <i>Maria do Socorro Leal Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150714	
CAPÍTULO 15	158
CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA	
<i>Fabíola de Fátima Igreja</i> <i>Gilma Gimarães Lisboa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150715	
CAPÍTULO 16	171
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS	
<i>Rodrigo Leite da Silva</i> <i>Fabiana Meireles de Oliveira</i> <i>João Paulo Buranelli Mantoan</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150716	
CAPÍTULO 17	180
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?	
<i>Luciana Silva Dias</i> <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150717	
CAPÍTULO 18	186
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Emmanuel Paiva de Andrade</i> <i>Jasmin Lemke</i> <i>Neide Lucia de Oliveira Almeida</i> <i>Maria Augusta de Castro Seixas</i> <i>Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150718	

CAPÍTULO 19	198
FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Isis Natureza Oliveira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150719	
CAPÍTULO 20	203
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	
<i>José Álbio Moreira de Sales</i>	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150720	
CAPÍTULO 21	215
FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
<i>Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira</i>	
<i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Erivania Melo de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150721	
CAPÍTULO 22	234
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Cíntia Fogliatto Kronbauer</i>	
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150722	
CAPÍTULO 23	245
MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA	
<i>Vera Maria Luz Spínola</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150723	
CAPÍTULO 24	256
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Fábio Brum</i>	
<i>Ellen Aniszewski</i>	
<i>José Henrique dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150724	
CAPÍTULO 25	267
NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
<i>Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos</i>	
<i>Andréa Borges Umpierre</i>	
<i>Francieli Chibiaque</i>	
<i>Otavio Aloisio Maldaner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150725	

CAPÍTULO 26	285
O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
<i>Jessé Pinto Campos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150726	
CAPÍTULO 27	297
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC	
<i>Jéssica Cremonini Caprini</i>	
<i>Mariana Donateli Gatti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150727	
CAPÍTULO 28	302
O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150728	
CAPÍTULO 29	313
O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA	
<i>Lílian Pereira Guedes</i>	
<i>Jorge Costa do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150729	
CAPÍTULO 30	321
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR	
<i>Lui Nörnberg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150730	
CAPÍTULO 31	332
OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150731	
CAPÍTULO 32	344
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE	
<i>Lourdes Cavalcante Couto de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150732	
CAPÍTULO 33	350
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Claudia Martins de Souza</i>	
<i>Rosângela Gasparim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150733	

CAPÍTULO 34	356
PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<i>Nancy Mireya Sierra Ramirez</i>	
<i>Joilson Silva de Sousa</i>	
<i>Ana Cristina de Souza Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150734	
CAPÍTULO 35	367
POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
<i>Simone Souza Silva</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Mateus de Souza Coelho Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150735	
CAPÍTULO 36	369
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO	
<i>Rosenilda Rocha Bueno</i>	
<i>Adelmo Carvalho da Silva</i>	
<i>Oscar Orlando Hoyos Gaviria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150736	
CAPÍTULO 37	380
PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	
<i>Cristiano de Assis Silva</i>	
<i>Carlos Luis Pereira</i>	
<i>Ângela Maria dos Santos Florentino</i>	
<i>Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150737	
CAPÍTULO 38	389
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO	
<i>Silvana Soares de Araujo Mesquita</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150738	
CAPÍTULO 39	399
PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO	
<i>Maria Janine Dalpiaz Reschke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150739	

CAPÍTULO 40	410
QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS	
<i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
<i>Marcelo Cristiano Acri</i>	
<i>Beatriz do Prado Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150740	
CAPÍTULO 41	417
SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO	
<i>Rosilda Arruda Ferreira</i>	
<i>Luiza Olívia Lacerda Ramos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150741	
CAPÍTULO 42	427
TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS	
<i>Eliana da Silva Neiva Brito</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150742	
SOBRE A ORGANIZADORA	436

“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Ana Luísa da Costa

SEEDUC-RJ (Rio de Janeiro - RJ) / Universidade Católica de Petrópolis (Petrópolis – RJ) / Universidade de Tsukuba (Japão)

RESUMO: O Japão é visto como um país modelo em educação, enquanto o Brasil ainda possui muitos obstáculos para melhorar seu panorama educacional. Um aspecto muito diferente entre a educação dos dois países é o cuidado com o ambiente escolar. Este estudo comparativo entre os países foi objeto de pesquisa no programa Treinamento de Professores, entre os anos de 2015 e 2017, no Japão. Foi feito um levantamento bibliográfico sobre a educação japonesa e suas práticas e foram aplicados questionários para estudantes de Ensino Médio de escolas públicas do Brasil e do Japão, a respeito das concepções destes sobre o ambiente escolar em seus países. O objetivo foi verificar as possibilidades de aplicação, nas escolas brasileiras, da prática hansei, que consiste numa reunião diária de classe.

PALAVRAS-CHAVE: Hansei. Ambiente escolar. Japão.

ABSTRACT: Japan is seen as a model country in education, while Brazil is still struggling to do a better work in its education. One subject that

is very different between those countries is how the students deal with their school environment. The idea of comparing education aspects of Japan and Brazil was part of the Teacher Training Program, offered by the Japanese Ministry of Education (MEXT) between 2015 and 2017. Bibliographic research about Japanese education was done and then questionnaires about school environment were distributed to Brazilian and Japanese high school students. The purpose was to find the possibilities of application of hansei, which is a daily meeting.

KEYWORDS: Hansei. School environment. Japan.

1 | INTRODUÇÃO

O Japão é mundialmente conhecido como um país cujo sistema educacional é considerado um modelo para outros países, incluindo o Brasil. Com 121 anos de relações diplomáticas (MOFA, 2016), os dois países ainda possuem muitas diferenças em seus sistemas educacionais e em suas escolas. O Japão possui uma prática pedagógica, chamada hansei, que consiste em uma reunião diária de classe. Esta prática será apresentada neste trabalho como uma contribuição à educação brasileira e como resultado de pesquisa de intercâmbio cultural entre os dois

países, proveniente de um trabalho de conclusão de curso de uma bolsa de estudos para professores estrangeiros no Japão, o programa Teacher Training, oferecido pelo Ministério da Educação do Japão (MEXT) entre 2015 e 2017, na Universidade de Tsukuba.

A aprendizagem no ambiente escolar não advém apenas dos conteúdos das disciplinas, mas de toda a prática pedagógica, nos momentos de aula e fora deles, o que pode reforçar o sentimento de pertencimento à escola e de responsabilidade sobre a mesma. Sato (2004) afirma que a ênfase no processo educacional, feita com rigor, conduz ao desenvolvimento da pessoa como um todo (em japonês, “ningen”), tornando-a um ser com saúde, moral, estética, compaixão, intelecto e sociabilidade positivos. Desta forma, o sentimento de pertencimento pode ser maior do que o de clientelismo.

A intenção de providenciar educação de boa qualidade e um bom ambiente escolar nas escolas públicas do Brasil ainda enfrenta dificuldades, principalmente por parte dos estudantes, com relação à sua organização e limpeza, diferentemente do que se encontra nas escolas japonesas. Embora, no Brasil, essa consciência exista entre professores e equipe de direção, ainda é difícil o cuidado sobre o ambiente escolar por parte dos estudantes. Por causa disso, houve uma curiosidade em saber como os sujeitos dentro da escola japonesa tomam conta de seu ambiente escolar. Portanto é importante investigar como esta consciência é criada no Japão, além de mostrar que educação se trata também de relações estabelecidas entre sujeitos em um ou mais lugares.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o ambiente escolar do Japão e sua relação com a sociedade, focalizando na organização escolar e em como a prática hansei pode contribuir para isso. A prática hansei é aqui considerada como possível de funcionar na realidade educacional brasileira.

O contato com as escolas japonesas e com artigos sobre educação japonesa permitiram fazer uma simples comparação entre o Brasil e o Japão, com a intenção de sugerir melhorias no ensino brasileiro. Levantamentos bibliográficos sobre a prática pedagógica hansei e questionários, aplicados no Brasil e no Japão, conduziram a uma comparação capaz de contribuir com melhorias na educação brasileira.

É importante enfatizar que a maioria da bibliografia consultada em inglês sobre a educação japonesa mencionou especialmente os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Por motivos relacionados à bolsa de estudos, o retorno do trabalho da bolsa deveria ser oferecido às escolas de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro. Portanto, a pesquisa estabelece uma conexão entre o trabalho realizado no ensino fundamental que pode ser aplicado no Ensino Médio. Além disso, os questionários elaborados e aplicados tanto no Brasil quanto no Japão foram respondidos por alunos de Ensino Médio.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O Japão possui boa qualidade em educação, com foco na cidadania (TANIGUCHI, 2011), sendo esta educação definida pelos valores de auto governança, autodisciplina, atividades em grupo, cooperação e responsabilidades (KIMURA, 2011). Manter seus valores e estar em paridade educacional com outros países desenvolvidos é importante para o Japão. O país realizou uma revisão em sua lei educacional em 2006, cuja nova versão inclui aspectos de responsabilidade individual, respeito à vida, ao meio ambiente e à nação, respeito pelos outros países, compreensão das diferenças e fortalecimento de valores morais (ROESGARD, 2011). É importante manter uma boa qualidade educacional não apenas para o próprio povo, mas também para servir de modelo aos demais países, especialmente os asiáticos, que baseiam seus sistemas educacionais no sistema japonês (SATO, 2011).

Um aspecto importante no senso de comunidade trabalhado na educação infantil japonesa é realizar as tarefas diárias em grupo. Algumas características da educação infantil e ensino fundamental japoneses são descritos por Lewis (1995), tais como a ênfase na gentileza, colaboração e persistência; a autoridade que os estudantes assumem dentro e fora da escola conforme crescem; os grupos que os estudantes formam para estudar em sala de aula; os momentos de reflexão ao início e fim de cada dia de aula (hansei) e o sentimento de pertencimento que a escola japonesa cria com seus alunos. Para Sato (2011), trabalhar em pares é importante para os estudantes, não para que um ensine ao outro, mas sim que sempre se aprenda algo com o outro. Sato (2004), por sua vez, afirma que a supervisão dos pares depende de auto supervisão e auto disciplina, cultivando a limpeza, a organização e o incentivo para que todos cumpram as tarefas da mesma forma.

No Brasil, é possível encontrar diretrizes para a formação cidadã na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9394/96, que garante a educação básica, pública e universal a seus estudantes. De acordo com esta lei, no artigo 27, no inciso I, o currículo deve ter enfoque, na “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Já o artigo 32, voltado ao Ensino Fundamental, no inciso IV, reforça a formação do cidadão, mediante “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

Embora a lei brasileira dê uma base para a formação do cidadão, a realidade nas escolas públicas é diferente, sendo comum aos sujeitos inseridos no ambiente escolar expor situações em que há pouco senso de responsabilidade dos mesmos, conforme será mostrado na análise de três perguntas do questionário.

3 | A PRÁTICA HANSEI

A prática hansei é uma reunião diária de classe, feita no início e no fim da aula, normalmente conduzida por dois líderes (em japonês, “hanchou”), cuja finalidade é discutir aspectos positivos e negativos do dia na classe. As séries da educação infantil sempre praticam hansei. Como os estudantes desenvolvem a autonomia nessas reuniões, eles acabam por seguir melhor as regras colocadas por eles mesmos. Sempre há um objetivo a se cumprir no dia, semana ou mês, com foco nas amizades, na cooperação e em outros aspectos do desenvolvimento social e emocional. Como isso é constantemente reforçado, a prática da reunião é um meio de conduzir ao sentimento de pertencimento a um grupo e de trabalhar com um propósito comum (em japonês, “matomari”), o que é um comportamento comum no Japão. A reunião também reforça o sentimento de persistência (em japonês, “gambarimasu”).

Os lemas são feitos e lembrados durante a hansei. O objetivo principal é a amizade, que faz com que habilidades e limitações sejam discutidas com mais liberdade, para que se possa concluir que ninguém é perfeito, mas que todos podem se ajudar. Alguns exemplos são apontados por Lewis (1995), como: “Tomodachi ni narou. Saigo made gambarou. – Sejamos amigos e vamos persistir até o fim.”; “Jibun no koto o jibun de suru – Tomar conta das próprias responsabilidades”; “Jikan o mamorimashou, tsukue no naka no seiton, mi no mawari o kirei ni shimashou – Ser pontual, manter os materiais limpos, além da área ao seu redor”. Sato (2004) também traz alguns exemplos: “Chikara o awasete – unam suas forças”; “Kokoro o hitotsu – façamos do nosso coração apenas um”; “Nakayoku suru – dar-se bem com os demais”. Estas reflexões estão ligadas à cultura japonesa em seus aspectos espirituais, estéticos e físicos. Pequenas e simples ações podem ser feitas em qualquer tipo de sala de aula, inclusive hansei, demandando perseverança e atenção.

No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio a educação não é mais baseada na construção de uma comunidade. Okano (1999, p.240) afirma que o Ensino Fundamental é uma transição para os estudos acadêmicos, quando os estudantes começam a ter aulas com professores especialistas, com instrução intensiva e rotina mais rígida. Porém, as práticas aprendidas desde a educação infantil permanecem no cotidiano dos estudantes, sendo realizadas automaticamente por eles ao longo da vida escolar de forma que, ao final do Ensino Médio, os estudantes devem estar totalmente preparados para a vida em comunidade fora da escola.

Entendendo-se que a prática hansei conduz à autonomia dos estudantes ao longo da vida escolar de maneira simples, objetiva e sem custos, verificou-se através de questionários, conforme o item adiante, o contexto em que uma possível aplicação da prática hansei teria no Brasil.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O principal objetivo foi verificar se os estudantes no Brasil e no Japão se incluíam como responsáveis no ambiente escolar ou não, se eles consideram importante ter um momento específico para discutir sobre problemas da escola e se eles ajudam em tarefas diárias.

Para isso foram aplicados questionários a estudantes de Ensino Médio em escolas públicas, sendo 501 estudantes em cinco escolas no Brasil e 458 estudantes em três escolas no Japão. Posteriormente, os dados foram analisados e comparados. A opção pelo Ensino Médio se deu para cumprir requisitos específicos da bolsa de estudos. Os dados foram passados para o software de estatística SPSS 22, de forma a contribuir com as interpretações posteriores.

É importante lembrar e considerar que os questionários foram elaborados e distribuídos em dois idiomas distintos e que, por causa disso, algumas interpretações podem ter sido feitas de maneiras diferentes. Além disso, vale salientar também que não se quer chegar a estabelecer um padrão sobre a educação brasileira e japonesa neste trabalho, mas sim levantar questões a partir de uma amostra. As comparações feitas não possuem a intenção de criticar a educação brasileira, mas sim de conduzir a caminhos, ferramentas e discussões que possam auxiliá-la.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A comparação entre os dois países foi feita com base em três questões. A primeira questão, “Você ajuda nas tarefas diárias de sua escola?” teve como resultado 79,3% dos estudantes japoneses respondendo que sim, ao passo que 31,9% dos estudantes brasileiros deram esta resposta. O resultado aponta uma significativa diferença, mostrando que a falta de hábito em tomar conta da escola é um problema no Brasil.

As questões seguintes, por apresentarem várias opções de resposta, são mostradas nas tabelas a seguir.

Responsável	Número de respostas SIM (Brasil)	(%) (Brasil)	Número de respostas SIM (Japão)	(%) (Japão)
Diretor (a)	380	75.8	132	28.8
Professores	149	29.7	276	60.3
Funcionários	317	63.3	186	40.6
Estudantes	129	25.7	278	60.7
Família	12	2.4	23	5.0
Outros	18	3.6	11	2.4

Tabela 1- Quem você considera responsável pela organização da escola?

Fonte: elaboração própria

Os estudantes brasileiros consideram principalmente o diretor e os funcionários

como os responsáveis pela escola, enquanto os estudantes japoneses consideram principalmente eles mesmos e os professores. Para o Brasil, é um reflexo de colocar a responsabilidade em quem tem algum status na instituição e aos que são pagos para realizar tarefas que não envolvam decisões. Para o Japão, esse resultado pode ser visto como um engajamento de professores e estudantes. A opção “outros” no Brasil mostrou as seguintes respostas: “o grêmio escolar”, “o governo”, “todos”. No Japão, a resposta “todos” também apareceu.

Resposta	Número de estudantes (Brasil)	(%) (Brasil)	Número de estudantes (Japão)	(%) (Japão)
Não é importante	17	3.4	36	7.9
Não é tão importante	60	12.0	87	19.0
É importante	249	49.7	262	57.2
É muito importante	174	34.7	58	12.7
Não respondeu	1	0.2	15	3.3
Total	501	100	458	100

Tabela 2 - Você considera importante conversar sobre este assunto (organização escolar e limpeza) com professores e outros membros da escola?

Fonte: elaboração própria

Nos dois países considera-se importante conversar sobre o assunto, mas no Brasil a categoria “é muito importante” é mais que o dobro da porcentagem japonesa, mostrando que a situação nas escolas brasileiras pode melhorar com o diálogo e novos hábitos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é mais do que mera transferência de conteúdos. É um processo em que indivíduos podem extrair o melhor de si para contribuir com uma sociedade melhor. Este trabalho foi feito com a intenção de lembrar isto aos educadores e mostrar aos estudantes que eles são capazes de ser mais do que receptores de informação, podendo transformar positivamente seu ambiente escolar.

A comparação é um meio delicado para se discutir a educação, principalmente entre Brasil e Japão, com histórias e modelos educacionais tão distintos. Entretanto, eles possuem algo em comum, que é a cooperação iniciada nas primeiras migrações entre seus territórios. Pelo ponto de vista da cooperação, diálogo e colaboração, este artigo pode ser um começo para mais discussões em educação.

Os estudantes brasileiros estão criando consciência para a cooperação na escola. Os professores brasileiros clamam por ajuda, disciplina e melhores condições de trabalho, mas eles não possuem um padrão a ser seguido, a não ser o curricular. A prática de hansei é apresentada como sugestão para as escolas brasileiras, demandando apenas tempo, persistência e orientação, e não tendo nenhum custo financeiro.

A harmonia de um grupo, tão importante para a sociedade japonesa, fortalece o sentimento de solidariedade. Baseado neste pensamento, espera-se que seja possível criar esta consciência entre estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

KIMURA, Hirokazu. **The History of Citizenship Education in the Postwar Course of Study: Moral Education and Other Topics**. In: IKENO, Norio (ed.). *Citizenship Education in Japan*. Londres: Continuum, 2011.

LEWIS, Catherine C. **Educating Hearts and Minds: reflections on Japanese Preschool and Elementary Education**. Cambridge University, 1995.

MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS OF JAPAN (MOFA). Disponível em: <<http://www.mofa.go.jp/region/latin/brazil/data.html>>. Acesso em: 1 Mai. 2016.

OKANO, Kaori; MOTONORI, Tsuchiya. **Education in Contemporary Japan: inequality and diversity**. Cambridge University Press, 1999.

ROESGAARD, Marie Hojlund. **“The Ideal Citizen”, Globalization and the Japanese Response: risk, gate-keeping, and moral education in Japan**. In: WILLIS, David Blake; RAPPLEYE, Jeremy. *Remaining Japanese Education: borders, transfers, circulations and the comparative*. Oxford: Symposium Books, 2011.

SATO, Manabu. **Imagining Neo-Liberalism and the hidden realities of the politics of reform: teachers and students in a globalized Japan**. In: WILLIS, David Blake; RAPPLEYE, Jeremy. *Remaining Japanese Education: borders, transfers, circulations and the comparative*. Oxford: Symposium Books, 2011.

SATO, Nancy E. **Inside Japanese classrooms: The heart of Education**. Nova York: Routledge Falmer, 2004.

TANIGUCHI, Kazuya. **The history of the Idea of Citizenship and its Teaching in Japan before World War II**. In: IKENO, Norio (ed.). *Citizenship Education in Japan*. Londres: Continuum, 2011.

A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Mauro Sérgio da Silva

Professor EBTT do Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Flávia Dias Coelho da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Izabella Gonçalves Bocayuva

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Lucas Evangelista Rangel

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Lucas Miranda

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Marcelo Visintini

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

RESUMO: Apresenta reflexões acerca do currículo do município de Aracruz-ES a partir de sete escolas com elevado Ideb em 2013. Desenvolveu-se uma pesquisa de viés etnográfico, cujo objetivo foi observar a dinâmica de realização do currículo das escolas. A análise foi realizada com base na teoria do reconhecimento de Honneth (2003). Nas escolas participantes do estudo, o respeito à diversidade e às idiosincrasias fomentam

um trabalho contextualizado, propiciando a construção coletiva do currículo, condição que responsabiliza e implica os sujeitos com a aprendizagem ao se verem contemplados em diferentes momentos do processo. Isso aproxima os sujeitos dos seus objetivos e desejos na vivência do currículo e potencializa o desenvolvimento do reconhecimento mútuo, segundo Honneth (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Reconhecimento mútuo; Ideb.

SCHOOL CURRICULUM AND SEARCH FOR RECOGNITION

ABSTRACT: Presents reflections concerning the School Curriculum of the city of Aracruz-ES from seven schools with raised Ideb in 2013. We develop a research of ethnographic aspect, whose objective was to observe the dynamics of accomplishment of the Schools' Curriculum. We establish analysis on the basis of the theory of the recognition of Honneth (2003). We identify in the participant schools of the study, that the respect to the diversity and the idiosyncrasies foment a contextualized work, propitiating the collective construction of the Curriculum, condition that makes responsible and implies the citizens with the learning to if seeing contemplated at different moments of the process. This approaches the citizens of

its objectives and desires in the experience of the Curriculum and potencialize the development of the mutual recognition, according to Honneth (2003).

KEYWORDS: School Curriculum; Mutual recognition; Ideb.

INTRODUÇÃO

Este texto consiste num recorte de investigação realizada entre 2014-2017, intitulada: “A Educação Física como componente curricular: entre o aprendizado da cultura corporal de movimento e a cultura do *laissez faire* nas aulas”. Discutimos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tem impactado nas ações de escolas municipais em Aracruz-ES. O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). (BRASIL, 2017). Essa pesquisa recebeu financiamento do CNPq e apoio institucional da Secretaria de Educação de Aracruz-ES.

Desenvolvemos a pesquisa pelo viés etnografia (HAMMERSLEY E ATKINSON, 1994) e iniciamos os trabalhos a partir do objetivo geral: identificar como os conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento (BRACHT, 2003) eram apreendidos pelos estudantes ao longo de sua jornada escolar, destacando a forma como vem sendo desenvolvido os processos de aprendizagem-ensino. Isso, com o intuito de contribuir para a organização do currículo da Educação Física e construir dados que auxiliassem na compreensão das limitações do trato pedagógico que têm sido atribuídos à Educação Física como componente curricular da escola.

A pesquisa partiu do interesse em compreender como a Educação Física era desenvolvida em contextos escolares que possuíam Ideb elevado. Para tanto, fez-se necessário construir caminhos que fornecessem indícios sobre como ocorria a construção do currículo em escolas com Ideb acima da média do município e em que condições era materializado, questão que propomos desenvolver nesse texto.

Realizamos um recorte a partir da média geral do município como critério de seleção. As escolas participantes da amostra deveriam ter média superior à do município que, em 2013, alcançou 5,9. Foram selecionadas 09 (nove) escolas; contudo, pudemos ter acesso apenas a 07 (sete) delas, pois apesar da autorização da Secretaria de Educação para o desenvolvimento da pesquisa, a autonomia da gestão local foi preservada para definir a participação, ou não, na pesquisa.

Pelo fato da pesquisa ter se desenvolvido em diferentes espaços-tempos escolares, tivemos a oportunidade de coletar dados relevantes sobre a qualidade de ensino nas escolas pesquisadas. Apesar da ênfase da pesquisa estar centrada na produção do conhecimento, ligado à Educação Física, buscamos vislumbrar diferentes nuances e avaliações do e para o contexto escolar, a partir da ótica de diferentes sujeitos: estudantes, diretores, professores, pedagogos, subsecretária de educação.

No presente texto, abordamos a partir da análise da fala de professores, diretores e pedagogos, como a busca por reconhecimento (HONNETH, 2003) não só perpassa, mas também motiva o desenvolvimento das ações e vivências do currículo nos contextos estudados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O balizamento teórico adotado orienta-se a partir dos pressupostos teóricos de Honneth (2003), que busca construir uma teoria do reconhecimento, assinalando que os conflitos sociais têm motivações nas lutas por reconhecimento social. Esses conflitos, na sua ótica, consistem nos pontos de partida para o processo de evolução da sociedade. Em linhas gerais, propiciam processos emancipatórios dos sujeitos de interação envolvidos.

Para Honneth (2003), a categoria reconhecimento possui centralidade na reconstrução do pensamento crítico. O processo de interação é constituído pelo reconhecimento mútuo que se ancora em três esferas: amor, direito e solidariedade ou estima social. As esferas do reconhecimento estão ligadas a um processo de autorrealização e construção da identidade individual, assim como da autonomia: a esfera do amor proporciona ao sujeito *autoconfiança*; a esfera do direito favorece ao desenvolvimento do *autorrespeito*; e a esfera da solidariedade propicia o desenvolvimento da *autoestima*. Essas formas de reconhecimento são condições intersubjetivas básicas para que se possa pensar em estruturas universais de boa vida ou eticidade.

Para Honneth (2003, p. 266),

[...] são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos.

Na esfera do *amor*, pressupõe-se uma dependência completa inicial, que evolui para uma relação que proporciona aos sujeitos possibilidades de construção da autoconfiança e, a partir dela, desenvolve-se formas de autonomia. Nesta, ocorre o reconhecimento de si próprio e do outro como sujeitos independentes que interagem no mundo (HONNETH, 2003).

A partir dessa esfera, podemos sugerir possibilidades de compreensão da relação professor-estudante/estudante-professor no trato pedagógico no decorrer do desenvolvimento do currículo da escola, no qual os percursos dos estudantes são encetados com base nos pressupostos teóricos do docente, cruzando e confrontando com os saberes dos estudantes. A partir dos encontros sociais – aula – as relações

de amizade, afeto e carinho são desenvolvidas e os caminhos de aprendizagem são potencializados.

A esfera do *direito* orienta-se no pressuposto de que os sujeitos se reconhecem, reciprocamente, como seres humanos dotados de igualdade, que partilham as propriedades para a participação em uma formação discursiva da vontade (HONNETH, 2003). Assim sendo, a igualdade humana é vista como uma dimensão construída historicamente e marcada pela extensão de atributos universais. Nessa esfera, as preocupações dos sujeitos na garantia do aprendizado, podem ser observadas como intenção de garantir a universalização do acesso ao conhecimento e consequente ampliação de visão de mundo e de emancipação dos sujeitos.

Na esfera da *solidariedade ou estima*, o pressuposto está ligado à ideia de uma estima social que permita ao sujeito referir-se, positivamente, às suas propriedades e capacidades concretas, podendo o sujeito encontrar, a partir de quadros compartilhados de significação, a valorização de suas idiossincrasias (HONNETH, 2003). Nessa esfera, o sujeito pode, no contexto em que está inserido, perceber-se como autor de sua prática. O sujeito tem sua autoria reconhecida pelos pares, possibilitando ver-se a si mesmo como parte da paisagem, incluído e valorizado a partir de suas potencialidades.

Ao nosso ver, fomentar a dimensão do currículo escolar, com base nas esferas do reconhecimento, é assumir um currículo com base na diversidade de sujeitos e de suas idiossincrasias. Gomes (2007, p. 32) argumenta que,

[...] assumir a diversidade no currículo implica compreender o nosso caminhar no processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. Nesse percurso construímos as nossas identidades, representações e valores sobre nós mesmos e sobre os 'outros'. Construímos relações que podem ou não se pautar no respeito às diferenças. Estas extrapolam o nível interpessoal e intersubjetivo, pois são construídas nas relações sociais. Será que nos relacionamos com os 'outros' presentes na escola, considerando-os como sujeitos sociais e de direitos?

Isso se articula com as questões centrais da teoria de Honneth (2003), nas quais a identificação dos sujeitos, como parceiros de interação, pode oferecer caminhos para compreender os processos educativos, fomentados pela escola como uma dimensão da vida humana.

Moreira e Candau (2007) sugerem que seja desenvolvida a sensibilidade docente e de gestores para a pluralidade de valores e universos culturais. Esse desenvolvimento é necessário não só para ampliar o intercâmbio cultural no interior de cada sociedade, e entre diferentes sociedades, mas também deve resgatar manifestações culturais de determinados grupos, cujas identidades se encontram ameaçadas.

Para Moreira e Carvalho (2014, p. 46) “[...] abordar a diversidade implica considerar a construção de identidades, bem como o contexto das desigualdades e das lutas sociais”. Esse processo se complexifica na elaboração curricular, haja vista

que a seleção e organização das diferentes dimensões, que permeiam o processo educativo, sempre serão parciais e de acordo com o contexto sócio-político-econômico de seus idealizadores. Complementar a isso, vale ressaltar que, “tanto política, quanto práticas constroem-se e desdobram-se em meio às situações de dominação, resistência e caos/liberdade” (MOREIRA; CARVALHO, 2014, p. 43).

Moreira e Carvalho (2014) salientam a necessidade de superar a dicotomia dominação/resistência, ressaltando a superação dos limites dessa dualidade, configurando, ao nosso ver, a “emergência de interstícios” (BHABA, 1998), sendo esses entre-lugares “ locais” de experiências intersubjetivas e coletivas. Neles, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (BHABA, 1998).

Os encontros sociais (que nesse caso são as aulas e demais atividades desenvolvidas na escola) dos parceiros de interação estudantes/professores/gestão/escola são baseados em condições e posições culturais diferentes que engendram uma nova cultura, uma nova condição cultural/social que oportunizaria aos sujeitos possibilidades distintas de se ver e enxergar o mundo e aos outros de forma ampliada.

Essa síntese somente é possível com o desenvolvimento do reconhecimento mútuo, sobre o qual nos fala Honneth (2003). “Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABA, 1998, p. 22). Tais encontros se pautam por preocupações, demandas pessoais e profissionais, pressões sociais, econômicas e políticas, objetivos e desejos, nem sempre convergentes, que configuram algumas situações de desrespeito mútuo vividas pelos parceiros de interação nos encontros, pois partem de pontos de vista diferentes.

Garantir o direito à apropriação do conhecimento por todos, constitui um compromisso relevante na educação. Os processos de aprendizagem-ensino não podem se furtar de contribuir de forma consistente e bem sistematizada para o processo de formação humana dos estudantes, haja vista que, nesse processo, são tratadas dimensões muito específicas da cultura no currículo escolar.

O principal objetivo de um currículo que identifica e valoriza as idiosincrasias é construir o máximo de conhecimento possível com os estudantes, ampliando sua visão de mundo. De acordo com Ferraço (2005, p. 19),

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas.

Isso implica que cada pessoa atribuirá significados próprios ao currículo da escola e aos percursos de aprendizagem vivenciados. Ferraço (2005, p. 21) assevera que a função da escola consiste em “[...] *ampliar as possibilidades de conhecimento,*

o que significa *ampliar as redes de saberes-fazer existentes*” (grifos do autor).

CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ-ES: ENTRE AS DEMANDAS LOCAIS E O PRESCRITO OBRIGATÓRIO

Os dados do Ideb 2015 apontam que o trabalho desenvolvido no município de Aracruz tem potencializado melhoras na qualidade da educação pública, pois manteve uma evolução do seu Ideb atingindo a meta projetada para 2015 de 6.0 pontos. Valores superiores aos dos municípios da Grande Vitória-ES, como podemos perceber na tabela abaixo:

IDEB	2005	2007	2009	2011	2013	2015
ARACRUZ	4.7	4.7	5.6	5.8	5.9	6.0
VITÓRIA	4.1	4.2	4.8	5.0	5.0	5.6
GUARAPARI	3.7	4.1	4.5	4.7	4.9	5.4
SERRA	3.8	4.3	4.6	4.8	4.5	5.3
VILA VELHA	4.3	4.5	5.0	4.9	5.2	5.3
CARIACICA	3.8	4.2	4.4	4.6	4.9	5.2
VIANA	3.6	4.3	4.0	5.0	5.0	5.2

FONTE: INEP (disponível em <http://ideb.inep.gov.br/>)

Podemos observar a evolução nas avaliações em comparação aos demais municípios, fato que motivou o desenvolvimento da pesquisa. Este trabalho foi organizado, inicialmente, a partir da imersão em sete escolas, com o intuito de construir elementos que contribuíssem para a compreensão dos processos curriculares vividos. O currículo das escolas de ensino fundamental em Aracruz-ES tem sido elaborado e revisado pela Secretaria de Educação em colaboração com os docentes e pedagogos, como podemos perceber na fala a seguir,

Em relação ao currículo, no ano retrasado, a prefeitura, ela convidou alguns professores por área, representante de professor, para montar esse currículo anual. Aí ela montou o currículo anual né e depois eles fizeram isso trimestralmente. Tudo isso com representante de professores e aí eles mandaram para escola, cê entendeu? Eles mandaram pra escola porque eles achavam assim que tinha que ter um currículo único. Porque há muito trânsito de alunos dentro da própria rede [...] E isso prejudica muito também o aluno, então por isso que a secretaria viu a necessidade de fazer um currículo único e por trimestre. Então, o currículo veio da secretaria, mas quem montou não foi a secretaria sozinha. Foi representante da secretaria, de professor, de pedagogo, entendeu? Que toda vez reunia comissão e listava os conteúdos. E o representante era sempre daquela série [...] De 2º ano, tinha um professor de 2º ano representando. De 3º, tinha um de 3º. Então a gente não pode falar que o currículo é da secretaria, ele foi feito com uma equipe e com representação de professores (Diretor Escola 03)

O município tem a cultura de elaborar o currículo e os planos gerais de ensino das disciplinas de forma compartilhada. Em alguns intervalos, não regulares, eles

são reavaliados e reescritos. Há um acúmulo de anos, de debate, sobre o currículo prescrito vigente hoje. Contemplar os agentes que participarão da implementação do currículo, consiste numa forma de sinalizar para o outro, princípios de reconhecimento com base na igualdade. Muito embora, o debate devesse, também, ser ampliado para o público atendido pelo sistema de ensino, com a finalidade de ouvir os anseios daqueles que buscam pela educação formal oferecida pela escola.

Mesmo contemplando diferentes atores, o currículo apresenta limitações, tais como: muitos objetivos e conteúdos para trabalhar em cada trimestre; contradição entre os objetivos previstos para os trimestres - ora parece apontar para um tipo de formação com características mais progressistas, ora parece ser mais tradicional. Uma professora (Escola 05) que está na rede faz 12 anos, relata: “A gente já tinha um plano de ensino quando eu entrei. Esse plano não é de quando eu entrei; o plano de quando eu entrei era outro. Esse foi elaborado durante o tempo que estou trabalhando aqui no município, os professores participaram”.

A extensão dos conteúdos e objetivos consiste em uma limitação para as decisões dos professores na hora de escolher o que lecionar. Talvez, pelas dificuldades de se construir os consensos optam-se pelos consensos mínimos, mesmo que haja incoerências. Apesar de se revelar como orientação para o desenvolvimento do trabalho, os focos relacionados o tipo de humanos que desejamos formar, e para onde vamos com essa formação, necessita ficar mais claro dentro da proposta.

Ao mesmo tempo em que esse currículo é documento orientador, ele também permite flexibilizações. Pudemos observar que o trabalho pedagógico, em diversas circunstâncias, segue a intuição do docente para organizar as ações. Esse currículo que orienta as atividades dos professores do município, oportuniza às escolas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, contudo não engessa as possibilidades surgidas em cada contexto escolar. Por exemplo, a afirmação do docente a seguir:

Olha, eu não vejo ponto negativo, porque houve um aval de um professor. E outra coisa, não é uma coisa fechada. Por exemplo, se acontecer alguma coisa fora do normal que eu precise antecipar o currículo ou que não esteja contemplado nele, a gente tem essa abertura, cê entendeu? Por exemplo, aconteceu aí a questão da água, em evidência muito grande. Tivemos que fazer racionamento... nós precisamos trabalhar o assunto sobre a água. Não tem problema isso (Pedagoga Escola 01).

Além de poder antecipar elementos ou incluir elementos, os trabalhos são organizados em projetos de aprendizagem que são construídos por turma. Podemos notar que a autoria das práticas é preservada, condição relevante para o processo de busca por reconhecimento.

Em relação às políticas públicas, observamos que há outros elementos que se fazem necessários para que sejam viabilizadas as garantias de aprendizado do que está sendo proposto como currículo, tais como: política de valorização profissional,

processos de avaliação coerentes com as ações e público atendido, formação continuada, infraestrutura. Como podemos perceber no relato:

Mas, assim, apesar da gente ter tido oportunidade de ir lá nas formações e de está participando desse plano de ensino, assim não teve muita alteração do que eles fizeram não. Porque na verdade 1, 2 e 3 anos é quase a mesma coisa se você for olhar modifica poucas coisas no plano de curso. E 4 e 5 também, modifica pouca coisa para eles. E eu acho muita coisa, principalmente por a gente não ter um espaço adequado, não conseguimos realizar (Professora de Educação Física 01, Escola 02).

Não é possível pensar o currículo deslocado da experiência humana e dos sujeitos que irão vivenciá-lo, ou seja, do chão da escola e seus parceiros de interação. A seleção cultural, realizada, parte de elementos que são considerados legítimos por quem elabora o currículo; portanto, sempre será uma seleção parcial da produção humana ao longo da história. O currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento escolar. É dinâmico, constitui uma prática com caráter processual, tem sua função social ligada à realidade própria da escola e à forma como é enfocada num momento histórico e social e que, a partir de cortes transversais, permite a compreensão de sua construção (SACRISTÁN, 2000).

Esse caráter processual tem sido observado pelo município ao propor revisões periódicas do que está previsto. Há uma preocupação pela manutenção dos diálogos, condição imprescindível para um currículo mais contextualizado, potencializando o desenvolvimento de ideias prescritas, ou a negação delas, ou seja, “o currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou relações presentes no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2005, p. 96-7).

A organização do currículo é uma prescrição dependente das formas como se desenrolam as interações pessoais que se materializam nos encontros sociais vividos na escola. Nesse ensejo, o reconhecimento mútuo (HONNETH, 2003) constitui elemento que fomenta a mediação entre os parceiros de interação. Observando as realidades escolares como complexas e instáveis, assim como o contexto no qual elas estão inseridas, há que se considerar as maneiras de fazer, de ser, de pensar, de sentir, que se desenrolam nas interações humanas durante os encontros sociais (BABHA, 1998; HONNETH, 2003; FERRAÇO, 2005)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao iniciar as observações das escolas com mais alto Ideb, percebemos que há discrepâncias entre o que está previsto pelo currículo elaborado pela rede municipal e o que os estudantes vivenciam no cotidiano. Isso ocorre, devido à sensibilidade docente e dos gestores das unidades de ensino, com relação à pluralidade de valores e universos culturais (MOREIRA; CANDAU 2007) dos estudantes que recebem.

Essa sensibilidade amplia o intercâmbio cultural no interior de cada escola e fomenta uma formação para além dos muros escolares. À primeira vista, pensar na implementação de um currículo para a rede, poderia reduzir o potencial criador das escolas nos interstícios culturais (BABHA, 1998), vividos nos encontros sociais aula e projetos educacionais. Entretanto, ao contemplar a diversidade de olhares na construção do currículo (GOMES, 2007), trazendo os diferentes atores para o debate, legitima-se a intenção e compromisso com uma formação humana mais colaborativa e coerente com a diversidade dos contextos.

Em virtude da parcialidade do currículo, não podemos desconsiderar as nuances de dominação e resistência (MOREIRA; CARVALHO, 2014) que perpassam sua organização, pois o chão das escolas se organiza a partir de códigos próprios; a cultura compartilhada nos entre-lugares (BABHA, 1998) do currículo, oportunizaram ao município de Aracruz-ES o reconhecimento em números, por meio da avaliação do Ideb, mas, sobretudo, o reconhecimento mútuo (HONNETH, 2003) junto à sociedade do município.

Outro elemento importante consiste no processo de avaliação e replanejamento, realizado com o intuito qualificar os trabalhos. Vale ressaltar que, nesses momentos, há possibilidade de valorizar os significados e sentidos atribuídos ao currículo por diferentes sujeitos, possibilitando compartilhar as experiências curriculares vividas em diferentes contextos escolares. Tal condição nos permite compreender, com base em Sacristan (2000), o caráter dinâmico e processual da construção do currículo escolar.

Dentre as situações nas quais os sujeitos se aproximam da condição de boa vida (HONNETH, 2003), podemos destacar as situações de reconhecimento vividas na escola 07. Nesse caso, o reconhecimento mútuo (HONNETH, 2003), com base na esfera da estima, fomenta a mediação entre os parceiros de interação, de modo que as ações, mesmo desenvolvidas em um contexto desfavorável à atuação docente (a escola não possui infraestrutura adequada para o desenvolvimento de todas as práticas), consegue criar condições para viver o currículo de modo muito contextualizado.

Dentre os fatores que interferiram nas ações dos sujeitos, o tamanho da escola tornou-se um condicionante relevante para o sucesso das ações ali desenvolvidas, pois há uma maior possibilidade de aproximação e conhecimento das diferentes pessoas que vivem o espaço. Os nomes são conhecidos, os sujeitos se abraçam, as famílias participam ativamente da escola e querem seus filhos ali, reconhecendo a qualidade do que é proporcionado a eles.

Essa confiança nos remete a esfera do amor, pois se trata do desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia que permite aos pais, parafraseando Honneth (2003), confiar na relação de afeto, carinho e educação que é desenvolvida pelos docentes juntamente aos seus filhos, certos de que o processo de aprendizagem-ensino será potencializado a partir do currículo e o compromisso docente.

Isso acena como resposta ao questionamento de Gomez (2007), pois os sujeitos no contexto estudado são vistos como sujeitos sociais e de direitos, condição que favorece a democratização de acesso ao conhecimento como um direito social, potencializando o autorrespeito, ligado à esfera do reconhecimento do direito (HONNETH, 2003). Como contrapartida a isso, os professores sentem-se privilegiados ao verem seu trabalho reconhecido, sentem-se importantes por contribuir com a melhoria dos processos, constroem identidades com a instituição.

Querem estar ali. Querem fazer o melhor. Ser visto de forma positiva por outrem, a partir de uma ação individual realizada no esforço do seu trabalho, permite aos diferentes sujeitos desenvolverem sua autoestima e se verem de forma positiva na relação com os parceiros de interação e com a comunidade do entorno da escola. Se observarmos o descrito acima, pelo viés das esferas do reconhecimento, os sujeitos buscam, e conseguem, se identificar com os seus desejos e objetivos, no que tange à vivência do currículo escolar. As relações se orientam pela construção do reconhecimento mútuo entre os diferentes parceiros de interação (HONNETH, 2003).

Nas escolas pesquisadas, as práticas têm-se desenrolado e obtido êxito de modo a aproximar os sujeitos da condição de boa vida que nos fala Honneth (2003). Aos sujeitos, implicados no processo de aprendizagem-ensino, têm sido possibilitado o olhar sobre si de forma positiva pelas ações de qualidade que, individualmente, realizam. O fomento da autoria docente, e reconhecimento das idiossincrasias dos parceiros de interação, constituem elementos fundantes para aproximação dos sujeitos aos objetivos e anseios pessoais com a instituição escolar e seus pressupostos básicos.

Os números do Ideb representam para os sujeitos uma forma de reconhecimento ao compromisso com o aprendizado desenvolvido. O comprometimento dos profissionais implicados com o processo de aprendizagem-ensino representa uma marca destacada por todas as escolas pesquisadas.

A organização de um currículo, para a rede municipal de Aracruz-ES, surgiu como uma política pública com a intenção de garantir o direito à apropriação do conhecimento, aproximando os contextos escolares, sem a pretensão de cercear a autonomia das escolas para definição dos rumos a partir da demanda local. Isso posto, salientamos a preocupação com o replanejamento das ações após avaliação, realizada a partir de critérios próprios de cada comunidade escolar.

Em virtude da complexidade das realidades escolares e suas contingências, podemos ressaltar que são as maneiras de fazer, de ser, de enfrentar os embates, de respeitar a diversidade, de criar lugares e entre-lugares de produção de cultura, de pensar, de sentir, que se desenrolam nas interações durante os encontros sociais na escola, que geram as condições para o compartilhamento de experiências humanas vividas a partir do currículo proposto pela rede municipal de Aracruz-ES (BABHA, 1998; SACRISTÁN, 2000; HONNETH, 2003; FERRAÇO, 2005; CARVALHO, 2005). Nesse bojo, se configura a construção das identidades locais e a construção dos

compromissos com os processos de aprendizagem-ensino (MOREIRA; CARVALHO, 2014).

Observando o currículo desenvolvido em Aracruz-ES, podemos sugerir que há construção de identidades entre as pessoas, projetos e espaços. O compromisso/ comprometimento dos professores, destacado nos vários contextos estudados, apresenta a noção de carinho, cuidado e responsabilidade com a formação de pessoas que podem mudar seu entorno, seu mundo e, conseqüentemente, contribuir para o aperfeiçoamento de nossa sociedade.

As considerações acima corroboram com a teoria crítica que Honneth (2003), pois com base nas esferas do amor, do direito e da estima, vislumbramos como a busca por reconhecimento é motivadora das ações, sendo essas responsáveis pela construção de currículos mais humanizados e coerentes com as demandas singulares para viver em sociedade.

A possibilidade do reconhecimento recíproco, como sugere Honneth (2003), nos diferentes contextos escolares, se apresenta como “a força motriz” para as escolas com alto Ideb, configurando relações, dentro de um contexto que é cada vez mais complexo, nos quais as formas de interação determinam as orientações dos objetivos/ expectativas dos diferentes parceiros de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos concluir que a busca por reconhecimento está diretamente ligada à forma como os sujeitos vivem o currículo e, conseqüentemente, aos números do Ideb. As avaliações as quais as escolas são submetidas geram um número que ganha relevância, não só para os sujeitos que compõem o corpo docente e administrativo da escola, mas também para a comunidade do entorno.

Esse número, gerado pelo Ideb, mexe com a noção de autorrespeito, autoconfiança e autoestima (HONNETH, 2003); contudo não pode ser visto de forma isolada ou como um fator de excelência da escola, mas como um indicador. O Ideb deve ser visto como um indicador para avaliar as escolas, porém não o único. É necessário ampliar o espectro de aspectos analisados, considerando questões como: as condições socioeconômicas, a formação cultural dos sujeitos envolvidos, as visões de mundo que são forjadas ao longo da trajetória dos sujeitos e o papel que a escola assume para aqueles que vivem suas práticas, quer sejam professores, quer sejam gestores ou estudantes. Cada um vive os espaços a partir de um interesse que é individual, singular, que consubstanciarão e forjarão as formas de relação entre os praticantes do espaço-tempo escolar. Isso, também, contribui para que os sujeitos se vejam positivamente ante a sociedade. A construção de orientações pedagógicas como um currículo que abarca todo o município é relevante para o ensino escolar, contudo a abrangência dos conteúdos e objetivos descritos não dá conta das especificidades dos contextos escolares, fazendo com que o sujeito em cada espaço

construa seu *modus operandi* singular.

O contexto no qual o professor se sente acolhido e respeitado pela qualidade de seu trabalho, oferece melhores condições para ele se sentir parte do espaço escolar. Conseqüentemente, isso permitirá sua aproximação da condição de boa vida que nos fala Honneth (2003), corroborando em grande medida com a autorealização pessoal e profissional, mesmo que as recompensas financeiras não sejam as mais adequadas para sua subsistência. Podemos, então, afirmar que a busca por reconhecimento tem se constituído como elemento relevante para a materialização das ações no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. NOTA TÉCNICA. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível. em:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acessado em 14 de agosto de 2017.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento** (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CARVALHO, Janete. Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In FERRAÇO, C. E. (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 94-111.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-42.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In. (Org.) Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. **Acessado em 17 de outubro de 2016.**

HAMMERSLEY, Martin.; ATKINSON, Paul. **Etnografia: métodos de investigación**. 2 ed. Barcelona: Paidós, 1994.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In. (Org.) Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R.; **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. **Acessado em 17 de outubro de 2016**

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARVALHO M. Construção de identidades no currículo de uma escola de ensino fundamental. In. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA

Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

1 | DOS DESAFIOS TEÓRICOS E POLÍTICOS: A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

Este artigo¹ tem por objetivo analisar o papel da didática no ensino superior desde uma perspectiva contra-hegemônica de didática, com vistas a extrair contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que na sua intencionalidade primem pela sólida formação teórico-prática e política dos estudantes.

As análises, reflexões e posições apresentadas aqui, são em parte, resultantes de movimentos formativos teórico-práticos, como professora nos Cursos de Licenciaturas, ministrando a disciplina de Didática, das inquietações e problematizações, brotadas do exercício da docência, assim como da inserção na pesquisa em uma universidade pública, por meio de um projeto de pesquisa institucional, que tem como foco as trajetórias, identidades e circunstâncias pedagógica-didático dos docentes do ensino superior.

A estrutura do texto está organizada em cinco seções: a primeira, tem a finalidade de anunciar a problemática constituinte do artigo; a segunda, problematiza as expressões ideológicas do neoliberalismo e as tentativas de redirecionamentos das finalidades educativas da universidade brasileira; a terceira, constitui-se das questões de natureza gnosiológicas, na qual são explicitados os caminhos metodológicos que brotam de uma teoria produzida no interior da crítica ao capitalismo, notadamente, o materialismo histórico-dialético de Marx; a quarta, apresenta uma perspectiva contra-hegemônica de didática para a docência no ensino superior, localizando os desafios e apontando para a necessidade dos conhecimentos pedagógico-didáticos. E, por fim, realizamos considerações a respeito do caminho percorrido no estudo, dos resultados e das proposições para o redirecionamento do modo didático de pensar à docência no ensino superior.

O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade, mobiliza e pauta a reflexão do estudo em questão. Assim, para refletirmos sobre os desafios de ordem teórico e político no campo da didática, um

¹ Este texto resulta de novas interlocuções e reelaborações de questões já contidas em outros artigos, e apresentações de minha autoria e de autoria compartilhada com outros colegas pesquisadores. Destaco: Faria (2015); Faria, Lima & Machado (2016).

exercício de perspectiva histórica, nos ajuda a entendermos o caminho e a direção que queremos e necessitamos imprimir ao campo da didática, principalmente, em um momento no qual se agudizam: o autoritarismo, o conservadorismo e o caráter marcadamente excludente, próprio das sociedades cindidas por relações sociais, nas quais uma minoria é proprietária dos meios de produção e a grande maioria vive apenas de sua força de trabalho. Nesse sentido nosso ponto de partida é pensar a prática educativa no âmbito da universidade, o objeto da didática - o processo ensino aprendizagem – a partir dos grandes embates gerados pela luta de classes.

Em 2018, na cidade de Salvador – BA, foi realizado o XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Desde o I Seminário da Didática em questão, realizado na PUC, na cidade do Rio de Janeiro, são quase quatro décadas de permanentes estudos, pesquisas e lutas coletivas que os educadores brasileiros, travam com o objetivo de não apenas compreender os problemas concretos da educação e da escola pública brasileira, mas simultaneamente, agir no seu interior com vistas a colocá-la a serviço da transformação social.

Na década de 1980, o movimento da didática crítica brota das motivações e necessidades de se discutir os problemas educacionais, seus vínculos com o contexto político e econômico vivenciado pela sociedade brasileira, assim como o papel da didática na proposição de um ensino que partisse da prática social, de seus reais problemas e a ela retornasse com os instrumentos teóricos de uma consciência crítica capaz de colaborar com os processos de mudanças da realidade social. As proposições pedagógicas orientadas por esta finalidade foram ricas e diversas, constituindo-se no pensamento contra-hegemônico próprio dos anos 1980, por sua inspiração em uma concepção dialética de educação.

Assim entendemos que, em se tratando, principalmente, do estudo da docência, nas universidades, este, poderá se tornar inócuo se o desvincularmos, na análise, no dizer de Saviani (2017, p. 17) do “contexto de mundialização financeira do capital por meio de reformas neoliberais no aparelho estatal e no reordenamento universitário [...]” a partir da internacionalização universidade brasileira em busca de integrar o grupo seletivo das universidades de classe mundial, das relações políticas, econômicas e culturais que conformam a sociedade brasileira.

2 | A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES REGRESSIVAS NEOLIBERAIS

Em tempos de ajustes neoliberais, de avanços do irracionalismo e do conservadorismo avassalador que eclode da esfera social, aos intelectuais cabe a tarefa de estudar e compreender sua contemporaneidade e, ao mesmo tempo apontar direções que tenham no seu horizonte a superação dos problemas concretos da prática social e educativa.

No Brasil, vivenciamos a grande síntese da aguda crise do capitalismo, na sua face neoliberal, o golpe parlamentar, midiático e jurídico, consumado no dia 31 de agosto de 2016, com a interdição do mandato da Presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente, em 2014, e, com a prisão, no dia 09 de abril, do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ambos sem nenhuma prova de crime. Um golpe de Estado, pois a Constituição não está sendo respeitada, mas sim violada, como afirmou Dermeval Saviani, na conferência de abertura do Curso livre do Golpe de 2016, e a educação no Brasil, realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 15 de março, de 2018. Rompendo-se com o estado democrático de direito e, com fortes indicações de um estado de exceção.

Como uma das sinalizações desse estado autoritário, os professores brasileiros se depararam com a ideologia do Escola “sem” Partido. Inicialmente, apresentada por meio de ataques às ideias do pensador Paulo Freire, seguidas de manifestações de intolerância para com os movimentos sociais. Ao discutir seu caráter político e ideológico, Frigotto (2017, p.18), destaca que o sentido autoritário do Escola Sem Partido, se materializa pela:

Criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgênero.

Com efeito, Frigotto (2017, p.18), adverte que as teses do Escola Sem Partido, não podem ser compreendidas deslocadas das suas bases materiais, das atuais relações sociais e, nem como algo de interesse apenas da escola e dos educadores. “Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos”, da análise, “das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais” e que se materializa no plano ideológico da crise atual do movimento do capital de caráter universal por incidir nas diversas esferas da vida, assim como global, uma vez que não é mais “cíclica, mas contínua e cada vez mais aguda e destrutiva de direitos e da natureza” (FRIGOTTO, 2018, p. 19).

No Brasil, reestruturação político-econômica e cultural do capitalismo tem se traduzido fortemente por reformas na esfera social, que se expressam pela supressão de direitos trabalhistas; pelas fortes tentativas de reforma da previdência social, na qual a classe trabalhadora é dramaticamente penalizada; pelos cortes dos investimentos públicos nas áreas sociais, principalmente, na educação, e, conseqüentemente, no orçamento das universidades públicas; nas várias formas de privatização da educação escolar pública e de redirecionamentos das finalidades da Universidade brasileira, no contexto da financeirização e mercantilização da educação superior (SILVA JUNIOR, 2017) .

As ideias a partir das quais se erguem o neoliberalismo de acordo com Libâneo (2009), Oliveira e Toschi (2009, p. 98), estão na suposta crítica ao “paternalismo estatal e a crescente estatização e regulação social que atuam sobre as liberdades fundamentais do indivíduo por meio de interferências arbitrárias”. E conformando toda essa lógica está o combate radical “às políticas estatais de universidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais, como saúde, seguridade social e educação”.

As questões de âmbito pedagógico-didático, não se apartam da leitura do contexto universitário no qual nos movemos, cenário marcado por reformas curriculares, por intensos processos de regulação e avaliação e de redefinição das finalidades formativas da universidade. Ao analisar esse contexto Chauí (2001) denomina de universidade operacional configurada:

por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas aula, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar coopere para a sua contínua desmoralização pública e degradação interna. (CHAUÍ, 2001, p. 190)

Nessa ambiência de uma universidade de perspectiva operacional, o lugar do pensar e do fazer coletivo e solidário é desvalorizado, instalando-se a competição e o individualismo entre os professores. No lugar da crítica e do redirecionamento das práticas tendo em vista a função social da universidade, tem-se o silenciamento, os acordos tácitos, a despolitização e a desmobilização dos docentes.

Os esforços de pensar a didática – ou questões próprias de seu campo – no ensino superior têm ganhado ultimamente, importantes contribuições dos pesquisadores da área, (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002); (CUNHA; SOARES; RIBEIRO, 2009), (ALMEIDA; PIMENTA, 2011), no sentido de compreender a docência universitária, seu sentido e significado, sua condição, circunstâncias nas quais se realiza, e os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da atividade de ensinar no contexto universitário.

Descrevendo a materialidade de docência no ensino superior Pimenta, Anastasiou, (2002, p. 37), chamam atenção para o fato de que em geral os docentes: “ingressam em departamentos que atuam em cursos já aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – que devem se responsabilizar pela docência exercida.” Em face destas constatações nos perguntamos como é possível que o processo ensino-aprendizagem aconteça com vistas a formação do pensamento crítico, se àqueles que vão ensinar a ensinar, como mostram os estudos de Pimenta, Anastasiou (2002, p. 37), “não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não tem de prestar contas, fazer

relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes sim, objeto de preocupação e controle institucional”.

O ambiente universitário brasileiro, historicamente academicista, repercute na manutenção do pressuposto de que o professor ao ingressar na carreira docente já deve ter alcançado um grau de maturidade e de independência intelectual que desobriga a instituição de maiores investimentos em processos permanentes de preparação didático-pedagógico com implicações direta na formação de professores para a Educação Básica.

O exercício do magistério superior, nas instituições de um modo geral, e nas universidades, carece de uma visão científica quanto a sua profissionalidade. Com refinada atenção a essa questão Pimenta, Anastasiou (2002, p. 37), observam que: “embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem.”

Analisando a contribuição e a aceitação da didática pelos professores no ensino superior Almeida (2012, p. 101) afirma que:

essa aceitação decorre do conforto proporcionado aos professores pelo entendimento de didática apenas como um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino, destinado a assegurar a eficiência na aprendizagem e o controle sobre seu processo. Essa concepção sustenta-se na noção de neutralidade científica e pedagógica do ensino, o que favorece seu caráter prescritivo e instrumentalizador, bem assim a sua naturalização como prática social, na medida em que não interroga a sua intencionalidade.

Nos estudos sobre as questões pedagógico-didáticas e das concepções teórico-metodológicas que historicamente marcam a produção nesse campo temos insistido na atualidade, na potência heurística das teorias contra-hegemônicas de educação, para formação do pensamento crítico e suas derivações no âmbito da prática docente, entendida como práxis pedagógica, por sua intencionalidade dirigida para as práticas e processos formativos comprometidos e sistematicamente desenvolvidos, tendo em vista a formação de um novo homem e de novas relações sociais.

3 | PARA ONDE VAI A DIDÁTICA? DOS FUNDAMENTOS GNOSIOLÓGICOS DA TEORIA MARXIANA

A universidade é uma instituição secular, e tem como função social transmitir, produzir e socializar os conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos, éticos, estéticos e tecnológicos, pela articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Contribuindo desse modo com o processo de formação omnilateral da existência humana. Manacorda (1991), em sintonia com o pensamento de Marx, compreende a condição omnilateral como sendo a rica individualidade portadora de capacidades de

produção e de gozo da riqueza material e espiritual.

Nesse sentido, a didática tem muito a dizer, notadamente, a didática de inspiração marxista, de perspectiva crítica, situada em especial, no interior de uma orientação educativa contra-hegemônica que foi lançada no Brasil na década de 1980 e que continua válida e pertinente, pois foram, estudos que procuram compreender o ensino para além de seu caráter imediato e aparente, na medida em que se buscou explicitá-lo como uma totalidade concreta, pois é produzido socialmente como práxis.

Entendemos que a didática é a ciência que estuda e investiga os processos de ensinar e aprender com o objetivo de indicar caminhos para a mobilização das condições propiciadoras e imprescindíveis a apropriação da cultura pelas novas gerações, pela mediação docente.

Partimos do entendimento segundo o qual a didática crítica, a partir de suas bases ontológicas e gnosiológicas, nos oferece as possibilidades e os instrumentos heurísticos mais eficazes para a compreensão da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência na contemporaneidade, notadamente porque, nas proposições de uma didática de perspectiva teórica marxista, a pedagogia é assumida como a ciência *da e para* a prática educativa, portanto, parte-se dela, de suas indicações, desafios e problemas concretos e à ela se volta, como concreto pensado.

A base desse entendimento se ancora na tese de Marx (1983), no diálogo com Feuerbach, no qual o pensador manifesta-se sobre sentido prático do trabalho intelectual. Diz ele: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 1983, p. 539). É do interior da teoria do materialismo histórico-dialético que pretendemos abordar as questões do ensino e da aprendizagem.

Trabalhamos com a concepção de método como trajetória teórica que expressa uma visão de mundo, de homem, de educação e de conhecimento. Depreendemos que na atividade de pesquisa, o modo como o pesquisador se posiciona diante do fenômeno está ligado à sua experiência social, à sua trajetória teórica. “O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (PAULO NETTO, 2009, p. 689).

Com efeito por que o método dialético no trato dos problemas pedagógicos? Pimenta (2001), no estudo sobre a natureza do objeto da Ciência da Educação, entende que “[...] a conclusão que, de modo ainda provisório foi possível elaborar sobre a natureza do objeto da Ciência da Educação, aponta para a insuficiência dos métodos positivistas lógicos e para a possibilidade do método dialético” (PIMENTA, 2001, p. 58).

Para Marx (1978), o conhecimento da realidade não se faz de modo imediato. A reprodução ideal se faz a partir da ascensão do abstrato ao concreto. No dizer dele, o método cientificamente exato “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. Assim na produção e reprodução

do conhecimento “o método que consiste de elevar-se do abstrato ao concreto não é se não a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (MARX, 1978, p. 116-117). A pesquisa, no entendimento de MARX (1978) tem de: “captar detalhadamente os fenômenos sociais, analisar suas várias formas de evolução e tendências historicamente situadas. Rastrear sua conexão íntima com as relações políticas, econômicas e institucionais.”

A tarefa da concepção dialética do conhecimento consiste em saber como se produz concretamente um determinado fenômeno social e como se modifica. Na esteira de Frigotto (2006), entendemos a dialética materialista, simultaneamente como uma postura, um método de investigação e uma práxis constituindo-se, desse modo, de um tríplice movimento, a saber: “de crítica; de construção de um conhecimento novo; e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.”

A atividade humana se realiza nas/pelas esferas política, social, econômica, espiritual, artística e educacional, que se imbricam, articulam-se numa relação de reciprocidade por meio da práxis humano-social, que vai do particular ao universal e vice-versa, constituindo pelas mediações (ídeo-política, econômica, jurídica, filosófica, científica, institucional), uma totalidade concreta, provisória, aberta e relativa, KOSIK (1995).

4 | UMA DIDÁTICA CONTRA-HEGEMÔNICA: CONTRIBUIÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Por assumirmos o entendimento segundo o qual as práticas educativas podem contribuir com a alteração das relações sociais, temos insistido na pertinência e na validade das orientações pedagógicas contra-hegemônicas e suas repercussões no campo da didática. Essa tese ganha força heurística e ético-política, especialmente, face à um contexto de relações sociais regressivas e conservadoras que põem em risco o pensar e o fazer educativo que esteja em sintonia com um novo projeto societal.

As proposições pedagógicas contra-hegemônicas são entendidas por Saviani (2008, p. 170) como aquelas: “orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade”.

A didática contra-hegemônica e de inspiração materialista-dialética é campo teórico-científico de estudos sistemáticos da problemática concreta do processo ensino-aprendizagem, na sua totalidade e no seu movimento.

Libâneo (2000), discutindo a especificidade da didática e sua relação com a pedagogia, define a ação educativa pelo seu caráter intencional e, desse modo, a ação docente se caracteriza como direção consciente e intencional do ensino, tendo em vista a instrução e a educação dos indivíduos, de modo a dominarem instrumentos

cognitivos e operativos na apropriação da experiência social, culturalmente organizada e desenvolvida.

Pimenta (2001, p. 63) o objeto de estudo da didática: “é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada”. Nesse sentido, o professor, o conhecimento e o aluno são estudados a partir de suas determinações histórico-sociais, por tanto, compreendidos no seu movimento, na e pela interação dos contextos.

A finalidade do ensino é a apropriação da cultura clássica pelos educandos, portanto, é razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno; que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social; para saber como este aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades. A necessidade da compreensão dessas questões se coloca, uma vez que: “o educador, o professor, defronta-se com o educando, com um aluno concreto, e não simplesmente com um aluno empírico.” Isto significa: “que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (SAVIANI, 2004, p. 47).

Um dos desafios vividos pelo professor na sala de aula reside no fato de que: “o aluno depara-se diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar” (SAVIANI, 2004, p. 47). A superação de boa parte dos problemas enfrentados pelo professor em situação de ensino pode estar em uma didática “que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico” (SAVIANI, 2004, p. 47).

Desse modo, notadamente quando nos referimos aos interesses dos estudantes, é central que nos perguntemos de qual aluno estamos tratando. Com apoio em Saviani (2004), cabe-nos indagar: do aluno empírico ou do aluno concreto? Essa consciência é decisiva para a organização do trabalho pedagógico no ensino superior. E o educando tomado na sua individualidade imediata e abstrata “tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata”. É preciso, no entanto, atentar para o fato de que: “esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto” (SAVIANI, 2004, p. 47).

A contribuição da didática na formação do professor será, portanto, efetiva na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, abstrato da docência, ao pensamento teórico desta, caracterizado pelo exame rigoroso das condições e circunstâncias nas e com as quais se realiza. Somente o desenvolvimento do pensamento teórico permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar de modo significativo com a aprendizagem dos alunos.

A contribuição da didática deverá pautar-se pelo entendimento de que a conquista do pensamento teórico requer que os indivíduos se apropriem da história de seu objeto

de estudo. Estamos dizendo com isso que o professor precisa entrar em contato com os clássicos que teorizaram sobre a educação, o ensino, a aprendizagem, enfim, com os pensadores que se dedicaram a conhecer o processo da formação humana com base nos conhecimentos histórico-filosóficos e pedagógicos. Dito de outro modo, com os clássicos do pensamento pedagógico.

Todavia com o propósito de evitar mal-entendidos, recorreremos a Saviani (2005, p. 101) na sua distinção entre o que é tradicional e o que é clássico:

tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado [...]Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura Greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores.

Assim, “os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz” (SAVIANI, 2010, p. 209).

A consciência avançada e aguda sobre a realidade, assim como o preparo teórico-científico do professor, por sua vez, implica outra política de formação, bem diferente daquela defendida hoje – traduzidas nos cursos de curta duração e fora das universidades públicas. “os cursos de preparação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”. (SAVIANI, 2004, p. 49)

A formação teórico-científica deverá colocar os professores em condições de refletir; de se questionar sobre questões vitais do e para o exercício crítico da atividade docente. É preciso ter claro “que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 2005, p. 18) e que imprime direções para os estudos na área. A contribuição da didática, das pesquisas poderá ser tanto mais potente quanto mais tiverem clareza de seu objeto e da tarefa deste.

E nesse sentido retomar o papel dos intelectuais, assim como pensado por Gramsci nos acompanhamos de Silva Junior (2017, p. 154) quando observa que:

o intelectual deve estar em contato com o povo, sentir como o povo sente, para poder captar seus anseios e organizar os elementos da classe fundamental que representa. Sem o intelectual, não há direção, não há organização e, dessa forma, não pode haver a hegemonia das classes subalternas.

A concepção de uma didática para a docência no ensino superior que aqui procuramos desenvolver, tem como pressuposto fundamental o entendimento de que a sala de aula, o espaço universitário necessita que o professor seja um intelectual orgânico, no sentido de imprimir à prática pedagógica a direção e o sentido necessário a uma formação de perspectiva emancipadora das novas gerações.

No contexto brasileiro marcado fortemente por relações sociais regressivas, a

universidade, locus privilegiado da formação dos futuros professores, tem claramente um partido. Em sintonia com o pensador Cury (2019), ao refletir sobre o papel da instituição escolar entendemos que a formação do pensamento crítico, da consciência aguda das novas gerações sobre os problemas concretos de sua realidade, passa também pela “desconstrução dos estereótipos, preconceitos e discriminações que não passam de doutrinações presas a um passado de privilégios opostos aos direitos”. A universidade, unidade do diverso, historicamente, é espaço privilegiado da ciência, do pensamento plural e divergente, no qual se exercita a conquista dos direitos a cidadania e da humanização dos indivíduos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado tem na sua intencionalidade compreender e extrair contribuições para a docência no ensino superior a partir de uma didática de perspectiva contra-hegemônica, portanto refere-se à uma prática pedagógica que na interação direta e intencional, dos sujeitos do trabalho educativo – professor e estudante - , com o conhecimento e com a prática social, trabalhe na direção da formação do pensamento crítico e do compromisso ético-político com a transformação das atuais relações sociais. Assim, a contribuição da didática para a formação de professores, consiste em se comprometer com o processo de desenvolvimento da consciência pedagógica dos professores.

Com efeito, na esteira de Saviani (2010, p. 209), entendemos que a formação do pensamento teórico do professor supõe três requisitos; uma sólida formação inicial realizada nas universidades, as condições de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado e a participação sindical como condição de potencialização das duas anteriores são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática docente criativa, pois deixa o professor em condições de ensinar de maneira intencional e com possibilidades de autonomia intelectual.

Ao pensamento pedagógico e didático, no contexto da mercantilização e da financeirização da universidade brasileira, cabe a tarefa de explicar a prática educativa e o ensino como fenômeno complexo, pois é uma prática social e sínteses de inúmeros condicionalismos. Possibilitando aos docentes o desenvolvimento de uma aguda consciência das finalidades da educação e da prática docente no ensino superior; e, ainda, dotando-os de uma formação teórico-científica, potente, capaz de emancipá-lo, uma vez que o deixa em condições de compreender o processo ensino-aprendizagem na trama das relações sociais, notadamente, nas políticas educacionais e institucionais e seus rebatimentos teórico-políticos na formação de professores, na prática docente, na escola e na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CUNHA, M. I, SOARES, S. R., RIBEIRO, M. L. (Orgs). **Docência Universitária: Profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora. 2009.
- CURY, C. R. J, Ideologia nas escolas? ANPED. 26 de fev, de 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/ideologia-nas-escolas>. Acesso em 28 de fev de 2019.
- FARIA, L. R. A. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. f 342. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, SP, 2011
- _____. O Campo da Didática e a Formação de Professores: questões teórico-investigativas. *Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade*,. 1ed. FORTALEZA: **EdUECE**, 2015, v. 1, p. 00654-0067.
- _____.LIMA, E. M. ; MACHADO, T. M. R. . A dialética presente nas relações entrepedagogia e didática: contribuições a docência universitária. In: **XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2016, Cuiaba.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.70-90.
- _____. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In_____.(org) **Escola “sem Partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP,2017
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves, Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA. S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paulo Nosella. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Biblioteca da Educação. Série 1 – Escola; v. 5).
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos**: filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção: José Arthur Giannotti; trad. José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril, 1978. (Os pensadores)
- _____. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. Revisão: Carlos Roberto F. Nogueira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes 1983.
- PAULO NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. V. 1. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. P. 667-700.
- PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: _____. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação ?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 39-70.
- _____, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

_____, ALMEIDA, Maria Isabel (orgs). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Coleção memória da educação). p. 3-27.

_____. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da educação).

_____. Prefácio. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university**: a busca de resultados comercializáveis: para quem? 1.ed. Bauru: Canal 6, 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university**: a busca de resultados comercializáveis: para quem? 1.ed. Bauru: Canal 6, 2017.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE *CAMPUS* SALGUEIRO

Gercivania Gomes da Silva

Instituto Federal do Sertão Pernambucano,
Salgueiro - Pernambuco

Carlos Wendel Gomes da Silva

Instituto Federal do Sertão Pernambucano,
Salgueiro - Pernambuco

Sandra Regina da Silva Galvão

Instituto Federal do Sertão Pernambucano,
Salgueiro – Pernambuco

RESUMO: O presente trabalho trata-se de um estudo realizado no Instituto Federal do Sertão Pernambucano *Campus* Salgueiro, que teve por objetivo conhecer a formação dos servidores em relação ao trabalho com alunos deficientes e necessidades educacionais específicas, visto que o *campus* atende a demanda de oito municípios e recebe todos os anos alunos com necessidades específicas. O estudo foi feito a partir de entrevistas com a coordenação do Napne (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas), pesquisas no site da própria instituição e conversas com profissionais do *campus*. Com base nos estudos realizados e nas legislações brasileiras vigentes, reforça-se a necessidade de se fazer uma reflexão da ação pedagógica, do currículo, das adequações de método e de avaliação necessárias para conceber a escola como um espaço no qual todos têm a capacidade de

aprender sem nenhum tipo de discriminação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Inclusão. Educação especial.

ABSTRACT: The present study is a study carried out at the Federal Institute of the Sertão Pernambucano Campus Salgueiro, which aimed to know the training of the servers in relation to work with students with disabilities and specific educational needs, since the campus meets the demand of eight municipalities and receives students with specific needs each year. The study was based on interviews with the coordination of the Napne (Center for Supporting People with Specific Needs), surveys on the institution's own website and conversations with campus professionals. Based on studies carried out and current Brazilian legislation, there is a need to reflect on the pedagogical action, curriculum, method adjustments and evaluation needed to design the school as a space in which all have the capacity to learn without any kind of discrimination.

KEYWORDS: Teacher training. Inclusion. Special education.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo de caso foi realizado em um dos *campi* do Instituto Federal do Sertão

Pernambucano com o intuito de conhecer a realidade dos profissionais docentes e técnicos administrativos em educação no que tange à sua formação em relação ao trabalho com alunos com deficiência e necessidades educacionais específicas.

O *Campus* Salgueiro foi implantado no ano de 2010 com oferta de cursos nas modalidades: médio Integrado, subsequente, EJA e de formação superior, atendendo desta forma a comunidade de Salgueiro e mais sete municípios da microrregião em seu entorno.

Hodiernamente, o *campus* tem um total de dez alunos com deficiência, sendo cinco com surdez, dois com deficiência física, um com paralisia cerebral, um com baixa visão e um com autismo. Todos com comprovação de suas deficiências através de laudo médico apresentado no ato da matrícula.

O NAPNE foi implantado no *Campus* Salgueiro no ano de 2012 e desde então, enfrenta desafios para seu funcionamento por não ter todos os profissionais necessários para suprir as necessidades dos alunos em todos os níveis e modalidades. Uma das dificuldades enfrentadas é a ausência de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tornando-se ainda mais difícil garantir a permanência com sucesso dos estudantes com deficiência conforme prevê os aspectos legais, previstos na LBI (Lei Brasileira de Inclusão), Lei nº 13.146/2015 no seu artigo 28 inciso II que incumbe ao poder público assegurar e garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Com base neste relato o presente trabalho teve por objetivo conhecer a formação dos servidores em relação ao trabalho com alunos deficientes e necessidades educacionais específicas no IFSertão-PE/*Campus* Salgueiro.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Por lei, todas as pessoas com deficiência têm garantido o direito à efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, tendo autonomia e liberdade para fazer as próprias escolhas. Sasaki (2013, p.26) coloca:

[...] segundo o paradigma inclusivista, os recintos e equipamentos dos programas de educação profissional e tecnológica deverão estar adaptados para as necessidades específicas de seus estudantes. Deverão também prepará-los para que exijam a execução de adaptações por parte das empresas onde irão trabalhar.

Pensando na colocação do autor supracitado é que percebemos quão importante e fundamental é que todos que fazem parte do processo educacional tenham em mente o que é verdadeiramente incluir uma pessoa com deficiência, para que algumas concepções equivocadas deixem de prevalecer.

3 | O DIÁLOGO NO PLANEJAMENTO DE AÇÕES E NA TOMADA DE DECISÕES

O Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 traz em seu Art. 4 a obrigatoriedade de o Estado assegurar e promover o pleno exercício de todos esses direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência sem qualquer tipo de discriminação, comprometendo-se a adotar medidas legislativas e administrativas para garantia desses direitos, bem como, revogar ou modificar qualquer lei ou prática que constituam discriminação contra a pessoa com deficiência. Também há o seu comprometimento com a realização de pesquisa e a promoção do desenvolvimento e o emprego de novas tecnologias, de preferência de baixo custo, de informação, comunicação e locomoção adequadas a pessoas com deficiência, considerando a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural para possibilitar a essas pessoas o pleno gozo de seus direitos fundamentais.

Outro compromisso dos Estados-Parte trata-se da formação e capacitação dos profissionais que trabalham com essas pessoas em relação aos direitos reconhecidos, de forma a aperfeiçoar a assistência e os serviços garantidos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), ao definir o que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes com deficiência, assinalam algumas orientações sobre a formação dos docentes que atuam na Educação Especial, não só como professores especializados na área, mas também aqueles que atuam em salas comuns, denominados professores capacitados:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. BRASIL, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica, 2001.

O Instituto Federal do Sertão Pernambucano traz em seu bojo uma proposta de ensino integrado. Pensando neste tipo de ensino como uma proposta integradora formativa, não é possível conceber a formação do professor como algo fragmentado onde somente parte desses profissionais precisa conhecer sobre o trabalho com pessoas com deficiência. Partindo da perspectiva de que todo sujeito é parte de um todo, devemos perceber a interação que o aluno com deficiência precisa ter com os demais colegas e com os profissionais que atuam na escola. Sob a mesma óptica temos o docente que precisa ter uma visão mais ampla do que é a pessoa com deficiência, seus direitos e suas limitações. Diante disto, vemos a necessidade de todos serem partícipes no processo de implantação da educação inclusiva de sua

escola.

Somos sabedores dos desafios encontrados ao se tentar trabalhar com propostas didático-pedagógicas que atendam às necessidades e expectativas de cada um, por isso, reconhecer tais dificuldades na formação docente pra educação inclusiva não deve ser uma justificativa para o fracasso ou desistência de tais estudos e proposições de trabalho. Ao contrário, deve ser algo que estimule a busca de conhecimento do professor por novas metodologias e propostas integradoras que garantam uma educação de qualidade ao seu aluno e que faça com que suas ações sejam efetivadas na prática e na realidade social.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado através de entrevista com a coordenação do Napne na busca de informações sobre a relação do setor com os profissionais que atuam com os deficientes e suas condições de trabalho, principalmente no que tange a parte física e de pessoal; pesquisa no site da própria instituição para obter informações sobre o número de alunos deficientes, municípios atendidos e os cursos ofertados pelo *campus*; e conversas em formato de grupo focal com profissionais do *campus* sobre a formação dos mesmos para atendimento dos alunos com deficiência.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O planejamento das ações do NAPNE, embora tenham o intuito de fomentar a reflexão para a diversidade e para as necessidades educacionais, ainda não conseguiu estabelecer diálogo com a equipe pedagógica e as coordenações. De igual modo, as tomadas de decisões da equipe pedagógica e das coordenações de cursos não se dão em conjunto com os profissionais que atuam na educação especial do *campus*, tornando difícil abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo como um todo, ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula. É possível perceber que as ações são fragmentadas e que estas poderiam dialogar melhor na busca por resolver a problemática do aluno e para facilitar o trabalho do professor em sala de aula.

O *Campus* Salgueiro possui, hoje, 69 docentes, destes 36% são licenciados com alguma disciplina de ordem inclusiva e 1,45% com formação complementar.

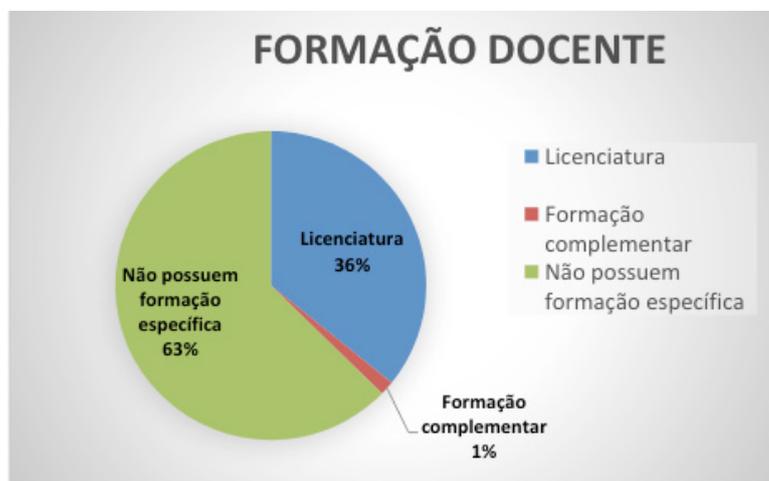


Gráfico 1: formação docente

Elaborado pelos autores em 2018

Com base nestes resultados observa-se que a maioria dos docentes não possui nenhuma capacitação na área inclusiva.

Compreendemos que para a inclusão dos alunos com necessidades específicas, demanda-se diálogo entre todos os profissionais envolvidos e ajuda e apoio intenso e contínuo especializado para que o professor, a partir dessa contribuição, possa ser capaz de utilizar métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, havendo a necessidade, equipamentos e materiais didáticos específicos que contribuam para que esses alunos permaneçam na escola mesmo com suas especificidades. A instituição promove frequentemente cursos de formação inicial e continuada em libras, em virtude de ter profissionais capacitados para ministração de tais cursos em seu quadro de servidores, porém atende hoje alunos com diferentes necessidades específicas, ficando, portanto, a formação docente aquém das necessidades em algumas áreas.

Pelos motivos aqui expostos propõe-se um curso de qualificação profissional que crie condições para que docentes e técnicos administrativos, principalmente os envolvidos com a educação especial, façam uma reflexão da própria ação pedagógica, refletindo sobre o currículo e as adequações de método e de avaliação necessárias para atender às necessidades educacionais presentes em seu grupo de alunos, percebendo a escola como um espaço no qual todos têm a capacidade de aprender sem nenhum tipo de discriminação ou violência.

Propõe-se que, com encontros formativos, traga-se a sensibilização e a troca de experiências que despertem novas formas de pensar e agir no ambiente educativo, em um trabalho docente que esteja articulado com o trabalho dos profissionais da Educação Especial.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrendo sobre essa temática compreendemos que uma ação formativa integradora, deverá conceber a formação do professor como algo prioritário. E que essa formação deverá acontecer de forma que integre as ações educativas inclusivas, também da equipe administrativa que trabalha junto aos professores buscando qualificar o trabalho desenvolvido e a superação das dificuldades enfrentadas com ações concretas visando a inclusão e a formação plena de todos os educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf> acessado em 12 de março de 2018 às 22:00.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, Brasília/Brasil, 2008.

_____, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015 p. 65.

SASSAKI, Romeu. Conceituação e adaptações na educação profissional e tecnológica. In. NASCIMENTO, Franclin Costa do. FLORINDO, Gírlane Maria Ferreira. SILVA, Neide Samico da. (orgs.). Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Katia Freitag

SEDUC – MT

Juína – MT

Miguel Julio Zadoreski Junior

IFMT – Campus Juína

Juína – MT

RESUMO: As mudanças sociais acabam exigindo que o sistema de educação também passe por transformações e a escola precisa estar apta a oferecer um ensino alinhado às necessidades dos indivíduos no enfrentamento destas transformações em sociedade. Para isso, é importante que os professores tenham uma formação capaz de dar o suporte necessário frente aos desafios vindouros. Este trabalho pretende contribuir no sentido de pensar a formação do professor, não apenas a formação inicial, mas também a formação continuada, pois ambas servem como elemento de construção da identidade docente. A formação inicial precisa ser discutida de modo constante já que constitui a base do futuro profissional. Já a formação contínua é construída como um aspecto importante capaz de subsidiar o trabalho docente, criando estratégias para que seja possível desempenhar seu papel educativo e social no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Docente. Formação. Identidade. Trabalho.

ABSTRACT: The social changes end up demanding that the education system also undergo transformations and the school must be able to offer a teaching aligned to the needs of individuals in facing these transformations in society. For this, it is important that teachers have a training that can provide the necessary support to the challenges ahead. This work intends to contribute in the sense of thinking about the formation of the teacher, not only the initial formation, but also the continuous formation, since both serve as an element of construction of the teaching identity. Initial training needs to be constantly discussed as it forms the basis of the future professional. On the other hand, continuous training is built as an important aspect capable of subsidizing the teaching work, creating strategies so that it is possible to play its educational and social role in the teaching and learning process.

KEYWORDS: Teacher. Formation. Identity. Job.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo tem o objetivo de abordar uma formação que corrobore na construção da identidade profissional e das práticas educativas frente às constantes mudanças sociais e educacionais. Nesta perspectiva, é preciso um olhar tanto para a formação inicial

quanto a formação contínua, ou seja, a formação inicial precisa ter a qualidade de formar futuros professores críticos e aptos a intermediar um ensino que leve seus alunos à serem críticos sobre as questões sociais. Além disso, é importante que depois de formado o professor continue estudando, pesquisando, participando de formações que sirvam para subsidiar o trabalho docente e que, junto com seus pares, se criem estratégias para que seja possível desempenhar um papel educativo e social no processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho pauta-se em referências de fontes bibliográficas que contribuem no sentido de investigar algumas questões norteadoras: Como a formação inicial e continuada tem sido vista e discutida? Quais questões principais merecem atenção sobre a formação do professor?

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Para este trabalho consultou-se fontes teóricas que abarcam pontos de vista semelhantes e diferentes sobre as questões da formação inicial e contínua. Entre os principais autores abordados encontramos Tardif & Lessard (2008) que contribuem no sentido de situar o professor e o fazer docente da escola à sociedade. Na mesma linha, Pimenta (*org.*,2007) corrobora ao considerar o professor como agente fundamental na construção de seus saberes-fazeres frente aos desafios no ensino. Perrenoud (2002) explora a formação inicial do futuro professor. Já Fávero (1992) acrescenta a importância dos aspectos formadores na construção de uma práxis educativa de qualidade. Fiorentini e Rocha (2002) defendem a constituição profissional docente como um processo contínuo. Os autores supracitados contribuem para fundamentar os diversos olhares sobre a importância da formação docente.

3 | A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

As transformações sociais que decorrem ao entorno do trabalho do professor implicam que este profissional precisa lidar com situações adversas. Escolas e professores se deparam com problemas diversificados, como transformação das estruturas familiares e comunitárias, novas tecnologias, pluralismo cultural e étnico, mudanças no mercado de trabalho, além de problemas sociais como pobreza, drogas, e tantos outros. Este contexto inclui conflitos no cotidiano escolar, tensão no ambiente de trabalho, aumento de afazeres docentes, etc. (TARDIF & LESSARD, 2008, p.448).

Os professores deparam-se com várias funções e competências a serem desenvolvidas no ambiente educacional que repercutem por diversos campos humanos, como psicopedagogia, didática, relações humanas, gestão de classes, conhecimento das disciplinas, currículos e parâmetros escolares, saberes sobre

tecnologias, além de precisar lidar com o respeito aos alunos, às diversidades, inclusão, dificuldades de aprendizagem, às situações que interligam o aluno ao ambiente familiar e sociocultural, entre outros (TARDIF & LESSARD, 2008, p.448).

Acredita-se que a formação é um dos caminhos que possibilitam que os docentes, principais agentes no sistema de educação, sejam capacitados para atender as diversas demandas. Assim, ao tratar-se de formação é interessante considerar duas linhas: a Formação Inicial e a Formação Continuada. A Formação Inicial está relacionada à graduação, ao primeiro contato do futuro professor com as instruções teóricas e práticas, que devem formar um profissional apto, não apenas a transmitir os conteúdos em sala de aula, mas interagir com os sistemas educativos e interpessoais no âmbito educacional e social.

Acima de tudo, a formação de bons principiantes, de acordo com Perrenoud (2002, p.17) tem a ver com uma formação de pessoas “capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso”. Desta feita, a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática.

Esta primeira formação é decisiva em muitos aspectos na construção da identidade profissional, portanto precisa ser uma formação comprometida com a qualidade. De acordo com Pimenta (org.,2007, p.18) dada a natureza do trabalho docente, em que exige-se do professor um ensino que contribua no processo de humanização dos alunos, espera-se da licenciatura que desenvolva em futuros professores “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

O professor é o único profissional que após sair da sala de aula e estar formado retorna à sala de aula – desta vez não como aluno, mas como educador, no exercício do trabalho. A partir de então novos desafios e perspectivas são vivenciados, além das implicações da fase de transição de aluno a professor, muitas atribuições são conferidas ao professor iniciante. Neste momento outra fase é fundamental: a Formação Continuada.

Fiorentini & Rocha (2002, p.48) corroboram que a formação não se restringe ao período da formação inicial, pois a constituição profissional docente é um processo “contínuo e sempre inconcluso permeado por dimensões subjetivas e socioculturais que influenciam o modo de vir a ser de cada professor”. Desta maneira, a formação continuada não é linear ou limitada a um intervalo de tempo, mas constante.

A formação continuada é necessária não apenas aos professores novatos, mas aos professores mais experientes também. Aliás este momento propicia uma troca de experiências fundamental, em que o professor experiente contribui dispondo de suas experiências ao mais novo, e este, em contrapartida oferece seus novos conceitos e ideias.

É importante a troca de experiência entre os professores mais experientes e os

professores novatos. Os momentos de formação continuada propiciam esta interação.

Enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. [...] a condição de principiante induz em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão. (PERRENOUD, 2002, p.14).

A formação continuada cumpre um papel que envolve, na verdade, todos da escola, mas o professor como agente mais direto no contato com os alunos é que possibilita um resultado mais imediato das ações por meio da formação.

De acordo com Fiorentini & Rocha (2002, p.02) a formação continuada associa-se ao processo de “melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar”. Mas vai além disso, pois a formação relaciona-se também à ideia de “aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente”.

Sendo assim, a formação na vida docente, tanto a Formação Inicial como a Formação Continuada são fatores primordiais no estabelecimento de objetivos de desenvolvimento das competências dos sujeitos envolvidos no sistema educativo.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada por meio de consulta em livros, artigos científicos de autores de base e em fontes online confiáveis para pesquisa. O foco é a formação docente, e o delineamento do estudo pauta-se tanto na formação inicial do professor quanto a continuada. O objetivo é consultar os pontos de vista de autores sobre a importância destas formações na construção da identidade profissional e na prática da profissão

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apenas frequentar um curso de graduação não garante que um indivíduo se torne profissional, é necessário que este comprometa-se profundamente na construção de uma práxis educativa. Assim, o planejamento, pesquisa e prática de ensino do professor precisa estar em constante movimento. Da mesma maneira que as mudanças sociais acontecem as mudanças na educação ocorrem e os métodos e estratégias de ensino também precisam ser adaptados, transformados, revisados, compartilhados, etc. (FÁVERO, 1992).

Para Pimenta (1997) o professor situa-se na significação social da profissão a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e

em outros agrupamentos. Por isso, é tão importante que haja um momento específico de Formação Continuada no ambiente escolar. A Formação Continuada é um momento importante, em que o professor tem a possibilidade de estudar, pesquisar, planejar, compartilhar experiências, tirar dúvidas, refletir sobre os erros e acertos, enfim, atualizar-se constantemente dentro da perspectiva dos desafios que vão surgindo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constantes mudanças na sociedade vêm refletindo no contexto educacional e ambiente escolar e o trabalho do professor têm ficado cada vez mais complexo frente a estas transformações sociais, assim, urge a necessidade de pensar a prática profissional docente, sobretudo pelo viés da formação docente, que pode ser o canal condutor das práticas que visem a transformação na educação. A formação de indivíduos críticos e reflexivos leva-os a ser agentes transformadores na sociedade.

A presente pesquisa mostrou que há a preocupação de vários autores em pautar reflexões sobre a formação docente, entre as principais reflexões destaca-se a importância de formação desde a graduação, e dos professores novatos aos mais experientes, pois é necessário atualizar constantemente os métodos de ensino, sobretudo frente as constantes mudanças sociais e educativas.

REFERÊNCIAS

FIorentini, Dario. ROCHA, Luciana Parente. **O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência**. FE/Unicamp e Fundação Pró-Cerrado/SEE-GO. Educação Matemática, n 19. São Paulo: 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Tradução: Cláudia Schilling.

PIMENTA, Selma Garrido,(org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 5º edição – São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. LESSARD, C. **Os professores face ao saber**. Teoria e educação, volume 4, 2008.

A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR

Kátia Maria Abreu da Silva

Universidade Estadual de Roraima
Boa Vista-Roraima

Janaene Leandro de Sousa

Universidade Estadual de Roraima
Boa Vista-Roraima

RESUMO: O presente estudo propõe discutir a formação dos pedagogos para o ensino da matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, diante da nova metodologia utilizada pela prefeitura municipal de Boa Vista-RR, o método Saber Igual do Instituto Alfa Beta (IAB). Objetiva-se analisar se a formação dos pedagogos tem dado suporte teórico e metodológico para desempenharem com êxito seu papel de mediador, frente a nova proposta de ensino, Saber Igual – IAB. Tem como problema de pesquisa, questionar: Será que os pedagogos estão realmente preparados para trabalharem com o ensino de matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, principalmente com a utilização desse novo método, Saber Igual-IAB? Para averiguar o problema e buscar respostas, foi utilizado um questionário com perguntas fechadas e abertas, para quinze educadores de escolas distintas do Município de Boa Vista. A compreensão dos fatores envolvidos nessa problemática pode facilitar o estabelecimento da compreensão do

método adotado pelas instituições de ensino municipal e se ele atende aos objetivos de melhoria dos índices de aprendizagem na rede municipal de educação, além de confirmar ou negar a problemática da falta de preparo para se trabalhar com a disciplina de matemática nas séries iniciais.

PALAVRAS CHAVES: Formação do Pedagogo. Ensino de Matemática. Método Saber Igual-IAB.

ABSTRACT: The present study proposes to discuss the formation of pedagogues for the teaching of mathematics in the initial grades of Elementary School I, in view of the new methodology used by the municipal government of Boa Vista-RR, the Saber Igual method of the Alpha Beta Institute (IAB). The objective is to analyze if the pedagogues training has given theoretical and methodological support to successfully perform their role of mediator, in front of the new teaching proposal, Saber Igual - IAB. It has as a research problem, to question: Are the pedagogues really prepared to work with the teaching of mathematics in the initial grades of Elementary School I, mainly with the use of this new method, Saber Igual-IAB? To find out the problem and search for answers, a questionnaire with closed and open questions was used for fifteen educators from different schools in the Municipality of Boa Vista. The understanding of the factors involved in this

problem can facilitate the establishment of an understanding of the method adopted by the municipal education institutions and if it meets the objectives of improving the learning indexes in the municipal education network, besides confirming or denying the problem of lack of preparation to work with the math discipline in the early grades.

KEYWORDS: Pedagogical Training. Mathematics Teaching. Saber Igual method of the Alpha Beta Institute –IAB

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por proposta discutir a formação do Pedagogo diante da disciplina de matemática e do Método Saber Igual- IAB, utilizado na rede municipal de ensino de Boa Vista-RR, tendo como objetivo, verificar se a formação dos pedagogos tem dado suporte teórico e metodológico para desempenharem com êxito seu papel de mediador, frente a nova proposta de ensino de matemática, o Método Saber Igual-IAB. O interesse pelo tema parte da inquietação mediante a resolução de uma atividade de matemática enviada para casa, pois a resposta que a professora deu estava errada, surgindo assim o questionamento se realmente o educador pedagogo está capacitado para trabalhar com a disciplina de matemática nas séries iniciais. É a partir destes questionamentos que se definiu o problema de pesquisa deste artigo que pretende verificar: Será que os pedagogos estão realmente preparados para trabalharem com o ensino de matemática nas séries iniciais, principalmente com a utilização desse novo método, Saber Igual?

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos uma abordagem qualitativa pautada pelo estudo bibliográfico de coleta de dados por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, sendo aplicado a quinze educadores de escolas distintas da rede municipal de educação de Boa Vista-RR. O trabalho traz em seu corpo textual: um apanhado geral sobre a história da formação do curso de Pedagogia, os desafios do ensino de matemática frente a formação dos pedagogos e O Método Saber Igual (IAB). A escolha deste tema se deu ao verificarmos as dificuldades que uma professora apresentou ao trabalhar com alguns assuntos de matemática no 2º ano do Ensino Fundamental I, demonstrando não ter domínio sobre eles.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Quando nos referimos à formação do educador para atuar no ensino da matemática, suas dificuldades e desafios, Paulo Freire (2006, p. 59) afirma que: “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.” Nesta conjuntura, ainda é muito recente a adoção do Método Saber Igual nas escolas municipais de Boa vista Roraima, o que se constitui como um desafio no processo de

ensino e aprendizagem, visto que a formação do pedagogo exige pouco de cada área a saber. Neste contexto, Gomes (2002, p. 363) expõe: “A aprendizagem Matemática ainda se constitui em um grande problema, tanto para as crianças quanto para os professores que estão sendo formados nos cursos de Pedagogia, [...].”

É perceptível as dificuldades dos professores pedagogos quando são levados a refletirem sobre seus conhecimentos matemáticos frente ao novo método, por isso Curi (2004, p. 140) corrobora: “Para ensinar Matemática o professor precisa ser capaz de conversar sobre Matemática [...] de relacionar a Matemática com outras áreas do conhecimento.”

Severino (2003, p. 76) também dá sua contribuição afirmando que: [...] no atual modelo de curso de Licenciatura e Pedagogia, o licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumpre com poucas horas de estágio, não desenvolvendo completamente suas habilidades. É necessário se pensar em atividades prática de docência em todas as disciplinas como processo experimental de produção do saber científico como pré-requisito para a formação docente.

3 | HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Ao longo dos anos o Sistema Educacional tem passado por mudanças, cada época o ensino tem um viés diferente. As necessidades vão surgindo, fazendo com que se reflita sobre o papel que a educação está desenvolvendo na sociedade atual. Diante desse quadro de mudanças, estão os cursos de formação de professores, em específico o curso de pedagogia, que surgiu com um formato diferente do que é hoje, sendo que antes era necessário três anos de estudo para se formar em bacharel, mais um ano de didática, para ser um licenciado, podendo assim atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Hoje o curso de Pedagogia não tem mais essa divisão em sua estrutura. Segundo Saviane (2017, p. 1), a problemática no curso de Pedagogia surge na época em que são instituídos os sistemas de ensino, século XIX.

O problema consistia em identificar o papel do Pedagogo diante da sua atuação e solucionar esse problema. Organizar o sistema educacional e formar educadores conforme os níveis de ensino, levando-se em consideração que a formação deveria contemplar tanto os conteúdos culturais-cognitivos quanto os pedagógico-didático.

O que se observa, segundo Saviane (2017, p. 2) é que a universidade não tinha a preocupação com a formação específica dos educadores, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores, deixando assim lacunas em sua formação que se reflete em sala de aula, no trabalho com seus alunos. Diante da problemáticas, várias mudanças foram realizadas e em 2006, foi publicada a resolução CNE/CP nº1 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

3.1 A Formação do Pedagogo Frente ao Ensino da Matemática

A matemática, desde suas origens vem evoluindo de acordo com a necessidade e interesses dos seres humanos, acompanhando as ciências e as tecnologias para estar sempre atuante. Enquanto ciência contribui para o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo do indivíduo por meio de competências e habilidades necessário à formação do pensamento lógico matemático bem como na resolução de problemas. Neste sentido, a matemática não pode ser restringida somente ao âmbito escolar, mas em todas as relações constituídas pela sociedade em seu processo histórico e cultural. Nóvoa (1995, p. 25) afirma que “a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas da (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Para tratarmos da formação do pedagogo no que diz respeito à Matemática, é necessário que voltemos à sua formação e observarmos a grade curricular do curso de pedagogia. Percebe-se que o cerne da questão pode estar justamente nesta, uma vez que muitos professores se formam, mas não se acham capacitados para trabalhar principalmente com a matemática. Como ressalta Curi (2004, p.76) “. É possível considerar que os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar, [...]”.

A matemática é indispensável no processo de ensino e aprendizagem bem como no cotidiano de cada sujeito, sendo necessário uma formação que contemple o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos educadores ao máximo, pois é este que irá para as salas de aula transformar o cotidiano de milhares de educandos. Neste sentido, é importante destacar que uma discussão é pertinente, pois buscamos caminhos de novos diálogos para que possamos superar esses limites que emperram o ensino da matemática pelos pedagogos.

3.2 O Método Saber Igual -IAB

Segundo o site oficial, O Instituto Alfa e Beto (IAB), foi criado em 2006 por João Batista Araújo e Oliveira, Ph.D. em Pesquisa Educacional. É uma organização não governamental, que tem como missão, contribuir com evidências e análises sobre o que funciona em educação para qualificar ou debate e promover uma transformação nas políticas e práticas, mobilizando setores importantes da sociedade em torno de questões-chave para o avanço da educação.

Todos os programas desenvolvidos pelo Alfa e Beto Soluções baseiam-se no princípio do Ensino Estruturado, isso significa que há uma integração entre todos os elementos: pedagogia e gestão; pedagogia e tecnologia; programa de ensino, proposta pedagógica, ensino, meios de ensino e a avaliação; instrumentos de apoio ao professor; sala de aula, coordenação pedagógica, escola e secretaria. A implementação dos programas é acompanhada de capacitação gerencial e pedagógica, além de assistência técnica monitorada com o uso de sistemas de informação

computadorizados. Os materiais possuem orientações e comandos simples voltados tanto para os alunos quanto professores, coordenadores pedagógicos e secretarias de Educação.

De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Boa Vista o Método Saber Igual do Instituto Alfa e Beto, foi implantado nas escolas em 2013, como objetivo de melhorar o índice de aprendizagem dos alunos, pois através de um diagnóstico constatou que 49% dos educandos eram analfabetos. No primeiro ano de implantação do Método Saber Igual foi constatado um resultado de quase 25%, o que os incentiva a continuar a usar este método.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para tanto, optamos em organizar esta investigação valendo-nos da pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de um questionário com 15 professores de educação fundamental da rede municipal de educação de Boa Vista-RR, com questões abertas e fechada. Segundo Severino (2016, p.134), “é o conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo”. [...]

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa pautada pelo estudo bibliográfico. Sendo a abordagem qualitativa, segundo Roberto (2013, p.33) uma coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação. A pesquisa bibliográfica de acordo com Severino (2016, p.131) é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Já a pesquisa de campo compreende, segundo

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) o objetivo da matemática no ensino fundamental é fazer com que o educando estabeleça uma relação comunicativa com ela, compreendendo e transformando o mundo a sua volta, colaborando para o desenvolvimento de novas habilidades e linguagens que são exigidas das pessoas. Diante do exposto, nos questionamos: O Curso de Pedagogia capacita o professor para atuar de forma eficaz na disciplina de matemática? Os professores vêm desenvolvendo um ensino de qualidade com o atual método utilizado no Município de Boa Vista-RR, o Saber Igual-IAB?

Conforme análise dos dados obtidos por meio de questionário, verificamos que no que tange a formação do pedagogo na disciplina de matemática, um professor acredita que o curso de Pedagogia prepara o profissional para atuar de forma eficaz

na disciplina, já quatorze afirmaram que não capacita de forma eficaz. Na questão dois, que se refere a dificuldade em ensinar matemática, quatorze professores afirmaram que tem dificuldade para ensinar e um profissional afirmou que não tem dificuldade. Com relação ao método adotado Saber Igual, oito professores afirmam não terem dificuldade em utilizar, cinco afirmaram que encontram dificuldade em utilizar o método e dois afirmaram que as vezes encontram dificuldade.

Com a análise das questões verificou-se que o curso de Pedagogia atende parcialmente as necessidades dos pedagogos com relação à disciplina de matemática. O método Saber Igual é uma metodologia recente nas salas de aulas, estando ainda em fase de adaptação. De acordo com as respostas obtidas, esse método não atende de forma satisfatória a individualidade dos educandos, pois ele utiliza uma metodologia em que todos os educandos têm que estarem no mesmo ritmo de aprendizagem. Na questão da capacitação oferecida pela rede municipal, ela acontece com frequência, mas não sana as dificuldades que os educadores já trazem de sua formação.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos marcos legais que nortearam os cursos de Pedagogia percebemos que houve, desde a sua criação até hoje, uma incerteza sobre o propósito e a função do pedagogo, o que influenciou o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, acarretando assim vários problemas para o futuro profissional de educação.

Por meio da análise realizada, é possível observar que os professores sinalizam para a dificuldade de domínio de conteúdos da matemática e diante disso exercem um ensino com algumas limitações. Pautando-se nestes dados reforçamos a necessidade de que o professor precisa ter conhecimentos que lhe permitam executar com êxito sua tarefa em sala de aula. Não adiante somente trocar o método de ensino, é necessário rever primeiro o currículo da formação do educador e corrigir as lacunas existentes para o educador possa desenvolver com êxito seu papel de mediador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, n. 92, Seção 1, p. 11-12, 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/programas-governo/resolucao-cne-cp-n-1-de-15-de-maio-de-2006-institui-diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-curso-de-graduacao-em-pedagogia-licenciatura>> Acesso em 28/02/2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes: uma análise do conhecimento para ensinar**

Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação Matemática, Pontifícia Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2004.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de aprendizagem de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M.G. **Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.** *Contrapontos*, Itajaí, ano 2, n.6, 2002.

<http://www.alfaabeto.org.br/sobre/#quem-somos>

<https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2015/06/saber-igual-metodo-de-ensino-estruturado-reduz-analfabetismo-na-rede-municipal>

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In: NÓVOA, Antonio. (Org.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROBERTO, Hernández Sampieri. **Metodologia de pesquisa.** 5 eds. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia e Formação de professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos.** UNICAMP. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>>. Acessado dia 19 de março 2018.

SCHEIBE, LEDA. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa.** *Cadernos de pesquisa*, v. 37, n. 130, jan/abr.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>> Acessado dia 20 de março de 2018

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24.ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2016

_____. **Preparação técnica e formação étnico-política dos professores.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de Educadores: Desafios e perspectivas.** São Paulo: ed. UNESP, 2003.

TAVARES, Joana Maria Dias. **“Professora, quando vamos usar o caderno de Matemática?”** *Conhecimentos Matemáticos no Programa de Alfabetização Alfa e Beto.* Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25241/000752196.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acessado dia 19 de março de 2018

A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA

Cristina Meyer

Unicamp, FE / IFSP Caragatatuba

Campinas – SP

Mariana Maria Rodrigues Aiub

Unicamp, PECIM

Campinas – SP

RESUMO: As tarefas assumem um papel central na prática do professor de maneira que essa centralidade deverá ser considerada também na formação (inicial ou continuada) dos professores – com as necessárias adequações de focos – configurando-se como um elemento promotor do desenvolvimento de seu conhecimento profissional. Consideramos tal conhecimento profissional como sendo especializado e, no âmbito da matemática, assumimos a conceitualização do *Mathematics Teachers Specialized Knowledge* – MTSK e do Conhecimento Interpretativo. Neste texto, considerando as especificidades do conhecimento do professor, discutimos a elaboração de uma tarefa para a formação, no tema de inequações, partindo das etapas de identificação das dificuldades dos alunos, dos objetivos matemáticos a serem atingidos, e das especificidades do conhecimento que se pretende desenvolver.

PALAVRAS-CHAVE: Tarefas para a formação de professores. Conhecimento Especializado.

Inequações.

ABSTRACT: Tasks assume a central role in teacher's practice and this centrality should also be considered in the learning process of teachers and pre-service teachers - with the necessary adaptations of focus - as a promoting element in the development of their professional knowledge. We consider this professional knowledge to be specialized and, in the scope of mathematics, we assume the conceptualization of Mathematics Teacher's Specialized Knowledge - MTSK and the Interpretative Knowledge. In this text, considering the specificities of the teacher's knowledge, we discuss the construction of a professional learning task, in the theme of inequalities, starting from the stages of identification student's difficulties, mathematical objectives to be reached, and knowledge specificities that should be developed.

KEYWORDS: Professional Learning Tasks. Specialized Knowledge. Inequalities.

1 | INTRODUÇÃO

É consenso entre especialistas da área de Educação e Educação Matemática que ações concretas no âmbito da Educação Básica precisam ser implementadas visando a obtenção de melhores resultados nas

aprendizagens matemáticas dos alunos. A melhoria desses resultados dos alunos passa por um desenvolvimento do conhecimento do professor (GROSSMAN, 2010; NYE; KONSTANTOPOULOS; HEDGES, 2004; HILL; ROWAN; BALL, 2005), considerando as especificidades tanto na dimensão do conhecimento do conteúdo quanto na do conhecimento pedagógico do conteúdo. Tais especificidades do conhecimento do professor podem ser encaradas considerando a conceitualização do *Mathematics Teacher's Specialized Knowledge* – MTSK (CARRILLO et al., 2018).

Por outro lado, as tarefas assumem um papel central na prática do professor (MASON; JOHNSTON-WILDER, 2006) e começa a emergir um entendimento de que tarefas para alunos e tarefas para a formação de professores têm de perseguir objetivos distintos, também, mas não só, associados ao conhecimento pedagógico (RIBEIRO, 2016).

Nesse sentido, melhorar a qualidade das aprendizagens matemáticas dos alunos e a prática do professor implica uma mudança de foco na formação e, em particular, assumir que as tarefas de formação que contribuem para desenvolver o conhecimento especializado do professor de matemática têm uma natureza especializada. Assim, discutimos o processo de conceitualização de uma tarefa que tem por objetivo promover o desenvolvimento do conhecimento especializado do professor de matemática no âmbito do tema de inequações, e tomamos como base a questão norteadora: “quais os focos e objetivos das tarefas para a formação de professores, bem como suas especificidades, para desenvolver o conhecimento especializado e interpretativo do professor?”.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

As tarefas matemáticas devem assumir um lugar central na prática matemática do professor e do formador, objetivando o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências dos resolutores (RIBEIRO, 2016). Um professor necessita conhecer matemática para além daquilo que ensina a seus alunos e precisa desenvolver um conhecimento que é especializado e próprio à sua prática profissional, pois esta deverá envolver dimensões matemáticas e didáticas. Portanto, tarefas para alunos e tarefas para professores devem ter foco e natureza complementares uma vez que os conhecimentos e habilidades que se pretendem desenvolver em cada um dos casos são distintos (RIBEIRO; MELLONE; JAKOBSEN, 2013).

Dentre as diversas perspectivas com as quais é possível considerar o conhecimento do professor que ensina matemática, assumir tal conhecimento como sendo especializado traz para a discussão as especificidades da matemática e do seu ensino e aprendizagem – em detrimento de discussões amplas que, ainda que importantes, não consideram as especificidades dos temas a abordar (RIBEIRO, 2016). A opção pelo modelo proposto por Carrillo e colegas (2018) possibilita a compreensão

do conhecimento revelado pelos professores a partir da sistematização de seus componentes em diferentes subdomínios, sendo possível obter um mapeamento detalhado de tais conhecimentos e suas relações.

Ao estudar esta especialização na perspectiva do MTSK (CARRILLO et al., 2018) trabalha-se com dois domínios: o *Mathematical Knowledge* (MK) e o *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), de forma operacional e, necessariamente interdependentes. Cada um dos domínios do modelo contém três subdomínios, respectivamente, ilustrados na Figura 1, a saber: *Knowledge of Topics* (KoT), que é o conhecimento dos temas matemáticos; *Knowledge of the Structure of Mathematics* (KSM), que trata da estrutura matemática, principalmente as conexões entre conceitos; *Knowledge of Practices in Mathematics* (KPM), versa sobre o conhecimento das práticas matemáticas e daquilo que é necessário e suficiente para o fazer matemático; *Knowledge of Features of Learning Mathematics* (KFLM), que trata do conhecimento das características da aprendizagem matemática; *Knowledge of Mathematics Teaching* (KMT), que diz respeito ao conhecimento do ensino da matemática, e, *Knowledge of Mathematics Learning Standards* (KMLS), que é o conhecimento dos padrões de aprendizagem matemática. De forma central estão as *Beliefs*, que são as crenças e percepções que os professores têm e que perpassam todos os subdomínios.

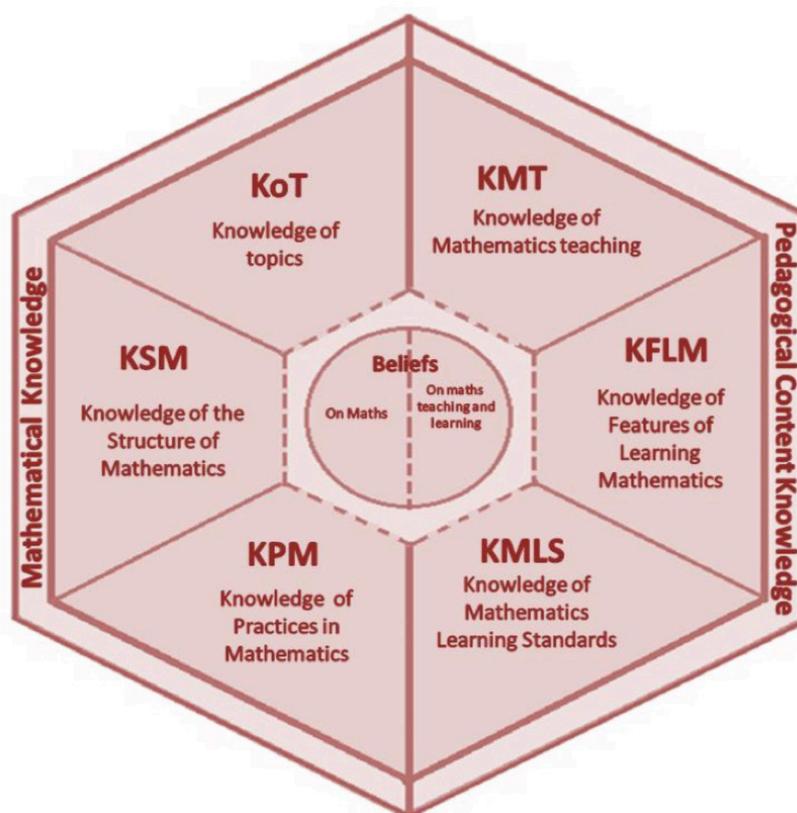


Figura 1: Modelo MTSK.

Fonte: CARRILLO et al., 2018.

Outra conceitualização que trata do conhecimento do professor é a do

Conhecimento Interpretativo (RIBEIRO; MELLONE; JAKOBSEN, 2013), cuja importância se verifica no ato do professor interpretar e dar sentido às resoluções dos alunos de forma a fornecer um *feedback* que contribua para a construção de seu conhecimento. O conhecimento que o capacita a interpretar respostas de alunos, principalmente as não-padrão, é o alicerce do trabalho em sala de aula nos momentos de contingência, ou seja, ao desenvolver a capacidade de interpretar as respostas dos alunos, o professor pode tomar decisões mais conscientes para encaminhar as discussões de forma a promover o desenvolvimento do conhecimento do aluno. Para isso é necessário que ele seja capaz de ampliar seu espaço de soluções, olhando para as produções dos alunos sob distintas perspectivas, e que trabalhe para aprimorar a construção de seu *feedback*.

Dentre os temas que os alunos têm, tradicionalmente, dificuldade em entender (algo bem mais amplo que encontrar a resposta) estão as inequações (ver KIERAN, 2004; SACKUR, 2004). As inequações não aparecem formalmente como um tópico específico a ser estudado no Ensino Fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, mas o texto que apresenta a unidade temática da álgebra menciona que esta unidade deve propiciar aos alunos "...criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações com compreensão dos procedimentos utilizados." (BRASIL, 2018. p. 268). Apesar do que sugere a BNCC, a solução de inequações tem se mostrado um ponto crítico da aprendizagem da álgebra.

As equações e inequações algébricas são tópicos importantes da matemática uma vez que se fazem presentes em diversos outros temas como trigonometria, funções e geometria na Educação Básica, e cálculo e álgebra linear no Ensino Superior. As dificuldades dos alunos quando lidam com a resolução de inequações algébricas estão presentes em diversos estudos (por exemplo, TSAMIR; TIROSH; TIANO, 2004; SCHREIBER; TSAMIR, 2012), e não diferem tanto daquelas apresentadas por professores de matemática da Educação Básica, principalmente ao se investigar quais sentidos estão sendo associados às resoluções destas equações e inequações (SOUZA; LIMA; CAMPOS, 2015).

Nos últimos 20 anos diversas questões sobre o ensino e aprendizagem de inequações foram investigadas (por exemplo KIERAN, 2004; SACKUR, 2004; SOUZA; LIMA; CAMPOS, 2015). Para orientar o desenvolvimento da tarefa que elaboramos, consideramos três dos aspectos mencionados nestes estudos:

- i) as propriedades que validam as transformações algébricas utilizadas no domínio das equações não são as mesmas que validam as transformações das inequações (KIERAN, 2004);
- ii) as conexões estabelecidas entre equações e inequações: suas contribuições e armadilhas (KIERAN, 2004; BAZZINI; TSAMIR, 2003);
- iii) os benefícios e as limitações de se trabalhar com resoluções gráficas de

inequações devido à necessidade de coordenação de diferentes registros de representação semiótica (SACKUR, 2004; SOUZA; LIMA; CAMPOS, 2015).

Um amplo e profundo conhecimento do professor, que seja especializado e interpretativo, sustenta a promoção das aprendizagens dos alunos e, portanto, o seu desenvolvimento em cada um dos temas matemáticos, o que se aplica também ao tema inequações.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é parte de um projeto mais amplo em que uma das suas linhas é a preparação e implementação de tarefas para a formação de professores, discutindo a natureza e foco dessas tarefas para que promovam o desenvolvimento do conhecimento especializado do professor que ensina matemática. Aqui selecionamos uma das tarefas de modo a discutir seu processo de conceitualização e os objetivos e conhecimentos associados que se buscam desenvolver nos resolutores.

A construção da tarefa segue três etapas: na primeira, identificamos as maiores dificuldades quanto ao ensino e aprendizagem das inequações apontadas pela literatura. Para orientar o desenvolvimento da tarefa que elaboramos, consideramos os três aspectos presentes nos estudos sobre inequações mencionados acima.

Na segunda etapa foi efetuada uma correlação entre essas problemáticas identificadas pela pesquisa, os conteúdos dos subdomínios do MTSK e o objetivo matemático a ser atingido em cada uma das questões. Este processo tomou por base o fato de que o Conhecimento Especializado e o Conhecimento Interpretativo do professor que ensina matemática são conceitualizações que podem ser combinadas e trabalhadas de forma complementar. Em nosso caso, partimos das dificuldades dos alunos relativas ao tema inequações, fizemos um mapeamento dos conhecimentos especializado e interpretativo envolvidos, para, então, propor tarefas de formação que promovam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de tais conhecimentos.

Tal movimento inicial nos permitiu atingir a terceira etapa, que consistiu em desenhar as questões de uma tarefa para professores com o objetivo de que eles desenvolvam algumas dimensões dos subdomínios do MTSK, que possam ampliar seu espaço de soluções e sejam capazes de propor *feedbacks* construtivos aos seus alunos, obtendo como produto final uma tarefa do tipo do que temos implementado na formação de professores (inicial e continuada).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A elaboração de uma tarefa para a formação do professor requer o estabelecimento de uma estrutura bem definida para que os objetivos delineados

pele formador possam ser alcançados. O Quadro 1, representa um modelo de estrutura que contempla, na primeira coluna, o foco nas principais dificuldades sobre o tema inequações; na 2ª coluna, a especificidade do conhecimento associado a cada uma das dificuldades, dentro dos subdomínios do MTSK; e na 3ª coluna, o objetivo matemático da questão a ser elaborada para desenvolver o conhecimento do resolutor.

Ques- tão	Dificuldade ensino / aprendizagem identi- ficada	Aspecto/Subdomínio do MTSK	Objetivo da Ques- tão
1 a)	Expressar na língua natural suas concepções sobre inequações. Diferenciar inequações de expressões algébrica e equações.	KoT: Reconhecer uma inequação como uma desigualdade entre expressões algébricas ou como uma comparação entre funções.	Construir uma definição para inequações.
1 b)	Expressar na língua natural suas concepções sobre solução de uma inequação. Representar algebricamente (usando $>$ ou $<$ ou a linguagem de intervalos reais) as soluções de inequações.	KoT: Reconhecer a solução da inequação como o conjunto de valores que satisfazem a desigualdade expressa por uma inequação equivalente ($x > a$, $x < a$, e outras) reduzida por meio de propriedades. Conhecer diferentes representações para a solução de uma inequação (algébrica, geométrica)	Construir uma definição para a solução de uma inequação e discutir suas diferentes representações.
2 a)	Utilização inadequada da propriedade multiplicativa (multiplicar ambos os membros por um mesmo número) ao obter inequações equivalentes.	KoT: Conhecer o sentido algébrico das desigualdades para x e y reais $x > y \Rightarrow x - y > 0$. Conhecer a propriedade multiplicativa para inequações e suas condições de validade. Conhecer que existe um procedimento gráfico para resolução da inequação considerando a comparação entre os gráficos de duas funções. KSM Conexões auxiliares com funções: com a compreensão da inequação como uma desigualdade entre funções pode-se adotar os procedimentos gráficos de funções para resolver a inequação. KSM Conexões auxiliares com equações: o trabalho com equações embasa os procedimentos algébricos de resolução de inequações, porém as propriedades e procedimentos utilizados em equações necessitam de análise antes de serem estendidos para as inequações.	Propor uma situação que necessite da mobilização da propriedade $x > y \Rightarrow x - y > 0$ para solução correta e que favoreça o uso da abordagem gráfica como segunda solução.

2 b)	Reconhecer os elementos que compõem o conjunto solução de uma inequação do tipo $x > a$.	KoT: Reconhecer a solução da inequação como o conjunto de valores que satisfazem a desigualdade expressa por uma inequação equivalente. KPM: conhecimento de como utilizar a equivalência de inequações para resolver a inequação original, verificando se a inequação obtida é ou não equivalente à original. Validação da solução e das propriedades utilizadas na resolução das inequações.	Criar situação de validação e questionamento para as possíveis soluções encontradas no item a.
João	Utilização inadequada da propriedade multiplicativa (multiplicar ambos os membros por um mesmo número) ao obter inequações equivalentes.	KFLM: Conhecer que alunos estendem inadequadamente para inequações propriedade multiplicativa para x , válida nas equações. KMT: Reconhecer quais tipos de exemplos de inequações favorecem a discussão da validade da propriedade multiplicativa.	Discutir validade da propriedade multiplicativa no campo das inequações. Discutir propriedades que justificam procedimentos algébricos. Ex: $x > y \Rightarrow x - y > 0$
Aline	Coordenar diversos registros (algébricos e gráficos) na abordagem gráfica de inequações e identificar a solução como resultado da comparação entre funções.	KMT: Reconhecimento das vantagens e limitações da possibilidade de utilização da abordagem gráfica como alternativa didática, utilizando ou não plotadores de gráficos. KMLS: Conhecer que a abordagem gráfica se adequa a alunos que já tenham familiaridade com interpretação de gráfico de funções.	Discutir aspectos sobre a estratégia da resolução gráfica.

Quadro 1 - Estrutura da elaboração de tarefa para formação de professores (inequações).

Fonte: autoras, 2019.

A partir desta estrutura, para cada linha do Quadro 1 foi elaborada uma questão que compõe a tarefa ilustrada pela Figura 2. As questões 1 e 2 trabalham diferentes categorias dentro do subdomínio KoT, no âmbito do MK. Já as questões da segunda parte, de João e Aline, foram construídas de modo a contemplar o PCK em seus subdomínios, e desenvolver o Conhecimento Interpretativo para dar sentido às produções de alunos, ampliando o espaço de soluções do resolutor e mobilizando seu conhecimento específico para fornecer um *feedback* de forma a contribuir com o aprendizado do aluno.

Tarefa sobre Inequações Parte I

- 1 a) Escreva com suas palavras o que é uma inequação e dê dois exemplos.
1 b) Escreva o que você entende por solução de uma inequação. Represente de duas formas distintas as soluções dos exemplos que você deu.

2 a) Considerando x um número real, encontre, utilizando duas abordagens distintas, o conjunto solução da inequação:

$$\frac{1}{x} \geq \frac{2}{3}$$

2 b) O valor $x = -3$ satisfaz esta inequação? Pertence ao conjunto solução que você encontrou? Justifique.

Tarefa sobre Inequações Parte II

Você considera as respostas a seguir, dadas por alunos para a resolução da inequação $\frac{1}{x} \geq \frac{2}{3}$, matematicamente adequadas? Justifique e proponha aos dois alunos um *feedback* detalhado de modo a contribuir com o desenvolvimento do conhecimento matemático deles.



Figura 2 - Tarefa para formação de professores no tema inequações.

Fonte: autoras, 2019.

Assim, a questão 1 a) pretende desenvolver conhecimentos associados ao KoT relativo à definição de inequação, promovendo o reconhecimento de uma inequação como sendo uma desigualdade entre expressões algébricas (sentenças abertas) ou como uma desigualdade entre funções. Há também potencial para desenvolver os conhecimentos que fundamentam a definição de inequação (KoT - Fundamentos), tais como os conceitos de sentença aberta, diferenciação entre inequações e equações, e a identificação dos objetos matemáticos que constituem a estrutura de uma inequação.

A questão 1 b) pretende desenvolver conhecimentos associados ao KoT relativo à definição de conjunto solução de uma inequação de modo que o resolutor reconheça que a solução de uma inequação é o conjunto de valores que satisfazem a desigualdade, podendo, esta, ser expressa por uma inequação equivalente ($x > a$, $x < a$, e outras) obtida por meio da utilização de propriedades algébricas válidas, ou por meio de uma análise gráfica.

A questão 2 a) tem por objetivo fazer os professores experimentarem a mesma situação e as dificuldades que teriam os alunos para resolver a tarefa, de modo que possam ter referências para responder os itens subsequentes, que abordarão o desenvolvimento do conhecimento especializado do professor sobre inequações. Além disso, pretende acessar os conhecimentos matemáticos sobre inequações que o professor mobiliza para resolver a tarefa destinada aos alunos (KoT Procedimentos).

O foco está em discutir as limitações para a utilização do procedimento "multiplicar em cruz ou multiplicar cruzado", que é sempre válido para equações, mas quando se está no contexto das inequações existem limitações para o seu uso, podendo originar soluções incorretas. Pretende-se que o professor em formação (inicial ou continuada) compreenda que a propriedade que está associada ao procedimento "multiplicar em cruz" é a propriedade multiplicativa que sempre é válida no contexto das equações, mas que tem suas limitações quando utilizada no contexto das inequações.

Tal dificuldade é apontada por Kieran (2004) em estudos desenvolvidos sobre as conexões estabelecidas entre as equações e inequações quando se busca dar significado às situações envolvendo inequações (KSM - conexões auxiliares). Ao multiplicar-se ambos os membros da inequação por x , não se tem como identificar se esse x é um número positivo ou negativo e, portanto, não se tem como considerar o sentido adequado da desigualdade para obtenção da inequação equivalente. Desta forma, a propriedade associada ao procedimento de resolução algébrica da inequação dada é $a > b \Rightarrow a - b > 0$, com a e b reais, obtendo-se uma inequação equivalente do tipo quociente. Pode-se discutir aqui a viabilidade de resolução dessa inequação por um procedimento gráfico, considerando a inequação como uma comparação entre funções.

A solicitação de resolução por duas abordagens distintas pretende, por um lado, que se estabeleça uma associação entre a representação gráfica de uma inequação e sua concepção como uma comparação entre funções, e por outro, sua representação algébrica com a inequação vista como uma desigualdade entre expressões algébricas. Busca-se desenvolver o conhecimento sobre a existência de diferentes formas de representação e procedimentos para a resolução de uma inequação, além da usual forma algébrica.

Essa proposta tem o intuito de que os resolutores percebam que é possível utilizar uma resolução gráfica (KoT) e compreendam sua relação com as diferentes interpretações de uma inequação (KoT). A partir disso, é possível desenvolver conhecimentos relativos às conexões com funções promovendo o entendimento de que, ao enxergar a inequação como uma comparação entre funções, sua resolução pode se dar por meio da análise das representações gráficas das funções. Neste caso, cada um dos membros da inequação é visto como uma função representada graficamente no eixo cartesiano (KSM - conexões auxiliares).

A questão 2 b) pretende criar situação de validação e questionamento para as possíveis soluções encontradas no item a). Com isso, objetiva-se desenvolver

conhecimentos que possibilitem o reconhecimento da solução da inequação como o conjunto de valores que satisfaz a desigualdade expressa por uma inequação equivalente (KoT definição). Ao se discutir as condições de validade da utilização da equivalência de inequações como uma prática para resolvê-las, verificando se a inequação obtida é ou não equivalente a original, e os meios de validação de soluções e propriedades utilizadas na resolução de inequações, pretende-se desenvolver conhecimentos relativos ao KPM.

Na parte II, a resposta de João e Aline objetivam desenvolver conhecimentos associados ao KMT relativos aos questionamentos, exemplos, estratégias e recursos (como, por exemplo, a resolução gráfica com auxílio de um plotador de gráficos) que podem ser utilizados para que o aluno que apresentou uma resposta inadequada (João) desenvolva os conhecimentos relativos às inequações, tais como, compreender seu sentido; transitar entre diferentes representações; expressar corretamente seu conjunto solução e utilizar as propriedades válidas e de forma adequada.

Além disso, a questão promove o desenvolvimento do conhecimento das características de aprendizagem dos alunos sobre inequações ao abordar erros comuns na sua resolução (KFLM), bem como, conhecer que, dentro dos padrões curriculares esperados de aprendizagem em matemática, a abordagem gráfica se adequa a alunos que já tenham familiaridade com interpretação de gráfico de funções (KMLS).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumir a necessidade de que a formação se foque onde é, efetivamente, mais necessária – nos temas/áreas identificadas pela pesquisa como sendo mais problemáticas leva a que as tarefas para formação tenham de passar a ser consideradas de forma distinta para alunos e professores (RIBEIRO, 2016).

Algumas das contribuições deste trabalho consistem em considerar a especificidade do conhecimento como balizadora na construção de tarefas para formação (inicial e continuada) de professores; potencializar a eficácia da tarefa ao sistematizar os conteúdos dos diferentes subdomínios do conhecimento, e trabalhar de modo a ampliar o espaço de solução do professor.

A discussão aqui apresentada busca evidenciar um tipo de tarefa que tem por intuito desenvolver algumas das especificidades do conhecimento matemático do professor, bem como as dimensões do conhecimento didático-pedagógico e interpretativo sobre inequações, pois assume-se que não podemos exigir que os professores façam algo na sua prática se não tiverem um conjunto de experiências do mesmo tipo.

REFERÊNCIAS

- BAZZINI, L.; TSAMIR, P. Connections between theory and research findings: the case of inequalities. In: M. A. Mariotti (Ed.), Conference of the European Society for Research in Mathematics Education, 3., 2003, Bellaria. **Proceedings...** Bellaria: ERME, 2003. v. 10, p. 1-3.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.
- CARRILLO, J. et al., The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model, **Research in Mathematics Education**, v. 20, n. 3, p. 236-253, 2018.
- HILL, H. C.; ROWAN, B.; BALL, D. Effects of teachers' mathematics knowledge for teaching on student achievement. **American Education Research Journal**, v. 42(2), p. 371–406, 2005.
- KIERAN, C. The equation / inequality connection in constructing meaning for inequality situations. In: Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 28., 2004, Bergen. **Proceedings...** Bergen: [s.n.], 2004. v. 1, p. 143-147.
- GROSSMAN, P. L. Learning to practice: the design of clinical experience in teacher preparation. **Nea Policy Brief**. Washington, 2010.
- MASON, J.; JOHNSTON-WILDER, S. **Designing and using mathematical tasks**. St. Albans: Tarquin, 2006.
- NYE, B.; KONSTANTOPOULOS, S.; HEDGES, L. How large are teacher effects?. Educational evaluation and policy analysis. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 26, n. 3, p. 237–257, 2004.
- RIBEIRO, M. Tareas para alumnos y tareas para la formación: discutiendo el conocimiento especializado del profesor y del formador de profesores de matemáticas. In: Jornadas Nacionales de Educación Matemática, XX., 2016, Valparaíso. **Actas...** Valparaíso: [s.n.], 2016. XX, p. 31-39.
- RIBEIRO, M.; MELLONE, M.; JAKOBSEN, A. Give sense to students' productions: a particular task in teacher education. In: SEMT - Tasks and Tools in Elementary Mathematics, 12., Praga. **Proceedings...** Praga: [s.n.], 2013. p. 273-281.
- SACKUR, C. Problems related to the use of graphs in solving inequalities. In: Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 28., 2004, Bergen. **Proceedings...** Bergen: [s.n.], 2004. v. 1, p. 148-151.
- SCHREIBER, I.; TSAMIR, P. Different Approaches to Errors in Classroom Discussions: The Case of Algebraic Inequalities. **Investigations in Mathematics Learning (RCML)**, v. 5, n.1, p 1-20, 2012.
- SOUZA, V.; LIMA, R.; CAMPOS, T. A functional graphic approach to inequations. **Revista Latino Americana de Investigación en Matemática Educativa**, v. 18, n. 1, 2015.
- TSAMIR, P.; TIROSH, D.; TIANO, S. "New errors" and "old errors": the case of quadratic inequalities. In: Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 28., 2004, Bergen. **Proceedings...** Bergen: [s.n.], 2004. v. 1, p. 155-158.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Francisca de Lourdes dos Santos Leal

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina – PI

Vilmar Aires dos Santos

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina – PI

RESUMO: O texto apresenta reflexões em torno da Prática como Componente Curricular (PCC) e sobre a possibilidade da sua mediação na formação docente e na constituição dos saberes requeridos para o exercício profissional docente, tomando como base a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, e a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O objetivo foi investigar como a PCC pode se configurar como mediadora na construção e/ou mobilização dos saberes docentes nos cursos regulares de licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI). De posse dos documentos (PPC), procedeu-se a análise com base no que estabelece a legislação (DCN) acerca da PCC. O estudo possibilitou a compreensão de que existem cursos que não definem a carga horária, que legalmente deveria ser de 400 para a PCC, que nem sempre a sua operacionalização é

explicada de forma clara e existe equívoco no seu entendimento, além de cursos em que esta perpassa todas as disciplinas, diferente do que diz a legislação. Portanto, enquanto componente curricular, apresenta-se como possibilidade de mobilização e construção de saberes docentes articulando teoria e prática na formação docente nos PPC dos cursos de licenciatura da UFPI, ainda não viabilizada em todos os cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Prática como Componente Curricular. Diretrizes Curriculares Nacionais. Projeto Pedagógico. Saberes docentes.

1 | INTRODUÇÃO

Neste estudo buscamos refletir sobre a Prática como Componente Curricular (PCC), tomando por base documentos oficiais, especificamente a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCN) e a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O objetivo foi investigar como a PCC

pode se configurar como mediadora na construção e/ou mobilização dos saberes docentes nos cursos regulares de licenciatura da UFPI. No desenvolvimento dessa investigação, realizou-se estudo e análises de documentos oficiais da Instituição (PPC), além da fundamentação teórica sobre a temática na perspectiva de diferentes teóricos.

Este texto é um recorte da pesquisa intitulada: “Formação de Professor: da institucionalização a ação”, contempla reflexões em torno da prática como componente curricular e sobre a possibilidade da sua mediação na formação docente e na constituição dos saberes requeridos para o exercício da docência, referenciada nos seguintes autores: Tardif (2014), Schon (1992), Nóvoa (1992), dentre outros.

Dessa forma, definimos como questões norteadoras dessa reflexão, os seguintes questionamentos: Como a Prática como Componente Curricular (PCC) se caracteriza nas Diretrizes Curriculares Nacionais? De que forma a PCC contribui na constituição dos saberes docentes necessários ao exercício profissional? Que saberes são mobilizados e/ou construídos pelos professores tendo como referência a PCC?

Considerando que a PCC refere-se a um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência, compreende-se que essa investigação é relevante, pois possibilitará reflexões a construção dos saberes docentes, dos conhecimentos e das habilidades nas diversas atividades formativas que compõem o currículo dos cursos, que poderão resultar num redimensionamento dos PPC, visando uma formação docente mais qualificada na UFPI.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A dimensão prática na formação docente tem sido tema de discussões entre os educadores de forma recorrente já há bastante tempo, considerando a necessidade de contemplar no processo de ensino aprendizagem a relação teoria e prática. Essa preocupação permeia as propostas de formação de professores e aparece na literatura educacional nas vozes de vários autores, dentre eles: Schon (1992), que destaca o professor como prático-reflexivo; Gimeno Sacristan (1998), pesquisa a ideia de currículo em ação; Tardif (2014), defende a ampliação do espaço de formação do professor para a prática; Perrenoud (2000) aborda as novas competências para o professor, Nóvoa (1992), que discute a simetria invertida (a experiência de aluno); Pimenta (2001), destaca os saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos; Candau (1993), propõe que a formação de educadores esteja centrada numa perspectiva multidimensional, que consiste na articulação das dimensões técnica, humana, política e ética e, Freire (1976), compreende o diálogo como o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos e por isso afirma que não podemos reduzir o ato educativo a um ato de

depositar ideias ao outro, dentre outros.

3 | OS SABERES E A FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADOS PELA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

O exercício da docência exige o desenvolvimento de uma gama de saberes que são oriundos da formação específica, das Ciências Educação, notadamente, da Didática e da prática docente. Assim, Tardif (2014), define saberes docentes como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Buscando compreender a relação estabelecida entre os professores e os saberes que constroem, explicitamos, a partir do autor em referência, como se originam e se caracterizam:

Saberes disciplinares são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, Tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

Saberes curriculares [...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita.

De acordo com o Parecer CNE/CES nº 15/2005 (BRASIL, 2005), reafirmado nas DCN em vigência (BRASIL, 2015), a PCC pode ser desenvolvida como núcleo, partes de disciplinas ou outras atividades formativas, articuladas às disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não àquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Como descreve o Parecer CNE/CES nº 15/2005 (BRASIL, 2005):

As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. [...]. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição.

Desta forma, compreende-se que a PCC deve está articulada às disciplinas, núcleos ou outras atividades que estejam relacionadas à formação pedagógica, contribuindo na mobilização e construção dos saberes pedagógicos que, para Tardif (2014, p.38), podem ser compreendidos, “[...] como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

De acordo com a DCN (BRASIL, 2015), o estágio supervisionado pode ser

entendido como um conjunto de atividades formativas, operacionalizadas com a supervisão de docentes da instituição formadora e acompanhado por professores das escolas campo, em que o estudante vivencia situações reais de efetivo exercício profissional. Tem o objetivo de consolidar e articular as aprendizagens desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de dimensão teórico ou práticas. Isso evidencia o caráter diferenciador entre a PCC e o Estágio, que se configura como espaço de produção dos saberes experienciais, conforme ressaltado por Tardif (2014, p. 38), “[...] esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

Importante ressaltar a especificidade e diferenças entre a PCC e o Estágio. A primeira, deve estar presente durante todo o curso e se consolidará em partes de disciplinas, atividades formativas ou ainda em núcleos especificamente elaborados com esse fim. Enquanto que o Estágio deve garantir, a partir da metade do curso, a vivência efetiva da prática docente em situações reais de ensino aprendizagem ou gestão, permitindo a articulação da relação teórico-prática do que foi estudado ao longo do curso.

A compreensão da articulação entre teoria e prática no processo de formação docente remete à reflexão da importância dos saberes disciplinares, “[...] que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, [...]” (TARDIF, 2014, p.39).

Nesse contexto, busca-se, superar a visão de que o estágio é o espaço reservado à prática e que a teoria é estudada na sala de aula, de forma separada e dicotômica. Corroborando com a ideia apresentada o PPC do Curso de Letras /Francês (Teresina), expressa a seguinte compreensão:

[...] a Prática como Componente Curricular (PCC) não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a caracterize como estágio, nem desarticulada de todo o curso. Em articulação intrínseca com as atividades acadêmico-científico-culturais e com o estágio obrigatório, a PCC deve concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em Estudos Linguísticos ou em Estudos Literários.

Cabe reafirmar a importância e a especificidade da PCC enquanto componente curricular, no sentido de ser efetivada de forma mais ampla e em tempos e espaços diferenciados do que obrigatoriamente é desenvolvido nos Estágios, de acordo com o que é enfatizado no Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL,2001b):

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...]. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...]. (p.9).

O Parecer é enfático ao destacar a abrangência da PCC, que vai além dos dispositivos legais colocados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9496 que indica 300h para o estágio curricular. Infere-se, portanto, a importância da PCC tanto para a construção de saberes gerais sobre a docência, quanto para a construção de saberes específicos para o exercício profissional (TARDIF, 2014), que são os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais

4 | PROCEDIMENTOS METODÓDICOS

Como procedimentos metodológicos da investigação, adotamos a abordagem qualitativa descritiva, com base na análise documental (FLICK, 2009). O tratamento metodológico das fontes investigadas, ou seja, da legislação educacional e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí, constituiu-se, em elemento fundamental no processo de pesquisa. Iniciamos com a seleção das fontes a serem utilizadas, localização das informações relacionadas a Prática como Componente Curricular (PCC) e, sobretudo, a análise dos dados com base na legislação, para responder as questões norteadoras da pesquisa.

Buscamos realizar uma análise sobre os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí- UFPI, no que tange a PCC, o que nos levou ao entendimento de que esse componente curricular aparece sob formatos e concepções variadas. Nesse percurso reflexivo, procuramos com base no que diz a legislação sobre a PCC, estabelecer algumas diferenças em relação ao Estágio Supervisionado e sugerir possíveis formas de operacionalização do componente curricular no interior dos cursos de licenciatura da UFPI.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tomando como referência as licenciaturas da UFPI, apresentamos breve análise sobre os Projetos Pedagógicos dos cursos dessa instituição no que tange a PCC, a partir do entendimento de que esse componente curricular aparece sob formatos e concepções bastante variadas.

Assim, analisando os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e tomando como base a dimensão prática destacada pelos teóricos citados, evidenciamos que a Prática como Componente Curricular (PCC), nem sempre está presente nos Projetos Pedagógicos (PPC) dos cursos e, por vezes, não explicitam, de acordo com a legislação, o entendimento sobre o que seria de fato a PCC, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

CAMPUS/ CENTRO	CURSOS	CH	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
CCN	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	405	Não informa a concepção.
	FÍSICA	480	A ser vivenciada ao longo do curso.
	MATEMÁTICA	405	A prática como componente curricular é compreendida como o elo de articulação entre os estudos sistematizados e a prática cotidiana da escola, integrando os estudantes a realidade social, econômica e do trabalho correspondente aos Anos Finais do ensino fundamental e Ensino Médio.
	QUÍMICA	405	Não informa a concepção.
CCS	EDUCAÇÃO FÍSICA	405	Conforme a Resolução CNE/CP-1, de 18/02/02, a Prática como Componente Curricular não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a caracterize como estágio, nem desarticulada de todo o curso. A PCC deve fazer parte da formação da identidade do professor como pesquisador e educador em Educação Física, nessa perspectiva a prática PCC será trabalhada no interior das disciplinas necessárias para a integralização do curso desde seu início, a saber:
CCE	PEDAGOGIA	315	A Prática, como determinam as normas (BRASIL,2002), divide-se basicamente em Prática como componente curricular e Prática como estágio supervisionado , determinando 800 horas, sendo no PPC um total de 840 horas.
	MÚSICA	405	Não informa a concepção.
	ARTES VISUAIS	NÃO DEFINE	Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL,2001a, p. 22).

CAMPUS/ CENTRO	CURSOS	CH	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
CCHL	LETRAS-INGLÊS	405	– Não informa a concepção.
	LETRAS- FRAN- CÊS	405	Em conformidade com o artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2002), a Prática como Componente Curricular (PCC) não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a caracterize como estágio, nem desarticulada de todo o curso. Em articulação intrínseca com as atividades acadêmico-científico-culturais e com o estágio obrigatório, a PCC deve concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em Estudos Linguísticos ou em Estudos Literários. O Curso de Letras oferece PCC a seus alunos no interior das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, desde o início do curso e não apenas nas disciplinas pedagógicas (cf. ementas).
	LETRAS – POR- TUGUESA	420	Não informa a concepção.
	HISTÓRIA	405	Objetiva criar condições para que o futuro professor aprenda a fazer a transposição didática, para que seja capaz de selecionar os conteúdos e elege as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade e as diferentes faixas etárias. Busca-se desenvolver estas competências através da integração da Prática como Componente Curricular (405 horas) e das disciplinas Didática Geral (60h), Metodologia do Ensino de História (60h) e Estágios Supervisionados (405h); Avaliação da Aprendizagem (60h);
	GEOGRAFIA	NÃO DEFINE	Não tem.
	FILOSOFIA	NÃO DEFINE	Não tem.
	CIÊNCIAS SO- CIAIS	NÃO DEFINE	Não tem.
	LETRAS-LIBRAS	420	Não informa a concepção.
CHNB	PEDAGOGIA	810	A Prática, como determinam a Resolução (BRASIL, 2002), divide-se basicamente em Prática enquanto componente curricular e Prática enquanto estágio supervisionado.
	MATEMÁTICA	400	Prática como componentes curriculares vivenciada ao longo do curso;
	LETRAS-PORTU- GUESA	405	Prática como componente curricular
	HISTÓRIA	400	Prática como componente curricular, vivenciadas a partir do 5º semestre do curso.
	CIÊNCIAS BIO- LÓGICAS	405	A Prática será um componente curricular vivenciado ao longo do curso, devendo estar presente desde o início permeando a formação de professores no interior das disciplinas, não se restringindo apenas as aquelas de formação pedagógica. Estágio Supervisionado deve ser vivenciado a partir da segunda metade do curso com carga horária de 405h/a.

CAMPUS/ CENTRO	CURSOS	CH	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
CAFS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	405	Núcleo de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino com carga horária de 810 h/a. A Prática (405 h/a) será um componente curricular vivenciado ao longo do curso, devendo estar presente desde o início permeando a formação de professores no interior das disciplinas, não se restringindo apenas as aquelas de formação pedagógica. Estágio Supervisionado deve ser vivenciado a partir da segunda metade do curso com carga horária de 405h/a.
	PEDAGOGIA	405	O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão institui diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena e estabelece carga horária mínima de 810 (oitocentas e dez) horas, sendo a prática um componente curricular, vivenciado ao longo do curso, com carga horária mínima de 405 (quatrocentos e cinco) horas e o Estágio Supervisionado a partir da segunda metade do curso, com carga horária também de 405 (quatrocentos e cinco) horas.
CPCE	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	405	Subdividida em: Eixo de Formação Específica: 1950 horas/aula Eixo de Formação Prática como Componente Curricular: 405 horas/aula Eixo do Estágio Supervisionado: 405 horas/aula Eixo de Formação Livre: 120 horas/a Eixo de formação complementar: 210 horas/a.
CRMV	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	405	A prática como componente curricular ocorrerá desde o início do Curso, articulando-se de forma orgânica com as disciplinas teóricas. Será desenvolvida a partir de procedimentos de observação direta e reflexão do futuro licenciado para a sua atuação contextualizada enquanto profissional. Esta execução configurar-se-á como uma expressão da ação conjunta dos professores envolvidos com o Curso. Como determina a Resolução (BRASIL, 2002), a Prática enquanto componente curricular está inserida tanto nas disciplinas pedagógicas, bem como nas disciplinas de conteúdo específicos.
	MATEMÁTICA	400	400 horas de Prática como componentes curriculares vivenciada ao longo do curso.
	PEDAGOGIA	405	A Prática de Ensino é regulamentada ainda, no âmbito da Universidade, através da Resolução N° 115/05, comum a todos os cursos de licenciatura oferecidos pela UFPI. Segundo essa Resolução: O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão institui diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena e estabelece carga horária mínima de 810 (oitocentas e dez) horas, sendo a prática um componente curricular, vivenciado ao longo do curso, com carga horária mínima de 405 (quatrocentos e cinco) horas e o Estágio Supervisionado a partir da segunda metade do curso, com carga horária também de 405 (quatrocentos e cinco) horas.

QUADRO 1 – PCC nos cursos de Licenciatura da UFPI

FONTE: Projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFPI (2016).

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 (BRASIL, 2015), definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 9 junho de 2015, retomam a dimensão prática na formação docente como aspecto essencial e ainda necessário de ser melhor compreendido e implementado na vivência da maioria dos cursos de formação de professores no âmbito da UFPI.

Podemos perceber certa dificuldade no entendimento do que seja a PCC, por parte de alguns cursos, como é o caso da concepção explicitada no projeto pedagógico do Curso de Matemática – Teresina:

A prática como componente curricular é compreendida como o elo de articulação entre os estudos sistematizados e a prática cotidiana da escola, integrando os estudantes à realidade social, econômica e do trabalho correspondente aos Anos Finais do ensino fundamental e Ensino Médio.

A compreensão da PCC evidenciada no projeto do referido curso mostra-se vaga e não deixa claro a forma de implementação deste componente curricular, devendo ser articulada às disciplinas de formação pedagógica, em consonância com Parecer CNE/CES nº 15/2005 (BRASIL, 2005), reforçando a importância de se retomar a discussão da dimensão prática, no sentido de consolidar uma compreensão mais clara.

Entende-se que a PCC, descrita nas DCN (BRASIL, 2015), busca concretizar uma nova relação entre teoria e prática que ultrapasse a visão aplicacionista predominante nos currículos das licenciaturas até a década de 1980, segundo a qual se estudava a teoria, nos cursos e, somente ao final se aplicava a parte prática, por ocasião dos estágios. Assim, o Art. 13 § 3º preconiza: “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”.

Outro aspecto a ser considerado nesta proposta é a significativa diferença entre Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado, pois a Resolução CNE/CP nº. 2 (BRASIL, 2015), em seu Art. 13, destaca que:

Os cursos terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 08 semestres ou 04 anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.

Cabe ressaltar que a definição da carga horária constitui elemento importante para a compreensão e efetivação da PCC, devendo, portanto, ser definida no Projeto

Pedagógico dos Cursos - PPC, de cada curso, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº. 2 de 2015. No que se referem a esse aspecto, alguns Cursos de Licenciaturas da UFPI, necessitam de pequenas adequações por apresentarem a seguinte situação:

- Cursos que não definem carga horária: Artes Visuais, Filosofia, Ciências Sociais, Geografia e Química (do Campus de Teresina); Ciências Biológicas (Campus de Parnaíba).

- Cursos que apresentam carga horária inferior a 405h: Matemática (400h), no Campus de Teresina, Matemática (Picos/400h) e Matemática (Parnaíba/400h).

Deve ser considerado ainda que a PCC deverá ocorrer ao longo do processo formativo como prescreve o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b), "... ela deve ser planejada quando da elaboração do PPC e seu acontecer deve se dá desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo". Já o Estágio é visto como: "[...] um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios, de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado[...]". Este momento formativo propiciado pelo estágio deve acontecer a partir do meio do curso.

Assim, essa análise evidencia que os PPC dos cursos da UFPI, no que concerne a concepção de prática como componente curricular, aparecem sob formatos e concepções bastante variadas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a dimensão prática na formação docente e sua concretização através da PCC é uma exigência que se consolida com o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b), o que significa que os atuais PPC dos Cursos de Licenciatura da UFPI já deveriam ter incluído esse elemento curricular, respeitando a carga horária legal, bem como sua especificidade.

No entanto, numa breve análise dos PPC é possível perceber que existem cursos que não definem a carga horária, que legalmente deveria ser de 400 para a PCC. Este é o caso, dentre outros, do Curso de Artes/CCE e Filosofia/CCHL, ambos do Campos Ministro Petrônio Portella.

Além disso, ficou evidenciado que nem sempre a operacionalização da PCC é explicada de forma clara. Ou seja, em muitos casos não se define claramente que atividades serão realizadas para cumprir esse componente curricular. É o caso, por exemplo, dos cursos de História e Matemática do Campus de Picos que aponta em seu PPC carga horária de "400 (quatrocentos) horas de Prática como componentes curriculares vivenciadas ao longo do curso".

Outro aspecto verificado em vários cursos é o equívoco entre o entendimento do

que seja PCC e Estágio Supervisionado. Em alguns casos, este é visto como o espaço de realização da PCC. Nota-se uma dificuldade em compreender a especificidade da PCC, que aparece nos PPC que transcrevem o que diz a legislação sobre o assunto sem maiores delineamentos. Em consequência, existem cursos que entendem que a PCC deve perpassar todas as disciplinas, diferente do que diz o Parecer que relaciona este componente curricular a disciplinas de educação.

Estas reflexões introdutórias não dão conta de elaborar um entendimento e um desenho mais aprofundado dos cursos sobre a PCC, até porque a dinâmica dos cursos tem levado a constantes reformulações. Mas, é possível vislumbrar na análise dos PPC uma variedade de abordagens e percepções sobre o assunto, o que nos leva a entender que existe uma demanda por discussões e estudos que podem ser realizados em diversos espaços e tempos.

Estas reflexões levaram ao entendimento de que a PCC oferece possibilidades de construção dos saberes docentes e o curso que não utiliza adequadamente esse componente curricular desperdiça esse fértil campo pedagógico. O Fórum das Licenciaturas- FORLIC, bem como as Coordenações dos Cursos são espaços adequados para promover discussões, tendo em vista a necessidade de reformulação curricular para atender as DCN (BRASIL, 2015).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10.04.2016.

_____. **Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001**. Brasília/DF: CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 10.04.2016.

_____. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Brasília/DF: CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 10.04.2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília/DF: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 10.04.2016.

_____. **Parecer CNE/CES nº 15, de 02 de fevereiro de 2005**. Brasília/DF: CNE, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 10.04.2016.

_____. **Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015**. Brasília/DF: CNE, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em 10.04.2016.

CANDAUI, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes Pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHON, D. A. Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e a aprendizagem. IN: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE

Hildo Cezar Freire Montysuma

Mestre em Educação pelo Centro de Educação Letras e Artes - CELA da Universidade Federal do Acre – UFAC, Diretor da Escola Pública Estadual São Francisco de Assis I

Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira

Mestre em Educação pelo Centro de Educação Letras e Artes - CELA da Universidade Federal do Acre – UFAC;

Emilly Ganum Areal

Mestre em Educação pelo Centro de Educação Letras e Artes - CELA da Universidade Federal do Acre – UFAC

RESUMO GERAL: O objetivo do presente painel é apresentar e discutir os resultados de três pesquisas que tem como interfaces as repercussões para a prática pedagógica no Acre da reforma educacional ocorrida no Brasil a partir dos anos 1990. O primeiro artigo discute a negação do professor no Centro de Educação Profissional e Tecnológico – Roberval Cardoso. O exame do Projeto Político Pedagógico da Escola, assim como, as falas dos professores a partir do referencial teórico crítico fundamentado em Duarte (2004), Saviani (1991, 2008 e 2014), Frigotto (2012), Ramos (2001) e Manacorda (1992 e 2008), possibilitou compreender que a negação do professor pela Escola decorre da assimilação acrítica do hibridismo de concepções imanentes da

abordagem teórica dos documentos oficiais do Ministério da Educação, disseminados pela reforma educacional ocorrida no Brasil a partir dos anos 1990. O segundo artigo visa responder ao seguinte problema: A organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar? Essa pesquisa fundamentou-se no método dialético, partindo da premissa que o tempo histórico e pedagógico é uma construção social, cujos autores de referência foram: Marx (1983), Kosik (2010), Tonet (2006), Saviani (2007, 2011), Libâneo (2010, 2014, 2015), Pimenta (2002), Freitas (1992) e Faria (2011). A terceira pesquisa analisa criticamente o programa de correção de fluxo desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Acre e a Fundação Roberto Marinho denominado Projeto Poronga, que objetiva eliminar a distorção idade-série no ensino fundamental. A pesquisa referenciou-se na abordagem dos ciclos de políticas de Ball e Bowe (1992; 1994), a partir do qual foi possível compreender que o Projeto Poronga possibilitou a diminuição da distorção idade-série no segundo ciclo do ensino fundamental, contudo, não possibilita atingir as suas causas, notadamente a reprovação e o abandono escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Reforma Educacional. Metodologia.

AS IMPLICAÇÕES DO ECLETISMO METODOLÓGICO PARA A DESCONSTRUÇÃO DO PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR

RESUMO: No presente artigo analisamos as implicações do ecletismo metodológico para a desconstrução do papel social do professor a partir da investigação do trabalho docente no Centro de Educação Profissional e Tecnológico – CEPT Roberval Cardoso, unidade educativa vinculada ao Instituto de Educação Profissional Dom Moacyr – IDM, mantido pelo Governo do Acre por meio da Secretaria de Estado de Educação, localizado a 20 km do centro da Capital do Estado, Rio Branco. As análises aqui expostas compõem um dos aspectos resultantes da pesquisa realizada nos anos de 2016 e 2017 na referida instituição de Educação Profissional, cujo objeto de investigação foi: Analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica Roberval Cardoso: Crítica a partir da tradição marxiana, dentre os aspectos resultantes dessa pesquisa um deles diz respeito a negação do professor no processo educativo, consequência da assimilação acrítica do hibridismo de concepções imanentes da abordagem teórica dos documentos oficiais do Ministério da Educação por ocasião da implementação da Reforma da Educação ocorrida no Brasil na virada do século XX para o XXI. Como subsídio às análises aqui expostas foram utilizadas as contribuições de teóricas de Duarte (2004), Freire (1996), Saviani (1991, 2008 e 2014), Frigotto (2012), Ramos (2001), Manacorda (1992 e 2008), com os quais procedemos a apreciação crítica do Projeto Político Pedagógico da referida Escola (ACRE, 2015), assim como, a compreensão dos professores que ali trabalham, frente ao seu papel docente e a categoria mediação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Mediador. Professor.

1 | INTRODUÇÃO

Com o advento da reestruturação capitalista e a substituição do padrão produtivo taylorista-fordista pelo Toyotista (RAMOS, 2003), o projeto de educação dual que se constitui em elemento estruturante da escola de massas no sistema capitalista (MANACORDA, 1992), assumiu nova configuração expressa por meio dos princípios e valores propagados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura – UNESCO, por meio do relatório da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors¹, editado no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 2003).

Segundo esse relatório, os cidadãos do século XXI apresentam quatro grandes necessidades de aprendizagem definidas pelas competências de **aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser** (DELORS,

¹ Ex-funcionário do Banco de França, ex-ministro da economia francês nomeado em 1981 e ex-presidente da União Européia, de 1985 a 1995. Preside a Comissão Europeia, que fundou a União Europeia.

2003). Na reforma educacional brasileira, essa orientação se expressou por meio dos princípios da **estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade** (RAMOS, 2001, p. 132).

Com base nesses fundamentos é revelador o que diz o Parecer Nº 15/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, referindo-se ao futuro de jovens e adultos quanto à empregabilidade e ao prosseguimento dos estudos. De acordo com o documento, “será sempre, um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferentes natureza, além das escolas relacionadas à vida pessoal” (BRASIL. CNE/CEB, PARECER Nº 15/98, p. 36).

Trata-se de um programa educativo voltado para formar cidadãos capazes de conviver com as incertezas e constantes transformações decorrentes do mundo do trabalho.

Diante dessa conjuntura,

[...] a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. (RAMOS, 2001, p. 135, grifos da autora).

Em função disso, a análise da autora se opõe a ideia que entende o capitalismo excludente e alienante como única possibilidade societária, que desdobra-se na proposição da formação do trabalhador produtivo **flexível**, que se traduz, em termos concretos, na formação para o desemprego.

Essa perspectiva educativa neoconservadora fundamenta-se numa base teórico-metodológica eclética (DUARTE, 2004), difundida como novidade e tem implicado no aparecimento de um série de ideias e práticas anômalas a natureza emancipadora da educação.

Considerando essa realidade e com base no referencial teórico crítico, realizamos a investigação sobre a categoria trabalho e a prática docente no Centro de Educação Profissional e Tecnológico – CEPT Roberval Cardoso em Rio Branco (AC), que nos possibilitou constatar a materialização dessas ideias na realidade concreta da referida Escola. Nesse caso, muitos são os desdobramentos na prática pedagógica, contudo em função do espaço destinado para essa exposição, no presente artigo, destacamos a singular negação do papel social do professor, como resultado da justaposição da crítica de Paulo Freire dirigida a postura do professor tradicional aos paradigmas da educação por competências difundida pela Reforma da Educação Profissional no Brasil, esse é, pois, o objeto de análise do presente artigo.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico adotado para subsidiar a investigação fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, posto que; este possibilita compreender o desenvolvimento dos fenômenos objetivos e o pensamento como uma totalidade concreta e articulada, determinada por múltiplas sínteses.

Para analisar a prática pedagógica e as representações subjetivas dela decorrente, expressas tanto no Projeto Político Pedagógico do CEPT Roberval Cardoso, quanto nas falas dos professores daquela instituição educativa, referenciamos-nos nos trabalhos de Duarte (2004), Saviani (1999, 2008 e 2014), Frigotto (2012), Ramos (2003) e Manacorda (2008), com destaque para as análises que os referidos autores trazem sobre a reestruturação produtiva em curso nos últimos vinte anos e seus rebatimentos na subjetividade, mais especificamente na educação escolar.

Nesse artigo, estabelecemos um diálogo com Freire (1996), motivados por uma apropriação que a Escola faz de seu pensamento, que a nosso ver, não corresponde aos princípios educacionais por ele defendidos, notadamente no que diz respeito a crítica à prática pedagógica do professor da escola tradicional, que no âmbito do CEPT – Roberval Cardoso é tomada como negação do papel social do professor. Entendemos que tal leitura resulta de uma abordagem eclética, de autores e teorias que partem de premissas e de métodos distintos e contraditórios, mas que nos documentos oficiais que orientaram a Reforma da Educação no Brasil foram apresentados como complementares e convergentes, próprio das interpretações pós-críticas, como enfatizam Duarte (2004) e Frigotto (2012).

Com base nesses fundamentos, desenvolvemos uma análise crítica quanto a concepção hegemônica, ainda que não unânime na Escola, que nega o professor e seu papel educativo em favor do que se denominou de **mediador da aprendizagem**.

3 | A FALSA OPOSIÇÃO ENTRE MEDIAÇÃO E ENSINO

Ao analisar o PPP do Centro de Educação Profissional e Tecnológico – CEPT Roberval Cardoso, comparando-o com o discurso dos professores, atestamos uma apropriação acrítica do discurso oficial disseminado pelo Ministério da Educação - MEC por meio dos Parâmetros curriculares Nacionais - PCN's para a Educação Profissional, que segundo Duarte (2004) amálgama uma miscelânea de concepções e tendências distintas, e muitas delas contrárias entre si, organizadas num texto que “surfa” entre as polêmicas e contradições, decorrente de uma estratégia ideológica que vem sendo propagada por teóricos pós-críticos, a partir do recrudescimento, no Brasil, da ideologia neoliberal, que entre outros aspectos

[...] visa construir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o confronto entre teorias e

autores é desvalorizado, facilitando, assim, a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberais e pós-moderno (DUARTE, 2004, P. 112 - 113).

Duarte (2004) desconstrói o falso consenso em torno do ecletismo difundido por meio dos documentos oficiais nos últimos vinte anos, como verdades incontestes, acima de qualquer juízo de valor e apesar de sua crítica ser dirigida às correntes e teorias pedagógicas difundidas em âmbito nacional, alcança com impressionante precisão os fundamentos filosóficos e políticos que subsidiam o PPP do CEPT Roberval Cardoso, que afirma sua oposição a educação tradicional, centrada na figura do professor. Todavia, para expressar essa negação, o CEPT diz fundamentar-se em Paulo Freire para proclamar em seu PPP a “morte do professor” ao afirmar: “não há mais lugar para a pessoa do professor como o único que detém o saber” (*Ibidem*, p. 22), a pesquisa revelou que esse pensamento se mostrou hegemônico na Escola, mesmo alguns professores no âmbito da escola tenham revelado discordância com essa visão.

Entretanto, nesse aspecto, a ausência da devida contextualização da crítica que Paulo Freire dirige à escola e ao professor tradicional, cujos processos pedagógicos são caracterizados pela passividade dos alunos, transmissão de conteúdos e memorização, centrados na figura do professor, a nosso ver, levou à obliteração do verdadeiro sentido da análise freiriana.

A propósito disso, ainda que a fenomenologia freiriana não seja nosso referencial teórico, nos vemos, neste caso, e a bem da verdade, impelidos a fazermos um reparo ao presente entendimento.

Em Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), demarca campo com a pedagogia tradicional, denominada por ele de “educação bancária”, o autor enfatiza que a relação professor-aluno não é unidirecional, que há troca de saberes. Ao afirmar isso, o mesmo não desconhece e nem nega que há um ato de ensinar, e mais, que este é prerrogativa do professor.

Por desatenção a esse aspecto, não se percebe que Freire nega tão somente a **postura tradicional** do professor, ressaltamos que em nenhuma de seus livros é negado a necessidade da existência da figura do professor no processo pedagógico, o que ele propõe é uma outra postura docente, para quem

[...]faz parte de sua tarefa docente **não apenas ensinar os conteúdos** mas também **ensinar a pensar certo**. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um **professor crítico** se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 1996, 26 -27, grifos nossos).

Como se vê, Freire (1996) não só admite a necessidade do **professor**, como advoga que sua missão é a de **ensinar a pensar**, mais que isso, a **pensar certo**. Contudo, o que o autor indica é que o professor deve assumir uma postura **crítica**,

para isso, além dos conteúdos, deve ensinar também a **pensar**. Ao invés disso, a Escola tomou a crítica freiriana ao professor tradicional como negação do professor em sí, razão pela qual, o CEPT- Roberval Cardosos decidiu aboli-lo dos seus quadros, substituindo-o pelo **mediador da aprendizagem**, ou simplesmente **mediador**, entendido como **antítese do professor**.

O entendimento que tivemos ao analisar essa passagem é de que, ao se adotar a categoria mediador no PPP, a intenção foi a de expressar a ideia de motivador, “de orientador, problematizador dos processos de construção do conhecimento dos educandos” (ACRE, 2015, p. 22), como se esses procedimentos não pudessem, nunca, em hipótese alguma, ser realizado pelo professor. Quanto a essa questão, para que se atinja uma concepção justa e progressista de educação, é adequado considerar o que nos diz Saviani (2014):

A categoria de **mediação** é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram inseridos ocupando, porém, posições distintas (SAVIANI, 2014, p. 9, grifo nosso).

Aqui, Saviani (2014) retoma o que já dissera em *Escola e Democracia* (1991), quanto às diferentes posições que ocupam professores e alunos na prática educativa, ocasião em que expressa essa ideia da seguinte maneira:

o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’, a compreensão do aluno é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese porém é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, se não de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 1991, p. 80).

Sendo assim, entendemos que o autor enfatiza que a mediação entre o nível de consciência sincrética dos alunos e uma sintética e científica, articulando-a e mediando-a às necessidades da prática social, é realizada pelo professor, ainda que este encontre-se em condição de “síntese precária”, essa é sua tarefa precípua.

Todavia, para que possa exercer suas funções de forma justa e adequada, o professor necessita de uma base teórico-científica sólida, que deve se dar em cursos de licenciatura de longa duração oferecidos por instituições de ensino superior.

Entendemos que negar a figura do professor constitui-se na negação da técnica

e da ciência, que envolve a atividade educativa em sua forma escolar. Significa optar pelo autodidatismo ou por profissionais com uma formação rasa, em detrimento da formação científica acadêmica.

A perspectiva expressa no PPP da Escola repercute na subjetividade do professor entendida enquanto valorização do senso comum como revela a fala do professor 7a.,

[...] o aluno chega aqui para a gente, ele vem com conhecimento de fora [...] Querendo ou não. Isso passa pela nossa relação de chamar aqui... Mediador e não professor, [...] Aluno [...] Não aluno, e chamar ele de educando, né? Por quê? Porque pensa que tem essa relação aqui na escola? Essa resposta passa por isso. [...] A mediação ela se dá numa troca de experiência, [...] A experiência que ele traz da comunidade dele, para experiência que a Escola da Floresta tem aqui [...] Dentro das suas práticas (PROFESSOR 7a, depoimento).

O Professor 7a trouxe-nos importantes questões a respeito do entendimento difundido pela Escola sobre o processo pedagógico e a relação professor aluno. É explicitada novamente aqui a concepção do professor enquanto mediador, como, por exemplo, quando o Professor diz: “Isso passa pela nossa relação de chamar aqui [...] Mediador e não professor” (PROFESSOR 7a, depoimento).

Diante dessa visão do trabalho docente, revelada na fala do Professor 7a., que reafirma o que diz o PPP da Escola, entendemos ser oportuno observar o que nos indica Frigotto (2012), em seu texto “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”, o que na atualidade está em jogo, por parte das classes dominantes, é uma manobra tática de

[...] desescolarização da sociedade, do pragmatismo, e economicismo, as perspectivas do *laissez-faire*, ampliadas hoje pelas teses do pós-modernismo e o desmantelamento do que define a profissão docente pelas políticas neoliberais (FRIGOTTO, 2012, p. 104).

Ao final dessa frase, o autor remete-nos a uma nota de rodapé, que complementa o seu pensamento e faz-nos uma indicação de leitura. Vejamos, então, o que diz a referida nota:

Dermeval Saviani, tendo presente o esvaziamento da função de organização, sistematização e produção do conhecimento dos docentes (em todos os níveis de ensino, mas especialmente na educação básica) numa recente entrevista, reclama: “Ao professor deve ser devolvida a função ensinar” (*Revista Rubra*, n. 3, Lisboa, outubro de 2008). Reitera aquilo que expôs no pequeno livro *Escola e Democracia* (1986) com 40 edições, sobre a especificidade da função política da escola e da educação escolar, que se dá pela mediação das concepções, método dialético-histórico na compreensão dos conteúdos e dos fundamentos científicos, na expressão de Gramsci, da sociedade dos homens e das coisas. Ideias cujas bases podem ser buscadas em Marx, nas “Instruções aos Delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores” e na “Crítica ao Programa de Gotha” e em “O capital” (FRIGOTTO, 2012, p. 104, grifos do autor).

Seguindo, então, a indicação de Frigotto (2012), expressa na nota acima, fomos até a Revista Rubra nº 3, para ler o que diz Saviani. Na entrevista, realizada por Raquel Vilela e Sandra Duarte, intitulada “Aprender a aprender: um *slogan para a ignorância*”. Destacamos pois, os aspectos que dialogam diretamente com a função do professor e sua relação com os alunos nos termos expostos pelos professores do CEPT – Roberval Cardoso. Já na apresentação da entrevista, a Revista destaca uma frase de Saviani: “Há muito para aprender a sério. Ao professor deve ser devolvida a sua função: ensinar” (SAVIANI, 2008, p.1). A nosso ver, essa assertiva contraria o senso comum presente no CEPT – Roberval Cardoso, e os pontos que destacamos a seguir adentram ainda mais profundamente no conteúdo dessa questão, vejamos então:

O papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e, portanto, passar da visão empírica, fragmentada do Mundo, para uma visão concreta, articulada.

[...]

Hoje em dia a pedagogia do «aprender a aprender» é a grande referência da orientação dominante. Tanto que está nos documentos oficiais e internacionais que depois se reproduzem em cada nação, como está nos meios de comunicação onde tentam convencer os professores das suas virtudes. O Relatório Jacques Delors das Nações Unidas sobre educação para o século XXI tem como eixo essa orientação do «aprender a aprender» e os países reproduzem isso nas suas políticas educativas. É uma pedagogia que tem origem na escola nova, no construtivismo de Piaget, que estava apoiado no keynesianismo. Agora foi recuperada, no contexto político do neoliberalismo, pelos pós-modernos. A ideia é que todo o ambiente é educativo – aprende-se em diferentes lugar, em diferentes circunstâncias e ... também na escola! O argumento que dão para isso é que aquela visão rígida foi superada em benefício de uma sociedade flexível em que nada se pode prever. A escola não pode formar para 5 ou 10 anos, não se sabe como vai ser o futuro que está em constante mudança. Portanto a escola não deve ensinar algo mas apenas aprender. Mas este novo aprender a aprender já nem sequer dá a importância que os construtivistas davam à ciência. Não sei como é aqui, mas no Brasil introduzem parâmetros curriculares nos temas «transversais» – é como se os temas não fossem objeto desta ou daquela disciplina mas atravessam todo o currículo – educação cívica, moral, ambiental, sexual (SAVIANI, 2008, p.1).

Nesses trechos, Saviani (2008) corrobora com Frigotto (2012), sobre o papel social do professor, ao tempo em que denuncia os interesses por trás dos agentes da pedagogia do “aprender a aprender”, absolutamente antagônicos aos ideais de emancipação dos trabalhadores. Como se pode perceber, tanto Frigotto (2012) quanto Saviani (2008), não poupam fundamentadas críticas a essa visão que busca esvaziar o papel social do professor.

No âmbito do CEPT - Roberval Cardoso, a desconstrução do professor, substituindo-o pela imprecisa denominação de **mediador**, parece-nos ser a manifestação de uma das faces visíveis do discurso ideológico com que a hidra de sete cabeças, do pensamento neoliberal, serpenteia no âmbito educacional intencionando

devorar os trabalhadores e seus direitos.

Entendemos, pois, que a categoria mediação tem destacada importância para o materialismo histórico-dialético, e constitui-se numa das dimensões do trabalho docente que é realizado pelo professor no exercício de sua profissão. Entretanto, em nada se assemelha ao sentido empregado no CEPT – Roberval Cardoso, como negação do professor.

A partir dessa concepção, a tarefa do professor é a de elevar os alunos do “senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico” (SAVIANI, 2008, p.1), que lhes oportunize compreender o mundo nas suas múltiplas determinações, possibilitando-os superar uma “visão empírica, fragmentada do Mundo, para uma visão concreta, articulada” (*ibidem*). Isso posto, tal função social só pode ser exercida satisfatoriamente por um profissional que tenha sido adequadamente formado para tal missão, pelo Professor.

Assim, como os autores acima citados, compreendemos que a desconstrução do papel social do professor implica o rebaixamento da qualidade social da educação escolar em desfavor exatamente dos trabalhadores.

Tal concepção, como já foi dito, apoia-se no hibridismo metodológico, neste caso, a partir da apropriação do pensamento de Paulo Freire, descuidando-se do devido rigor para com os fundamentos do método fenomenológico, justapondo-o ao neoconstitucionalismo e o neopragmatismo, com objetivo de construir competências de forma que, uma vez assimiladas, impliquem no “[...] desenvolvimento dos mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social, ou mecanismos de causação, que seriam as próprias competências” (RAMOS, 2003, p. 108), cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, adaptáveis a uma sociedade e a um mercado de trabalho em constante transformação.

Esse é, pois, o fundamento do **aprender a aprender**, um dos quatro pilares da Educação para o Século XXI, proposta pelo relatório Delors (2003), base sob a qual se assenta a reforma educacional desenvolvida no Brasil desde meados da década de 90 do século passado. Tais pressupostos norteiam o PPP do CEPT – Roberval Cardoso e a prática pedagógica dos professores daquela Escola.

Duarte (2004) afirma que para essa perspectiva educativa “[...] é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (DUARTE, 2004, p.35), como se um processo de aprendizado fosse incompatível como o outro.

Os defensores desse ponto de vista, para quem Duarte (2004) direciona sua crítica, não compreendem que o processo de aprendizagem implica tanto a dimensão individual quanto a social. Esse aparente respeito às capacidades pré-existentes nos alunos representa, “[...] na realidade, renuncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano [...]” (MANACORDA, 2008, p. 86). Renúncia essa que degenera em negação da função docente, substituindo o professor pela imprecisa e indefinida figura do **mediador da aprendizagem, do facilitador da aprendizagem**, cuja função é servir ao educando nas suas necessidades pessoais de aprendizagem que,

efetivamente, devem estar centradas no aluno, obnubilando sua dimensão social e historicamente determinada.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base no método materialista histórico-dialético, realizamos a pesquisa, tendo como objeto Analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica Roberval Cardoso: **Crítica a partir da tradição marxiana**. Os procedimentos investigativos foram: Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola; Os sujeitos da pesquisa foram os docentes da Escola, num total de 12 (doze), os quais foram submetidos a entrevistas, semiestruturadas e tiveram suas aulas observadas; Para preservar a identidade dos entrevistados, os mesmos foram nomeados por representação numérico-alfabético por ordem de entrevista, 1a, 2a, 3a e assim sucessivamente; Os instrumentos utilizados foram questionário, diário de observações, gravador e câmera fotográfica.

Para efeito de análise foram considerados tantos os aspectos quantitativos quanto qualitativos, uma vez que para o materialismo histórico-dialético quantidade e qualidade são elementos distintos do desenvolvimento material e social, mas indissociáveis, mais que isso, um influi sobre o outro e vice-versa.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base no referencial teórico-metodológico e nas investigações chegamos ao entendimento que os professores do CEPT – Roberval Cardoso, em sua maioria, são trabalhadores temporários, entendem o trabalho enquanto exercício profissional, em geral, pautam sua prática docente pelo paradigma das competências e identificam o professor como aquele que se julga o detentor do conhecimento (que não valoriza os conhecimentos tácitos dos alunos), razão pelo qual se autointitulam mediadores do conhecimento.

Diante dessa constatação e objetivando uma educação profissional voltada para emancipação dos trabalhadores, ressaltamos que a organização escolar deve ser entendida como unidade produtiva autossustentável, orientada pelo paradigma de qualificação profissional, voltada para a formação omnilateral do estudante-trabalhador, assegurando a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia em substituição ao paradigma das competências para atender ao mercado, a constituição de um quadro docente efetivo e o estabelecimento da centralidade do processo educativo no professor enquanto profissional qualificado ao exercício da docência.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrado o ciclo coleta e análises dos dados da pesquisa, um dos elementos que nos chamou especial atenção foi a compreensão predominante no CEPT – Roberval Cardoso de negação do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar esse aspecto com base no referencial teórico crítico, compreendemos que a desconstrução do papel social do professor implica o rebaixamento da qualidade social da educação escolar em desfavor exatamente dos trabalhadores. Enfatizamos que o justo entendimento do função social do trabalho docente e sua relação com os alunos no processo de ensino-aprendizagem tem importância nuclear para a didática e constitui-se num dos seus fundamentos, desse entendimento decorre tanto a metodologia de ensino, quanto os processos de formação inicial e continuada desses profissionais. Nesse sentido, a análise dos dados dessa pesquisa quanto as “Implicações do ecletismo metodológico para a desconstrução do papel social do professor” adquire centralidade o entendimento dos impactos negativos das políticas oficiais sob a égide do neoliberalismo para o trabalho docente.

Com base nesse pressuposto, a pesquisa nos possibilitou constatar que os cursos oferecidos pelo CEPT – Roberval Cardoso estão subordinados pela dinâmica do mercado e não a partir de um projeto de desenvolvimento econômico que tenha o Estado como indutor a partir das necessidades sociais, implicando a rotatividade dos cursos. Essa dinâmica é usada como justificativa pelos Técnicos do Instituto Dom Moacyr – IDM, pela inexistência de um quadro de professores permanentes na Escola e a adoção de um sistema de contratações temporárias, com duração vinculada à carga horária dos componentes curriculares. Tal prática é legitimada pela difusão de uma ideologia que rebaixa o papel social do professor, enquanto profissional do magistério, com sólida formação profissional realizada em instituição de nível superior, pertencente a uma categoria profissional, amparado em uma legislação trabalhista, vinculado ao conjunto da classe por meio da filiação sindical. Situação que impede a especialização nas práticas docentes e nos conhecimentos científicos e tecnológicos.

A desqualificação do professor principia-se por meio da atribuição aos profissionais docentes da pejorativa designação de **detentor do conhecimento**. Com isso intenciona-se negá-lo enquanto profissional e justificar sua substituição pela imprecisa figura do **mediador da aprendizagem**, que não consta sequer na lista de Classificação Brasileira de Ocupações – CBO do Ministério do Trabalho e Emprego. Nesse sentido, qualquer pessoa pode exercer essa função de **mediador**, desde um aluno recém-formado na Escola, passando por um tecnólogo ou um engenheiro. Com isso, se flexibilizam direitos conquistados, dribla-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ignora-se o acúmulo científico no que se refere à relação ensino-aprendizagem presente na formação acadêmica do professor em cursos de licenciatura.

Diante do exposto e com base na investigação realizada e na literatura que

a subsidiou, entendemos que a negação do professor implica, inevitavelmente, no rebaixamento da qualidade da educação e na destruição de conquistas civilizacionais e direitos sociais.

REFERÊNCIAS

ACRE. Instituto Estadual de Educação Profissional Dom Moacyr. Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional e Tecnológica Roberval Cardoso. Rio Branco: CEPT – Roberval Cardoso/IDEP-DM, 2015.

BRASIL. CNE /CEB, Parecer Nº 15/98, de 01 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>> Acesso em: mar. 2018.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. - Campinas: Autores Associados, 2004.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. 2ª ed. São Paulo: CortezBrasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

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

FRIGOTTO, Galdêncio. [et al]. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias; Tradução de Gaetano Lo Monaco; Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella - 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo [Tradução Willian Laços]. Campinas: Editora Alínea, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados 1991.

Mesa-Redonda Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: mediações. **2º Congresso Internacional sobre a teoria Histórico-Cultural** e 13ª jornada do Núcleo de ensino de Marília. Exposição em 14 de agosto de 2014.

_____. **Entrevista. Dossiê “Deixem os professores ensinar”**. RUBRA, Viseu, n. 3, out. 2008. Disponível em: <<http://escolapública2.blogspot.com/10/revista-rubra-balanço-crítico-do-estado.html>> Acesso em: mar. 2018.

RESUMO: O artigo aborda algumas das mais significativas sistematizações da pesquisa de mestrado intitulada: A organização do tempo pedagógico na sala de aula. O objetivo é analisar a organização do tempo pedagógico numa perspectiva crítica de educação, tendo em vista as finalidades clássicas da educação escolar e visa responder ao seguinte problema: A organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar? O estudo tem como pressuposto teórico-metodológico o método dialético na compreensão concreta da realidade, a função social e pedagógica da escola numa perspectiva crítica de educação e o tempo histórico e pedagógico como construção social, tendo como principais referências teóricas: Marx (1983), Kosik (2010), Tonet (2006), Saviani (2007, 2011), Libâneo (2010, 2014, 2015), Pimenta (2002), Freitas (1992) e Faria (2011). O estudo se desenvolve através de levantamento bibliográfico e da coleta e análise de entrevistas realizadas com professores de escolas públicas. Os resultados indicam que o tempo pedagógico não têm sido organizado de modo a contemplar a finalidade clássica da escola, que é a de propiciar uma formação ampla do sujeito, tendo em vista que dimensão pedagógica do trabalho do professor tem sido negligenciada diante das transformações pelas quais a educação escolar tem passado, através das quais a escola tem se tornado em espaço de compensação emergencial dos direitos sociais, deixando para segundo plano sua tarefa de propiciar a formação ampla dos educandos a partir de conhecimentos relevantes produzidos socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo Pedagógico. Função da Escola. Sala de Aula. Prática Pedagógica.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto apresenta algumas das significativas sistematizações da pesquisa de mestrado defendida em agosto de 2016, com o título A organização do tempo pedagógico na sala de aula em escolas públicas do município de Rio Branco, que buscou responder se a organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar.

A pesquisa tem como objetivo analisar, a partir de uma perspectiva crítica de educação, a organização do tempo pedagógico na sala de aula, tendo em vista as finalidades clássicas da educação escolar, realizando reflexões e discussões acerca da questão central da pesquisa, formulada na pergunta: A organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar? E outras perguntas advindas desta: Quais das atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula prejudicam

o desenvolvimento da organização adequada do tempo pedagógico? Quais as estratégias utilizadas pelo professor que favorecem o aproveitamento significativo do tempo pedagógico? Quais os saberes necessários aos professores para que consigam administrar satisfatoriamente o tempo pedagógico, de modo a garantir a aprendizagem dos alunos? Qual a implicação da organização (adequada ou inadequada) do tempo pedagógico na aprendizagem dos alunos?

Todavia, o objetivo do estudo que ora apresentamos no XIX ENDIPE é apresentar as indicações trazidas pela pesquisa decorrente da análise das concepções e práticas dos professores pesquisados em confronto com o referencial teórico escolhido para a pesquisa, para atingir a finalidade desse trabalho faremos um recorte do texto da dissertação, com atenção à garantia de sua objetividade. Para tal, organizamos este trabalho em quatro momentos articulados que objetivam evidenciar: o contexto do surgimento das inquietações em torno do tempo pedagógico; os fundamentos teórico-metodológicos trilhados na busca de compreensão do objeto; os efeitos das reformas educativas neoliberais na educação escolar e, ainda, apontar algumas indicações da análise.

2 | O TEMPO PEDAGÓGICO IMPULSIONANDO A REFLEXÃO

A organização do tempo pedagógico² me inquietou desde o início da minha experiência no magistério. Perceber que grande parte do tempo destinado à aula não era efetivamente utilizado para atividades de ensino e aprendizagem me chamava a atenção, de modo que passei à busca de identificar os acontecimentos e ações que interferiam na aula. A indisciplina, o número elevado de alunos na sala, o ambiente, as interferências externas e a própria metodologia foram questões que fui identificando e analisando ao longo de cada aula, para as quais fui buscando estratégias de superação, obtendo sucesso em algumas, e em outras não.

A subutilização do tempo destinado às aulas, desde então, passou a ser um fator preocupante, ainda que tenha a compreensão que mais ou menos tempo de aula não signifique efetivamente maior possibilidade de aprender, mas acreditando que a organização do tempo é uma variável importante e incide na aprendizagem dos alunos (MARTINIC, VERGARA, VILLATA e HUEPE, 2010).

Uma das hipóteses que leigamente defendia, era a de que o principal impedimento para um bom aproveitamento do tempo pedagógico era a superlotação das salas de aula, que ocasionavam os problemas de indisciplina, dificultavam o acompanhamento pessoal do professor aos alunos e faziam com que os processos na sala de aula se tornem morosos e com qualidade prejudicada. Porém, ao ter a oportunidade de trabalhar numa escola rural, minha hipótese entrou em choque com

2 Entendemos que o tempo pedagógico se constitui como o tempo de efetivo ensino-aprendizagem (VEIGA, 2008 e RODRIGUES, 2009), tempo dedicado a oportunizar aos alunos o acesso a conteúdos relevantes e significativos (SAVIANI, 2007).

a realidade daquelas salas de aula, pois eram turmas pouco numerosas, e mesmo assim o clima pedagógico pouco se diferenciava das superlotadas turmas das escolas urbanas. Isso me levou a acreditar que apenas um fator não determina as condições da pouca efetividade do tempo destinado ao ensino e aprendizagem, mas sim, um conjunto de questões internas e externas à sala de aula, que afetam diretamente a organização do tempo pedagógico.

Na verdade, são muitas as causas da redução do tempo de efetivo ensino. Fatores que vão desde festividades, reuniões, avaliações externas, mau tempo e greves, até questões que envolvem as condições físicas da escola e questões políticas, destacando que esses últimos são mais comuns em países e regiões mais pobres (MORICONI e BÉLANGER, 2015). De acordo com o estudo de Cotton (1989), baseado em pesquisas³ realizadas com foco direto no tempo não utilizado em atividades de aprendizagem na sala de aula, metade do tempo é gasto com questões processuais, transições, questões disciplinares, tempo morto⁴ e outros.

Com base em tais inquietações e estimulada por teorias que discutem a alienação da sociedade moderna, a formação e a emancipação humana, por Karl Marx (2004), Gramsci (1991) outros; e por obras que apresentam um ideário crítico relativo à educação baseado no pensamento dialético (Saviani, 2007 e 2011; Libâneo, 2014; Pimenta, 2002 e Vasconcellos, 2009), e pelo desenvolvimento da pesquisa do curso de mestrado, a investigação avançou e o objeto da pesquisa passou a ser confrontado a partir de outras questões, como: Qual então a função da escola? Para que serve a organização desse tempo? Para que finalidade? As respostas a estas questões estão amparadas nas ideias de estudiosos que defendem a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade como finalidade da educação escolar. Nas palavras de Saviani

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2011, p. 14)

Dessa forma, na busca de compreender o objeto da pesquisa buscamos fundamentar o estudo em teorias que apresentam um perspectiva crítica de sociedade e de educação.

3 Anderson (1983); Fredrick, Walberg e Rasher (1979); e Seifert e Beck (1984).

4 Tempo morto segundo Cotton (1989), é um período em que não está acontecendo aprendizagem, não envolvimento do aluno com a atividade.

3 | OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO

O desenvolvimento do estudo se deu em um duplo movimento articulado. O primeiro consistiu no levantamento bibliográfico de obras que tem como pressuposto teórico metodológico o método dialético e a compreensão concreta da realidade; a educação como emancipação humana e a função social e pedagógica da escola numa perspectiva crítica. O segundo constituiu-se da análise das observações e entrevistas realizadas com 16 professores de Matemática e História, de 08 turmas de 6ºs e 9ºs anos, de duas escolas públicas.

A adoção do método dialético se fez importante pelo fato de permitir a compreensão da realidade a partir da prática dos sujeitos diante dos condicionalismos políticos, econômicos e culturais, e assim, superar as impressões superficiais a respeito do fenômeno em estudo, neste caso, o tempo pedagógico e sua relação com a função da escola e a prática pedagógica.

Desse modo, a pesquisa numa perspectiva dialética parte do empírico, do aparente, porém avança em direção à essência, que é a realidade concreta, cabendo então ao pesquisador a superação da abstratividade, do imediato, do claro-escuro do objeto de investigação (FARIA, 2011).

O caminho do abstrato à totalidade concreta é, então

um movimento no pensamento e do pensamento. [...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 2010, p. 36-37)

A compreensão da relação sujeito-objeto na perspectiva tratada por Kosik (2010) possibilita “[...] entender o homem na sua historicidade, na produção de sua existência com a natureza e com os outros homens e não como seres isolados, deslocados de seu processo real de produção da vida”. (FARIA, 2011, p. 48)

Nesse sentido, compreender os processos educativos, como prática social inserida em uma trama de relações sociais, nas quais o sujeito tanto produz com é produzido, possibilita uma melhor interpretação da realidade, sem que haja a culpabilização dos sujeitos e indiferença as condições materiais que se produzem a existência. No caso desse objeto de estudo, o tempo pedagógico, uma reflexão superficial poderia comprometer todo o processo investigativo impedindo uma melhor reflexão sobre a problemática que envolve a organização do tempo pedagógico e sua decorrente influência na qualidade do ensino.

O conceito de emancipação humana tornou-se também central para a análise do objeto estudado, não apenas porque há a exigência metodológica, mas especialmente, para nos anteciparmos às posturas que negam as possibilidades da educação escolar na sociedade burguesa, esquecendo-se do processo de mediação dialética entre a

alienação e a emancipação.

É nesse sentido que Tonet explica que uma formação integral do ser humano é impossível na sociedade do capital

Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital. Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso. (TONET, 2006, p. 13)

O autor chama a atenção para os limites de uma formação plena dos indivíduos no interior da sociedade capitalista, afirmando que esta somente será possível a partir da superação das relações de dominação e de exploração, instaurada por novas relações de trabalho nas quais o homem possa se reconhecer como pessoa pertencente à uma comunidade de relações humanizadas, pela apropriação da riqueza material e espiritual produzida pelo homem. Contudo, observa-se que as atuais relações sociais foram produzidas pelos homens, portanto, a alteração dessas relações capitalistas poderá ser realizada por sujeitos ativos intencionalmente organizados. E é com essa perspectiva que trabalhamos, uma vez que a prática docente pode vir a ser uma prática pedagógica em sua expressão intencional e sistemática, voltada para esse fim, ainda nos marcos desse sistema.

É nessa perspectiva que diversos autores chamam a atenção para a função social e pedagógica da escola, denunciando o que chamam de processo de secundarização da escola pública, entendido como resultado da contradição que permeia a própria sociedade em que vivemos, a sociedade capitalista, na qual a instrução de todos torna-se contrária aos interesses da classe dominante. Conforme bem salienta Freitas (1992, p.6)

as novas contradições geradas no interior da produção capitalista estão reacendendo o velho dilema entre educar/explorar. A educação é sempre temida pelo sistema capitalista pela possibilidade de conscientização que gera. A “torneira da instrução” sempre foi muito bem dosada e agora, face às novas exigências tecnológicas, o capitalismo está sendo forçado a abri-la um pouco mais.

Essa “dosagem” da instrução pública acompanha a tendência de secundarização e desvalorização da escola, numa tentativa de “reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (SAVIANI, 2011, p.85).

Libâneo (2010) realiza discussão semelhante, ao criticar o tipo de escola desenhada atualmente para os pobres: “a escola para os pobres não precisa centrar-se na aprendizagem cognitiva dos alunos, mas na oferta de um pacote de competências mínimas como um “kit de sobrevivência” (LIBÂNEO, 2010, p. 579-580)”. Essa escola,

para Pimenta (2015, p. 86), teve suas funções invertidas “do direito a aprendizagem e ao conhecimento, às necessidades “mínimas” de aprendizagem para a sobrevivência”. Destinada prioritariamente a realizar o acolhimento e integração social das crianças, essa escola está cada vez mais esvaziada de conteúdos, diminuindo a qualidade da educação e aumentando a exclusão social.

Entendemos que somente através de uma aprendizagem sólida, que permita o domínio da cultura, as camadas populares terão elementos para compreender a sua condição na atual sociedade de classes e poderão participar ativamente da chamada política de massas.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2007, p. 61)

Por esse motivo, a escola precisa assumir seu papel diante dessa sociedade, de forma a atender as necessidades dos trabalhadores, possibilitando o acesso aos conteúdos culturais acumulados pela humanidade, e que por direito deveriam estar à disposição de todos os homens.

Desse modo, consideramos importante trazermos à reflexão as reformas neoliberais para educação e as transformações impostas à escola e a prática docente.

4 | REFORMAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL E SEUS REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

É sabido que as reformas educacionais de cunho neoliberal implementadas no Brasil a partir da década de 90 do século passado, trouxeram mudanças significativas para a escola e para o trabalho do professor. Tais reformas realizaram a internacionalização das políticas para a educação com a adequação da escola à dinâmica do capitalismo mundial.

A lógica do mercado aplicada à educação tem trazido novas exigências para os trabalhadores em educação, “expressas na intensificação e precarização do trabalho, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados” (EVANGELISTA, 2012, p. 43).

Desse modo, as escolas têm recebido novas demandas e os professores têm sido responsabilizados pelo alcance de metas e objetivos impostos pelo sistema. Como observa Oliveira (2004)

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder as exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

No depoimento de uma das professoras entrevistadas podemos perceber como a ideia do professor polivalente tem alterado a imagem do docente:

Então a gente tem essa missão de ser um professor, porque dizem que o professor é um psicólogo, ele é um pai, ele é uma mãe, e realmente existe uma mistura disso tudo e a gente tem que saber a hora de conversar, de chamar a atenção pra que eles prestem atenção [...]. (professora A)

Essa imagem do professor que precisa dar conta de tudo e “também” de ensinar acabou sendo incorporada pelos próprios docentes, que passam a se responsabilizar por tarefas diversas e não se dão conta da situação de despersonalização e desvalorização que tem comprometido o reconhecimento de sua atividade.

Tal alargamento das funções da escola e do professor gera um processo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente, tendo em vista que esse professor passa a ter que dar conta de várias tarefas e, em contraposição, vai perdendo cada vez mais sua autonomia de pensar e desenvolver o seu trabalho.

Para Evangelista (2012, p. 39), “A ideia de professor protagonista, polivalente, flexível ou superprofessor traz importantes decorrências para o trabalho docente, intensifica-o e precariza-o”, à medida que gera uma sobrecarga de tarefas e responsabilidades que trazem desgaste e sofrimento para o professor. Como assevera Evangelista

Essa estratégia perversa obscurece os interesses hegemônicos em presença que, de fato, definem as políticas educacionais e conduzem o professor a várias espécies de sofrimento, posto que ele se depara cotidianamente com declarações sobre sua “alegada incompetência” e sua alardeada responsabilidade na produção de alunos fracassados e desempregados (EVANGELISTA, 2012, p. 47)

Além da imposição de responsabilidades que extrapolam o campo de atuação do professor, estes passam a perder o controle sobre o seu trabalho, que passa a ser pensado e controlado por outros, contribuindo com o processo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente. A esse respeito, Apple e Teitelbaun declaram

Estamos todos testemunhando ou experimentando algumas importantes transformações que terão um forte impacto sobre como realizamos nossos trabalhos e quem decidirá se estamos realizando-o bem ou não. [...] As mudanças das estruturas de controle do trabalho dos professores em áreas algo distantes dos corredores e das salas de aula das escolas terá importantes implicações em relação a saber se o conteúdo e a pedagogia de nossas escolas terão afinal qualquer efeito crítico. (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 64)

Esse processo de subjugação da escola e alienação dos professores tem alterado substancialmente a relação do professor consigo mesmo enquanto profissional, como também sua relação com o conhecimento e com sua prática pedagógica, gerando, entre outras coisas um distanciando de uma organização satisfatória do tempo pedagógico num contexto emancipador.

5 | A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO: INDICAÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA DA FUNÇÃO ESCOLAR

Ao analisar a organização do tempo pedagógico a partir da visão dos sujeitos da pesquisa e da interlocução com o referencial teórico estudado, buscou-se estabelecer uma compreensão mais próxima da concretude da realidade da prática docente, no que tange ao tempo pedagógico. Dessa aproximação foi possível chegarmos a algumas indicações que refletem a problemática, que perpassam pela dimensão pedagógica do trabalho do professor; a questões relativas a disciplina e a indisciplina; a relação professor-aluno e a importância do planejamento pedagógico.

A primeira indicação trazida pela pesquisa foi a da existência de uma precária compreensão da dimensão pedagógica pelos professores, evidenciada pela ênfase em diversas situações, como a indisciplina e o quase esquecimento da discussão pedagógica e dos elementos didáticos que envolvem a prática docente. Situação que nos dá indicações do processo de alienação pelo qual vem passando a categoria docente, caracterizado pela perda das habilidades inerentes ao seu trabalho, que tem levado os professores a assumir, muitas vezes, uma postura passiva e acrítica diante dos desafios da sala de aula, tendo dificuldades de organizar o pedagógico.

A pesquisa mostra também a necessidade de uma compreensão pedagógica da disciplina e indisciplina. Acreditamos que este não é o fator decisivo na má utilização do tempo pedagógico, diferentemente do que acredita a totalidade dos professores pesquisados, porém, entendemos que seja um elemento que precisa ser considerado, tanto nas pesquisas sobre educação como na formação de professores. Durante muito tempo essa temática tem sido ignorada e entendida como incompetência docente, mas trouxemos para esse estudo a discussão da necessidade de refletir sobre esse condicionante importante ao sucesso da aula e que tem trazido preocupações para os professores que não encontram formas de lidar com a indisciplina na sala aula.

O relacionamento pedagógico entre professor e aluno apresentou-se como outro aspecto essencial na organização da aula. A concepção, pelo professor, do aluno como indivíduo concreto, resultante de determinações sociais e o estabelecimento de uma relação mais democrática e horizontal, que estimule o diálogo e diminua a distância entre estes sujeitos, pode favorecer a relação pedagógica professor-aluno e aluno-conhecimento, diminuindo a dispersão, a indisciplina e potencializando a aprendizagem. Portanto, o posicionamento pedagógico e político do professor e sua

habilidade de aproximar os diferentes interesses existentes na sala de aula pode propiciar um ambiente favorável à aprendizagem contribuindo para a organização do tempo pedagógico. Para isso, considera-se importante que os cursos de formação de professores municiem os futuros docentes no desenvolvimento de práticas que favoreçam as relações pedagógicas em sala de aula.

E por último, destacamos a categoria planejamento, colocando-a como questão importante nessa discussão, tendo em vista que é através dele que o professor vai refletir sobre os aspectos político-pedagógicos da aula e realizar a previsão das atividades didáticas mais adequadas ao alcance dos objetivos educacionais traçados, ou seja, antecipar a organização pedagógica da aula.

As indicações apresentadas pelo estudo foram resultado do movimento reflexivo em torno do referencial teórico assumido e os dados levantados com a pesquisa empírica. Tal movimento revelou que a organização do tempo pedagógico expressa a direção que o ensino tem tomado sob as orientações das políticas implementadas. O tempo pedagógico não tem sido bem aproveitado justamente pelo fato do pedagógico não se constituir mais o foco do planejamento escolar, uma vez que está refém de técnicas de fazer e do alcance de resultados nas avaliações externas.

Enquanto a dimensão pedagógica não passar a orientar os processos escolares tendo em vista a formação ampla dos sujeitos, a aula não se organizará de modo a atingir a finalidade da educação escolar. Para isso, são necessárias mudanças na formação dos professores e na valorização da profissão docente, em sentido oposto às políticas públicas em curso no país.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude das ideias expostas, chegamos a compreensão de que o tempo pedagógico não têm sido organizado de modo a contemplar a finalidade clássica da escola, que é a de propiciar uma formação ampla do sujeito, não somente porque o tempo cronológico não tem sido bem administrado, mas porque a dimensão pedagógica do trabalho do professor tem sido negligenciada diante das transformações pelas quais a educação escolar tem passado, através das quais a escola tem se tornado em espaço de compensação emergencial dos direitos sociais, deixando para segundo plano sua tarefa de propiciar a formação ampla dos educandos a partir de conhecimentos relevantes produzidos socialmente.

Ao refletir de forma mais abrangente sobre os problemas da educação escolar da atualidade, nos filiamos ao ideário crítico de origem marxista, de modo que acreditamos que esta só alcançará plenamente seus objetivos sociais e pedagógicos quando houver uma mudança radical na forma social e econômica vigente.

Em uma sociedade tão desigual, com a sobreposição dos interesses econômicos sobre os interesses sociais e humanos, é ingênuo pensar que se pode estabelecer

uma educação plena e democrática, em que todos tenham acesso, na mesma medida e com a mesma qualidade, aos conhecimentos relevantes construídos pela sociedade através dos tempos e essenciais para o desenvolvimento dos homens.

Assim sendo, compreendemos que uma sociedade igualitária e democrática apresenta-se como uma base importante para que a escola alcance plenamente suas finalidades, porém, acreditamos nas possibilidades contidas na prática docente intencional e bem fundamentada, para a qual se faz necessário uma formação inicial que articule conhecimentos teóricos e práticos, filosóficos e pedagógicos, disciplinares e para a docência, enfim, uma sólida formação que se materialize por meio de práticas efetivamente pedagógicas, para a educação básica, tendo em vista o contexto institucional, sociocultural, os sujeitos, seus modos de ser e viver, e os conhecimentos científicos, éticos e estéticos imprescindíveis ao desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos alunos.

Consideramos que tais interpretações e proposições a respeito da temática estudada podem somar contribuições à produção de novos conhecimentos para estudos relativos a educação escolar, à organização pedagógica da aula e, ainda, como elementos orientadores na formulação de projetos de formação de professores mais alinhados com uma perspectiva crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; KENNETH, Teitelbaun. **Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo**: Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, 1991, p. 62-73.

COTTON, K. **Educational time factors**. Close up #8, p. 75-91. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1989. <Disponível em: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/EducationalTimeFactors.pdf>>. Acesso em: 17/10/2015.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – XVI ENDIPE**, UNICAMP, Campinas, 2012, p. 30-52.

FARIA, L. R. A. **O diálogo entre a pedagogia e a didática**: da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos debates pós-modernos nas recentes produções acadêmicas. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDEUCA, v. 3, n. 5, p. 56-71, 2011.

FREITAS, L. C. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992. <Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/801/720>> Acesso em: 15/04/2016.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9. Ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **A escola pública fazia parte das relações de poder das elites**: depoimento. [Dezembro, 2010]. Goiania: Revista Polyphonia. Entrevista concedida a Deise Nanci de Castro Mesquita. <Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index>>.

php?journal=poli&page=article&op=view&path%5B%5D=18803&path%5B%5D=11035>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

_____. **Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 17. 2014, Fortaleza. 22 f. Não publicado. <Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mrz35GDIV34J:professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Fortaleza%2520ENDIPE%2520Lib%25C3%25A2neo.docx+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 27 out. 2015.

MARTINIC, S., VERGARA, C., VILLATA, M., e HUEPE, D. Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases. In: **Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación**, 1. 2010, Chile. Anais do 1ª Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Chile: 2010, < Disponível em: http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/154_SMartinic_Uso_del_tiempo_e_interaccion.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas).

MORICONI, G. M; BÉLANGER, J. **Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais**. Textos FCC, São Paulo, v. 45, p. 1-95, set. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/issue/315/88>>. Acesso em: 15 out. 2015.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, p. 1127-1144.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas - SP, Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

TONET, I. **Educação e formação humana**. Ideação (Cascavel), v. 8, p. 9-22, 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo central desvelar os contextos de influência e de prática da política de aceleração da aprendizagem empreendida pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, nominada Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – PROJETO PORONGA, o qual compõe o cenário educacional. À luz da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992; 1994), onde se ancora um dos referenciais teórico-analítico desse trabalho. A metodologia empregada tem a intenção de analisar a política de aceleração em curso no Estado do Acre por meio do Projeto Poronga, se utilizando de fonte documental. Os indicadores apontam que a implantação da aceleração da aprendizagem, através do Projeto Poronga, diminuiu o atraso escolar, contudo, não corrigiu completamente a distorção idade/série, notadamente, em razão das causas que a originam: a reprovação e o abandono.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Distorção. Aceleração.

1 | INTRODUÇÃO

As reflexões trazidas neste artigo são oriundas de resultado da pesquisa sobre políticas públicas de aceleração da aprendizagem, realizado no Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” – Mestrado em Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional da Universidade Federal do Acre – UFAC. Sumariamente o artigo realiza uma análise sobre uma das políticas que compõem o conjunto de ações propostas pela reforma educacional em curso no Estado do Acre, lançada em 2002, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC) com o nome de Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – PROJETO PORONGA⁵, objeto desta pesquisa, cujo objetivo é corrigir a distorção idade/série da rede de ensino básica.

Este artigo encontra-se dividido em cinco partes, incluindo esta introdução, na segunda parte, situa-se o referencial teórico, o contexto da pesquisa, seu respectivo objeto de estudo e o percurso metodológico, a terceira parte apresenta algumas considerações sobre política, formulação, implementação, seus contextos de influência e prática, discutindo especificidades do Projeto Poronga, que compõe o conjunto de ações da reforma educacional em curso no Estado do Acre. Processo caracterizado por Damasceno (2010), como hibridização, que se ancora numa perspectiva crítica, voltada para ampliação dos investimentos para educação, com

5 Poronga é uma luminária, uma espécie de lamparina que os seringueiros usam na cabeça para percorrer as estradas da seringa na floresta amazônica. Feita, geralmente, a partir de latas de óleo, o seu combustível mais frequente é o querosene.

traços marcadamente mercantilista, caracterizada por Damasceno (2010) como um processo de hibridização, que ora se ancora a partir de uma perspectiva crítica, voltada para ampliação dos investimentos para educação, ora é marcada por traços expressivos da política mercantilista, o que parece ser uma evidência presente no que tange à política de aceleração da aprendizagem da SEE/AC. Na quarta parte, apresentam-se alguns resultados e discussões da pesquisa. Por fim, acrescentam-se algumas observações a título de conclusão do texto.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O Projeto Poronga (ACRE, 2002a) é uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar as lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. O objetivo geral consiste em corrigir a distorção idade/série, aumentando a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental, reduzindo progressivamente a distorção idade/série. A distorção idade/série é a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. A distorção é considerada um dos maiores problemas da educação básica brasileira, agravada pela repetência e pelo abandono, de acordo com Brandão (1983), Rocha (1983) e Patto (1993).

Fazendo um recorte das políticas públicas delineadas a partir de 1999, ano que marca o início dos governos da Frente Popular do Acre (FPA)⁶, Melo (2010) afirma que no Governo do Estado do Acre promoveu um amplo plano de serviços de assistência social, em que a sociedade civil organizada e o setor privado firmaram compromisso através de diversos programas assistenciais. No que tange à política educacional, a premissa fundamental era a cidadania, marcada no primeiro mandato do governador Jorge Viana (1999-2002), por meio do seu Plano de Governo: “**A vida vai melhorar**”, naquela ocasião era anunciado em documento oficial que a política do seu governo para a educação acreana passaria a priorizar a formação de sujeitos críticos e participativos, com ênfase na recuperação do Sistema de Ensino e combate ao analfabetismo. (ACRE/PLANO PLURIANUAL, 1998).

A concepção das ações empreendidas na política educacional construída a partir desse momento, cujas medidas vêm sendo implementadas no sistema de ensino, impulsiona-nos a fazer uma análise mais detida dos documentos que subsidiam tal política, tentando identificar as repercussões na política de aceleração empreendida pela SEE/AC, por meio do Projeto Poronga, objeto de preocupação central deste estudo. Nesse cenário, a partir dos Governos da Frente Popular, tendo como ressonância as políticas compensatórias já empreendidas, o Projeto de aceleração é instituído.

6 A Frente Popular do Acre (FPA) é composta por um bloco de 14 (quatorze) partidos políticos, são eles: PCdoB, PDT, PHS, PMB, PRB, PROS, PODEMOS, PRP, PSB, PSDC, PT, PTdoB, PSOL e PV.

Na gestão do governador, Arnóbio Marques Júnior (2007-2010), ampliou-se ainda mais os serviços na área de assistência social. Seu Programa de Governo: **Acre: Estado da Florestania na Amazônia Brasileira**, que tinha como mote o *slogan*: **Acre o melhor lugar para se viver na Amazônia**, possuía diversas frentes de trabalho, que visavam desde a superação da pobreza até programas de ampliação de moradia, expandindo significativamente os investimentos, através de empréstimos contraídos com o Banco Mundial, a partir do PROACRE. (ACRE/PLANO PLURIANUAL, 2008).

Nessa direção, o Banco Mundial, no ano de 2009, iniciou uma parceria com o Governo do Estado do Acre, por meio da assinatura de acordo de empréstimo nº 7625/BR-BIRD⁷. Em 19/12/2008, nas suas muitas linhas de ação no setor educacional, firmou um empréstimo com o Governo do Acre para, segundo o Banco, promover a inclusão social e econômica das populações em situação de pobreza, vulnerabilidade e risco social, residentes tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais isoladas ou remotas do Estado, sendo três as áreas de intervenção: saúde, educação e produção sustentável. Esse investimento foi de US\$ 150 Milhões de Dólares, sendo US\$ 120 Milhões de Dólares desembolsados pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)⁸ e US\$ 30 Milhões de Dólares pelo Estado do Acre. A ação atendeu aos 22 municípios do Acre, executado num prazo de seis anos.

Dentre os indicadores apontados através do Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre/PROACRE 2009/2010, (ACRE, 2009c) aparecem as ações na educação, sendo mencionadas a garantia do acesso à educação de qualidade às comunidades mais isoladas e o fortalecimento do sistema escolar. Nos diversos eixos e linhas de ação está a melhoria dos processos de correção da distorção idade/série nos anos finais do Ensino Fundamental (Projeto Poronga). Tommasi (2007), afirma que é preciso entender que existe uma sintonia entre os técnicos do Banco, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais. Há um alinhamento de ideias acerca do conceito de “qualidade” do ensino, e de igual modo, ao que parece, acontece no Acre, não negando que existe um espaço de autonomia para os técnicos nacionais, mas é urgente aumentar nossa capacidade de propor alternativas e estratégias de políticas próprias. Nesse sentido, o Banco Mundial, como financiador, dita as regras e impõe uma série de exigências para que os empréstimos aconteçam. Mais recentemente nos governos de Tião Viana (2011-2014) e (2015-2018), sob os lemas: **Governo do Povo do Acre, servir de todo coração e Novo Acre. Governo Parceiro, Povo Empreendedor**, respectivamente, demonstram claramente a manutenção das linhas de ação dos Governos da Frente Popular, inclusive desde o primeiro mandato, desenvolvendo políticas compensatórias na área da educação. (PLANO PLURIANUAL, 2012; 2016).

Em função da manutenção do acordo de empréstimo nº 7625/BR/BIRD⁹ assinado

7 Informação obtida em publicação Slideshare [on line]. PROACRE. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/alviana/proacre>> Acesso em: 15 de fev. 2015.

8 O BIRD é a primeira das cinco instituições que integram o Grupo Banco Mundial.

9 Informação obtida em publicação Slideshare [on line]. PROACRE. Disponível em: <[Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética](http://pt.s-</p></div><div data-bbox=)

em dezembro de 2008, onde prevê nos resultados do referido termo uma ampliação no atendimento de 22.200 novas vagas para os estudantes beneficiados pelo Programa de correção de fluxo nos Ensinos Fundamental e Médio, nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAPs) urbanas, a saber: em Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó e Sena Madureira, o volume total de investimento na área da educação foi de US\$ 53,2 milhões de dólares.

Aportadas nessas arenas, é possível perceber como as diretrizes de políticas globais são determinantes nas construções/relações com as diretrizes locais de políticas. Tudo indica a existência de um nível de aceitação e otimismo em relação ao **contexto de influência** e certo distanciamento entre o **contexto da prática**. Desta forma, é preciso uma reflexão mais apurada, ancoradas em dados.

2.1 Percurso Metodológico

Esse trabalho analisou a política de aceleração em curso no Estado do Acre por meio do Projeto Poronga, utilizando-se de fonte documental.

Dessa forma, para desenvolver o trabalho analítico, utilizou-se como fontes principais documentos¹⁰ produzidos pela Coordenação do Projeto Poronga, relatórios, proposta pedagógica do Projeto, contratos celebrados com a Fundação Roberto Marinho, Governo Federal e Banco Mundial, convênios, planilhas, orçamentos, pareceres, resoluções, além da legislação educacional nacional e acreana produzida no período.

No decorrer do texto produzido, é possível perceber que estes documentos receberam um tratamento de enfoque tanto quantitativo como qualitativo dos dados. A segunda fase do trabalho investigativo foi o de procedimento da análise do corpus dos documentos recolhidos no intuito de identificar um fio condutor para desenvolver a análise das representações e o seu processo de constituição, por ocasião da elaboração da dissertação de mestrado, trabalho esse que foi referência nos desdobramentos de publicações posteriores, como no caso em tela, do artigo ora desenvolvido.

2.2 A Política: Formulação, Implementação e os Contextos de Influência e Prática

É fundamental compreender a política de aceleração da aprendizagem a partir do seu processo de formulação e implementação. Para isto, além de outras referências, lançamos mão dos estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores (Bowe *et al*, 1992; Ball, 1994), no tocante a “**abordagem do ciclo de políticas**”, acerca dos “**contextos de influência**” e do “**contexto da prática**”. Ao desnudar o desenho da política de atendimento aos alunos em distorção idade/série, mencionada nos textos

lideshare.net/alviana/proacre> Acesso em: 20 de fev. 2015.

10 Os dados analisados pertencem a Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Acre. Para ter acesso, formalizamos uma solicitação por escrito e foi concedido um Termo de Autorização.

e documentos legais e respectivos ajustes no processo de formulação, perpassando pela “política em uso” que se refere à contextualização pedagógica, que acontece no interior da sala de aula, possibilitando assim, desvelar a política de atendimento aos alunos em distorção.

Desta forma, torna-se indispensável compreender o cenário político e pedagógico em que se situam as políticas delineadas para a educação básica, buscando identificar concepções, ações e programas direcionados à educação, estabelecendo uma interface com a suposta qualidade de ensino preconizada no Brasil, sob a ótica da análise das políticas e programas no contexto de reforma do Estado, sem perder de vista os limites e perspectivas desse processo.

À luz do contexto de influência dos organismos internacionais e suas recomendações, conforme relatório da coordenação do Projeto Poronga (ACRE, 2015b), em função do alto índice de distorção idade/série no Acre, que chegava a 59% em 1999, foi feito um estudo no Brasil, para verificar programas de correção de fluxo com boas práticas. Tais dados motivaram a tomada de decisão visando propiciar as condições necessárias para a implantação de um projeto de adequação da idade à série.

Nesse sentido, Areal (2016), afirma que

algumas políticas podem ocultar o fenômeno social da exclusão escolar, camuflando a problemática em dados estatísticos que explicitam a participação de sua “clientela”, centrando os problemas educacionais nos recursos pedagógicos, nas pessoas do aluno e do professor, o que pode vir a desviar o foco central da discussão das políticas definidas no âmbito dos sistemas de ensino. (AREAL, 2016, p. 15).

Talvez se explique a informação da Coordenação do Projeto Poronga (ACRE, 2002b), acerca das dificuldades encontradas no processo de implantação do Projeto Poronga. Elas variaram desde os entraves legais e burocráticos até as contestações, *a priori*, realizadas por parte de grupos que se posicionaram contrariamente, a saber: professores universitários e sindicatos. Enfrentaram também as resistências naturais, motivadas pelo medo do desconhecido e pelos posicionamentos já cristalizados que privilegiam apenas a formação inicial do professor especialista por área. Em grande medida, a falta de participação dos atores do processo e a não discussão das causas que originam a distorção idade/série podem ter contribuído para essa resistência.

Além destas, outras dificuldades também acabaram se manifestando, como a obrigatoriedade de oferta de todas as disciplinas presentes no referencial curricular do Estado, além da complexidade da organização da proposta curricular, que recomenda a integração das disciplinas objetivando evitar a criação de compartimentos estanques. E ainda: as dificuldades relacionadas à produção do material necessário para utilização nas formações, bem como a sua impressão e distribuição em tempo hábil; a mobilização de enorme contingente de apoio logístico, assim como o desafio relacionado à substituição de professores, por motivos diversos, no decorrer de um

ano letivo. Dentre outras, essas se destacaram, mas foram enfrentadas passo a passo, segundo o referido relatório. (ACRE, 2002b).

Após verificar e visitar, *in loco*, inúmeras experiências no Brasil que trabalhavam com Projetos ou Programas para atendimento de alunos em distorção idade/série, o Governo do Estado do Acre, através da Secretaria de Estado de Educação, visando minimizar a problemática da distorção idade/série, adotou medidas para atenuá-lo, de acordo com a Proposta Pedagógica do Projeto Poronga. (ACRE, 2002a).

O Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem foi adotado no Acre como uma experiência educacional alternativa para aqueles alunos que apresentassem atraso escolar de dois ou mais anos. Ele propunha oferecer-lhes uma oportunidade de adquirir experiências de aprendizagem significativas, bem como a superação da discrepância idade/série em sua escolaridade, ficando estabelecido que essas políticas deveriam fazer a correção do fluxo escolar.

Contudo, segundo a Proposta Pedagógica do Projeto Poronga (ACRE, 2002a), a correção visava não somente o ajuste das distorções idade/série, mas também, a superação da injustiça social a qual esses alunos estão submetidos, reconhecendo-se que a grande maioria dos que se apresentavam em situação de fracasso escolar era oriunda de baixo nível socioeconômico. Verificou-se ainda que a escola, na prática, ao invés de ajudar esses alunos a superarem suas desvantagens socioeconômicas, estavam usando esta condição para justificar suas inabilidades em lidar com perfis diferenciados, reforçando assim, uma condição de injustiça social, mediante uma sistemática exclusão de alunos da trajetória escolar regular, uma forma disfarçada de tentar homogeneizar os que não se adequam ao padrão ideal.

Diante desse quadro, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte resolveu trabalhar a correção de fluxo do 6º ao 9º ano, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com uma metodologia que vem dando bons resultados estatísticos¹¹, permitindo aos alunos da rede estadual de ensino em atraso, a retomada do percurso escolar.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar os contextos para compreensão da política educacional à luz de Bowe e Ball (1994), compreende-se que no caso da política de aceleração do Acre, houve uma grande influência de grupos externos ao contexto acreano, especificamente sob a direção da Fundação Roberto Marinho (FRM), embora não sejam eles que determinam diretamente a política, contudo, sob a ótica do **contexto de influência**, onde os discursos políticos são construídos, onde a elaboração das políticas públicas tem início, houve uma participação muito decisiva da FRM em coerência com a

¹¹ Em função dos interesses econômicos da Fundação Roberto Marinho, na manutenção do programa, seus relatórios tendem a ser sempre positivos, por razões óbvias.

política do Banco Mundial. É importante advertir que as partes envolvidas, também autodenominadas **parceiras** nos textos oficiais acima mencionados, disputam, em alguma medida, a definição dos propósitos sociais da educação.

A despeito da geração e da formulação da política, essas nascem em momentos distintos. A política educacional recente tem se caracterizado pela ausência de consulta popular e, por vezes, acontece anterior à elaboração da legislação. Há uma distância grande entre políticos, burocratas e destinatários, os que receberão a política. Ao que parece, existe um elemento de controle que revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos e beneficiários da política. Esses efeitos da política, descritos no ciclo de políticas de Ball, há fortes indícios de ter ocorrido na política de aceleração do Projeto Poronga. O relatório da coordenação e a primeira proposta pedagógica do Projeto (ACRE, 2002b; 2002a), apontam para essa direção ao afirmarem que tanto no processo de “escolha” da política, no âmbito da implantação do Projeto em 2002, quanto nos efeitos práticos, os professores não participaram dessa consulta. Há apenas menção da participação de diretores de escolas e dos sindicatos dos trabalhadores em educação no processo de implantação do Projeto Poronga.

Segundo Relatório de monitoramento (ACRE, 2010c), os professores alegam algumas dificuldades identificadas no **contexto da prática**, como: em alguns casos, falta de apoio por parte da escola, outras vezes registra-se preconceito com os alunos do Projeto Poronga, além de dificuldades relacionadas à indisciplina dos alunos, uso de drogas, baixa estima, falta de apoio da família, desmotivação e dificuldade de aprendizagem por boa parte dos aprendentes. Os profissionais buscam remediar as situações com apoio da supervisão e coordenação do Projeto Poronga, contudo, a falta de apoio de algumas escolas tem dificultado a superação desses desafios, tudo isso contribui sobremaneira para a manutenção de desigualdades, de acordo com Areal (2016).

Verificou-se ainda, na fala de alguns professores, que o bom professor, no entender da escola, é aquele que resolve os problemas na sua própria sala, sem necessitar de ajuda da coordenação. Essa é uma forma evidente de promover o silenciamento dos professores, haja vista que, sem dúvida, não se observa nessa prática a visão da escola como espaço de vivência democrática e emancipatória.

O professor é visto no Projeto Poronga como mediador da aprendizagem, talvez restringir o papel do professor a mero mediador do processo seja complexo e incompleto para se analisar e compreender a função do professor. Ainda que seja admissível pensar no professor como mediador do conhecimento para o aluno, isso não encerra a sua função, nem dá conta de simplificar o trabalho pedagógico que se dá de maneira conjunta, relacional. Para Góes (1991, p.20), “O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado”. Assim, fica evidente a necessidade de parcerias nas relações pedagógicas com a finalidade de empreender novas condições sociais de desenvolvimento.

O papel do professor configura-se em diversas e variadas funções que são descobertas e empreendidas de acordo com o desenvolvimento do aluno, e conforme baliza Vygotsky (2003), o professor é por excelência o organizador do ambiente social. Nesse sentido, ele destaca a posição do aluno como aquele que dirige o seu próprio processo de aprendizagem. É indiscutível a necessidade de ter a clareza de onde se quer chegar, sobre o que ensinar, mas não se pode perder de vista a quem se está ensinando, daí advém o como ensinar. Essa percepção do professor como mediador do processo delimita a configuração da identidade do professor e sua profissão.

Por mais positivos que possam parecer os resultados dos projetos de aceleração, não se pode deixar de considerar que a escola continua produzindo distorção idade/série, portanto, fabricando o fracasso escolar.

A opção feita por ocasião dessa pesquisa não permite estabelecer diferenças e semelhanças tão acentuadas entre os dados oficiais e o que seria observado no contexto da prática pela pesquisadora, posto que a pesquisa é de caráter documental, impossibilitando essa constatação. Em relação a identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações e depoimentos, é perceptível que há uma coerência entre os dados obtidos e os discursos expressos nos documentos utilizados.

Nesse sentido, embora o recorte curricular e a metodologia dos programas de correção de fluxo sejam específicos, tais programas não podem eternizar-se e substituir o papel do ensino regular, de acordo com Areal (2016). O currículo é uma das formas por meio da qual a linguagem traduz o mundo social. Por conseguinte, essa leitura vem carregada do aspecto ideológico, por isso é importante entender quem tem interesse na veiculação de determinadas ideias que transmitem a visão do mundo social, como apregoam Moreira e Silva (1997). No caso em tela, observa-se uma conformação ideológica ligada a grupos com uma posição de vantagem social e econômica expressiva, que são a Fundação Roberto Marinho (FRM) e a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP)¹². A primeira, “comercializa” indiretamente os produtos educacionais, dentre eles, o telecurso, ao recomendar e “vender” sua metodologia. Ao que se vê, esse é o teor ideológico apregoado e difundido no currículo, nos materiais, nas formações, enfim, o currículo serve às intenções dos seus idealizadores, a hegemonia dominante.

Das questões metodológicas apontadas pelos professores, apenas a utilização dos projetos complementares está abaixo de 50%, isso indica que talvez tais projetos precisem fazer mais sentido para os estudantes, ou seja, é necessário existir relação dos projetos complementares com o cotidiano dos estudantes.

No tocante à socialização das atividades na turma, pouco mais de 50% participa desse momento de troca coletiva, fato que permite inferir que há possivelmente

¹² A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP é a maior entidade de classe da indústria brasileira, reúne 133 sindicatos patronais e 130 mil indústrias, congregando setores que compõem 42% do Produto Interno Bruto do País. (Texto disponível e retirado do sítio: www.fiesp.com.br: <http://www.fiesp.com.br/sobre-a-fiesp> Acessado em: 03 de mai. de 2016).

alguma resistência nos momentos de integração entre os estudantes durante a socialização das atividades, conforme Areal (2016). Percebe-se que há uma relação direta com o aspecto observado no que diz respeito à participação dos alunos durante a apresentação das equipes, que também demonstram uma participação tímida no desempenho de suas atividades. Igual dificuldade é percebida nos momentos de avaliação da aula pelos alunos, esse indicador ainda é pouco expressivo.

Esses indicativos sugerem que nem todos os momentos vividos na metodologia acontecem de maneira satisfatória, sinalizando que precisam ser revistos e melhorados no tocante à participação dos estudantes. Dessa forma, o que vem sendo apontado como o principal diferencial do Projeto Poronga, apresenta lacunas e desafios a serem superados, precisando de ajustes e de revisões. A Fundação Roberto Marinho tenta sempre evidenciar o quão eficaz e eficiente é a metodologia utilizada no Projeto, posto que é a detentora da patente e “lucra” com os bons resultados advindos das contratações, portanto, a “defesa” e deferência à metodologia que vendem já é esperada.

Talvez o que ainda não esteja encerrado nessa discussão seja o expressivo número de alunos em distorção idade/série ainda permanecer, uma vez que, há políticas no Estado de educação escolar que visam o combate à reprovação, ao abandono, investimento na melhoria do ensino e da aprendizagem, além do incremento no aumento do número de matrículas dos alunos na idade certa. Acrescenta-se a isso o fato de que, há mais de uma década, o Estado desenvolve uma política própria de correção da distorção e a educação pública acreana ainda apresenta o percentual de 19,3% de alunos em atraso escolar no segundo segmento do Ensino Fundamental, de acordo com Acre (2015a).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As taxas de distorção idade/série no Ensino Fundamental no Acre vêm diminuindo desde 2002, mas ainda estava, segundo documento da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, no Ensino Médio, aproximadamente 11 mil estudantes matriculados têm 17 anos ou mais, e nos anos finais do Ensino Fundamental, 9 mil estudantes têm 13 anos ou mais. (ACRE, 2015a). Na região Norte essas taxas são ainda maiores e estão entre as mais altas do Brasil (40,7%), (INEP, 2010).

Os projetos de correção de fluxo foram pensados inicialmente para ter um prazo de duração, isto é, deixariam de ser necessários à medida que corrigissem o fluxo. A progressão continuada caminhou junto nessa trajetória e também contribuiu para que os índices baixassem. Contudo, embora esses programas tenham contribuído para a diminuição dos índices de distorção idade/série em todo o Brasil na última década, não a erradicaram.

A partir de dados, observados no trabalho desenvolvido com o público alvo

dos programas de aceleração, considera-se que não basta universalizar o ingresso de toda criança na escola, mas é preciso investir nas condições de permanência, comprometer a escola e a sociedade que a mantém com o processo de inclusão social, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais. É fundamental garantir que todos os alunos que entram na escola, nela permaneçam, aprendam e se sintam incluídos.

REFERÊNCIAS

ACRE. Frente Popular. **A vida vai melhorar (1999/2002)**: Plano de Governo. Mimeo. Rio Branco, 1998.

_____. **Plano Plurianual (2008/2011)**. Disponível em:

<http://www.ac.gov.br/wps/wcm/connect/e40638004345cdc6a593bd577be773aa/PPA_2008_2011.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em 13/03/2015.

_____. **Plano Plurianual (2012/2016)**. Desenvolver e Servir. Disponível em: <<http://www.ac.gov.br/wps/wcm/connect/7474ce804a993b25a5beade514ecd4ed/PPA+2012-2015+-+release+16out2012+-+19h-web.pdf?MOD=AJPERES>>. Acesso em 13/03/2015.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica** do Projeto Poronga/2002. 2002a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica** do Projeto Poronga/2015. 2015a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2002. 2002b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2014. 2015b.

ACRE. **Acordo de Empréstimo** nº 7625/BR-BIRD – Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável do Acre (PROACRE), 2009c.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório de Monitoramento** da Coordenação do Projeto Poronga. 2010c.

AREAL, Emily Ganum. **Projeto Poronga: Uma política educacional de aceleração da aprendizagem**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2016.

BALL, S. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R. e BALL, S. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Z. et al. Estado da Arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, maio de 1983, n. 64.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado**

do Acre. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

GÓES, M. C. R. A Natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno CEDES**, Campinas, n.24, p.21-29, 1991. [Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética].

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais. Taxas de rendimento, 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 30 de jan. 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, L. de. F. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola**. 2010. 357 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

ROCHA, A. C. **Contribuição das revisões de pesquisas internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau**. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, maio de 1983, n. 45.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In TOMMASI, L.; WARDE M. J; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)

Januária Araújo Bertani

RESUMO: Propõem-se, neste texto, discutir algumas questões da formação docente, considerando aspectos da história da disciplina de didática e o ensino de matemática. Para esta produção, também contamos com o aporte teórico da história cultural, portanto, recorreremos à Chartier (2002) e Julia (2001). Iniciamos a nossa narrativa histórica, com o primeiro Curso de Matemática da Bahia, da Faculdade de Filosofia da Bahia, que garantia o título de Bacharel em Matemática e para a obtenção do título de Licenciado em Matemática o futuro professor fazia o Curso de Didática. Assim, para este momento trazemos as análises das cadernetas desta disciplina (1940-1960), que nos possibilitou um entendimento sobre a forma que ocorria as apropriações na formação e no ensino de matemática. Logo em seguida, na segunda parte do texto, de forma mais sucinta, apresenta-se em âmbito nacional algumas influências das políticas públicas educacionais (LDB 71, LDB 96 e CNE 2002) e os novos desafios para a didática, formação de professores e o ensino de matemática. Para finalizar destacamos que as apropriações ocorridas no decorrer desta história não são constituídas de forma neutra, estão intrinsecamente relacionadas com uma história, produzida por uma cultura escolar que

dialoga com questões políticas e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: História da formação docente. Didática. Ensino de matemática.

1 | INTRODUÇÃO

Enfrentamos problemas sobre a formação dos professores que ensinam Matemática, mais especificamente, nas Licenciaturas em Matemática. Dentre os problemas, pode-se elencar a desarticulação entre conhecimentos matemáticos e conhecimento didático pedagógico, e, a forma de se pensar o ensino de matemática, sendo uma ciência neutra e a histórica, resultando em práticas escolares que ressaltam a transmissão e estão desvinculadas da apreensão. A história nos permite reconhecer que estes problemas foram historicamente produzidos. Nesta perspectiva, neste texto, daremos ênfase a historiografia da formação docente na Bahia, em especial, primeiro Curso de Licenciatura de Matemática da Faculdade de Filosofia da Bahia. Apesar de tratarmos de questões do referido curso, algumas discussões estarão, também, relacionadas ao âmbito nacional, pois por mais que havia as particularidades do grupo que fazia parte destas instituições de ensino superior, também havia elementos normativos nacionais, como

por exemplo, as leis, que regiam normas para todos os cursos e talvez condutas e conhecimentos. Desta maneira, a formação docente se dava de forma local, mas tinha suas narrativas globais.

O segundo momento da narrativa histórica (1960-2000) teremos uma discussão em nível nacional, apontando algumas das políticas públicas e suas possibilidades de avanço, ou retrocesso, no que tange a formação docente. Neste momento, teremos a implantação dos Cursos de Licenciatura que, em tese, propiciariam uma formação que unificaria os conhecimentos matemáticos e pedagógicos.

2 | A HISTÓRIA DA DIDÁTICA

Um dos trabalhos desenvolvidos neste campo de pesquisa é o de Circe Mary da Silva (2002), cujo estudo é sobre a formação dos professores em matemática em São Paulo, especificamente na Faculdade de Filosofia de São Paulo. Referente às questões teóricas e metodológicas encontramos as pesquisas de Ângela Miorim e Antônio Miguel (2001, 2002), que argumentam sobre as relações entre a história e a Educação Matemática, ultrapassando o ideário de que a História da Matemática seria somente um conhecimento matemático determinado para (e na) escola. Já Valente (2005) compreende a História da Educação Matemática como um campo da História da Educação. Neste sentido, para este autor a história da Educação Matemática permite o trabalho com as representações, práticas e estratégias dos sujeitos que fizeram parte desta História. Encontramos em Garnica (2006) outra forma de produzir a História da Educação Matemática, pesquisando as práticas e a formação de professores por intermédio das fontes narrativas, através da História Oral, sua metodologia de pesquisa.

A história da disciplina de didática, neste artigo, será entendida como a história das práticas escolares, estando inserida na História da Educação Matemática e, especificamente, na história da formação docente. Com esta compreensão, a didática se constitui em uma disciplina dos cursos de formação de professores. Enquanto uma disciplina apresenta uma história que foi produzida em épocas diferentes. Já que a educação está imbricada em questões sociais e políticas, a disciplina de didática, também foi tendo seus paradigmas conforme o perfil de professor que a época exigia. Nesta perspectiva, encontramos Chervel (1990) que destaca que ao pesquisarmos a história de uma disciplina não é possível entendê-la sem abordar o resultado a que objetiva. Assim, a disciplina é “um vasto conjunto cultural amplamente original que foi organizado ao longo de décadas ou séculos e que se coloca como mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global.” (CHERVEL, 1990, p. 200). Nesse sentido, a didática também passou por momentos de avanço e retrocesso, sendo caracterizada de várias formas no decorrer de sua história: “arte” de ensinar tudo a todos, a “aplicação” de técnicas

de ensino (pensando objetivo e método), e, nas discussões atuais apresenta um caráter epistemológico. D'amore defini o conceito da epistemologia espontânea:

fim de tomar suas decisões em sala de aula, os professores utilizam, explicita ou implicitamente, qualquer tipo de conhecimentos, métodos, convicções sobre a maneira de encontrar, aprender ou organizar um saber. Essa bagagem epistemológica é essencialmente construída de modo empírico para satisfazer às necessidades didáticas. Algumas vezes, é o único instrumento que lhes permite propor os processos didáticos escolhidos e de fazê-los aceitar pelos alunos e pelo ambiente deles. O conjunto das convicções dos professores, dos alunos ou dos pais sobre o que convém fazer para ensinar, para aprender e para compreender os saberes que estão em jogo constitui uma epistemologia prática que é impossível ignorar ou eliminar (D' AMORE, 2007, p.190).

Desta forma, as pesquisas sobre a didática, também, deslocam o objeto de pesquisa. Em outras palavras, pesquisar com os professores e não mais sobre os professores, colocando-os como participantes ativos na constituição de novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Em função das demandas políticas e sociais as mudanças ocorreram, No decorrer da próxima seção, faremos o detalhamento sobre algumas destas mudanças.

3 | UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA

Neste segmento teremos dois momentos para a discussão sobre a didática. O primeiro tem como fontes as cadernetas da disciplina de Didática Especial da Matemática, da Faculdade de Filosofia da Bahia. O segundo momento envolve uma discussão nacional sobre as políticas públicas e suas implicações na formação do professor que ensina matemática.

3.1 A Forma de Conceber a Didática (1940-1960)

O Decreto nº 1190, de 4 de abril de 1939, cria as Faculdades de Filosofia e os cursos de formação de professores nas escolas secundárias. Na Bahia a implantação da Faculdade ocorre em 1941. Logo, em 1943, em Salvador, na Faculdade de Filosofia da Bahia, inicia-se as primeiras aulas do Curso de Matemática. Durante três anos os alunos aprendiam disciplinas voltadas ao conhecimento matemático. A história nos mostra que nesta época não tínhamos professores com formação específica para ensinar neste estabelecimento. Os primeiros professores, na maioria das vezes, eram os engenheiros. Logo, a matemática a ensinar seguia traços de uma matemática técnica, em outras palavras, o professor de matemática era o engenheiro.

Depois de três anos estudando a “matemática dos engenheiros”, o aluno recebia o título de Bacharel em Matemática. Para ter a titulação de professor em matemática, ou seja, Licenciado em Matemática, era necessário fazer o Curso de Didática, com duração de mais um ano. Dentre as disciplinas deste curso dedicaremos a pesquisa para a disciplina de Didática Especial da Matemática.

O primeiro professor da disciplina de Didática Especial da Matemática foi Aristides da Silva Gomes, que era engenheiro e lecionava as disciplinas de Geometria Analítica e Projetiva e Geometria Superior no Curso de Matemática. O foco principal, durante o ano de 1946, foram os princípios da didática: era a primeira disciplina que tratava sobre o ensino da matemática, assim, para ensiná-la, era preciso planejar, conhecer os métodos e materiais didáticos e avaliar. Além de ocorrer registros sobre as aulas dos estagiários. Após estes momentos acontecia a “Crítica da aula”, momento de avaliação da prática dos alunos.

A disciplina salientou, também, a aprendizagem da matemática na adolescência. Dentre os textos estudados na época, encontra-se o da professora Odete Vieira de Jesus, em que destaca o perfil do professor para trabalhar com adolescentes. Desta forma, havia a inquietação de entender o contexto psicológico do aluno para se ensinar matemática.

Já em 1948, houve a substituição de Aristides da Silva Gomes por Aracy Coelho Esteve, devido a problemas de saúde do professor.¹ Durante suas aulas, Aracy Esteve, enfatizava o valor e o objetivo do ensino da matemática; a evolução da história do ensino da matemática do Brasil.

Em 1949 ocorreram modificações importantes. A intensificação das atividades práticas no Ginásio de Aplicação, com os estágios. Assim, além de cumprir com a formação teórica, estudando os conhecimentos didáticos, os estágios também propiciavam a produção de saberes que envolviam a prática.

O professor formador realizava uma “visita” em sala de aula, na qual avaliava o futuro professor e preenchia uma ficha sobre as atividades práticas, levando em consideração os seguintes aspectos: plano de aula, declaração da finalidade da aula, matéria como conteúdo, método de apresentação, expressão verbal e elocução, capacidade de sugerir questões e provocar a cooperação dos alunos, capacidade de atender as reações de todos os alunos, atitude emocional, capacidade de liderança em contraste com a capacidade de contato, propriedade e preparação do material. Estes critérios avaliativos das aulas observadas também eram um modo de destacar um modelo de formação.

Em 1949, ocorreu a introdução de dois novos temas. O primeiro era o preparo especializado e a formação pedagógica no Brasil e nos principais países, destacando a formação especializada. Ou seja, acreditava-se que era necessário um conjunto de saberes para o professor reger o seu trabalho docente, incluindo a discussão de outras culturas escolares e formações docentes que possibilitavam a leitura de “outras realidades”. O segundo tema era sobre requisitos técnicos e pessoais do moderno professor de matemática. Algo a se questionar: na época, o que significava ser um *moderno* professor de matemática?

1 DIAS, André Luís Mattedi. Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 2002. 320 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Em 1950, além dos conteúdos estipulados no programa da disciplina, Aristides Gomes registrou, no dia 23 de outubro: a “parte prática – Seminários Semanais: discussão e análise de problemas especiais relacionados com o programa teórico e com a observação e prática do ensino da matemática.” É o primeiro momento em que é registrada a atividade de seminários. Em 1951, não ocorreram mudanças no registro dos conteúdos. Todavia, as práticas de ensino ocorreram em instituições diferentes.

Martha Dantas assumiu a cadeira de Didática Especial da Matemática em 1952 e permaneceu na sua regência até 1965. No primeiro curso, não distanciou das práticas já estabelecidas na disciplina. Depois de anos Martha, em entrevista, fala sobre o seu primeiro ano sendo professora:

[...] preocupou-me inicialmente o estudo dos métodos do ensino da Matemática e a necessidade mesmo de uma profunda meditação pedagógica sobre eles. Antes de chegar ao fim de meu primeiro ano de trabalho nets disciplina, verifiquei, com tristeza, que a tarefa mais importante do ensino reside menos no aperfeiçoamento dos métodos particulares às nossas disciplinas do que num esforço para fazer cessar o isolamento no qual vivem os que ensinam.²

Diante disto, Martha organizou uma viagem ao exterior para estudar sobre o ensino da matemática. Em seu roteiro de viagem previu estudos na Bélgica, Inglaterra e França.

Depois da viagem de estudos para a Europa, em 1954, Martha Dantas voltou a lecionar Didática Especial da Matemática. Nesse ano, foram mescladas as aulas teóricas e as práticas. Deduz-se que a articulação intensiva entre as aulas teóricas e práticas deu-se pela influência da viagem de estudos, que se refletiu ativamente na prática docente de Martha Dantas. É bom enfatizar que os saberes docentes são personalizados, pois carregam as marcas do vivenciado. Nas atividades de Martha, é notória a articulação entre o ensino da matemática e as práticas muito mais intensificadas do que em 1952. Assim, a prática também era compreendida como um elemento importante.

No curso lecionado em 1955, Martha Dantas introduziu uma nova temática: o Livro Classe (nome dado àquela época ao livro didático). No mesmo ano, “Livro Classe” também foi o título do seu texto apresentado no I Congresso de Ensino de Matemática. Neste texto são tratados rapidamente, dentre outros temas, os problemas pelos quais as famílias passam para a aquisição dos livros; a relação do livro com os programas e as reformas educacionais; as formas de apresentação dos assuntos ao longo dos sete anos do secundário³. Assim, sua prática também possibilitava a sua produção teórica. Este texto de Martha Dantas, apresentado no Congresso, concretiza suas

2 Entrevista de Martha Dantas. In: DIAS, André Luís Mattedi. Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 2002. 320 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo. p.138.

3 A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, também intitulada de Reforma Capanema, estabelece o ciclo ginasial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970.

preocupações e discussões aprimoradas tanto pelas viagens de estudo quanto pela docência. Até então, nas cadernetas passadas, havia no máximo um registro sobre o material didático, mas neste ano, direciona oito aulas para tratar sobre a temática.

No início das atividades de 1956, Martha Dantas enfatizou o conteúdo matemático. Em 14 de março, realizou um teste sobre os conhecimentos matemáticos relativos ao ensino secundário (ginasial); no dia 06 de abril selecionou, com os alunos, os conteúdos por eles considerados difíceis. Compreende-se que, para Martha, a formação do professor de matemática constituía a construção ou reconstrução de saberes e que, apesar de a disciplina ser “didática da matemática”, era necessário saber o conteúdo. Desta maneira, o processo de profissionalização era demarcado pela apropriação de vários saberes.

Nos dias 21 e 23 de outubro e 11 de novembro de 1957, ocorreram os estudos dirigidos nas terceiras séries ginasiais. Desta forma, percebe-se o interesse da professora em mostrar para os futuros professores que a atividade docente não é somente a transmissão de conceitos, mas a orientação do estudo dos alunos. No II Congresso Nacional de Ensino da Matemática no Curso Secundário, neste mesmo ano, o estudo dirigido é referenciado na tese dos professores do Distrito Federal que acreditavam que a falha no ensino da matemática estava na forma como os alunos estudavam.

Em 1958, Martha Dantas foi contemplada com um ano de bolsa de estudos em Lisboa. As aulas de Didática Especial da Matemática foram ministradas por Nilza Rocha Medrado. O início das aulas aconteceu em 3 de maio. Nilza seguiu o programa. Mas no início ocorreram as aulas práticas das alunas no Ginásio de Aplicação, e em seguida ficou concentrada a parte teórica do programa.

Em 1959, Martha Dantas trabalhou “os estudos comparativos: Brasil, Portugal e Bélgica”. Algo instigante era a preocupação de Martha em levar para suas aulas a discussão de outras culturas escolares, pois os estudos comparativos possibilitam entender as apropriações de outros espaços. Desta forma, notamos a circulação de ideias, de outras apropriações e representação sobre a formação e o ensino da matemática.

Assim, a maneira com que Martha enfatizava o estudo dos programas leva a acreditar que ela percebia as “várias realidades” e suas singularidades, suas adaptações e transformações, portanto, a produção de uma cultura escolar. A análise da cultura escolar promoveria o diálogo, não amistoso, entre continuidades e mudanças, e entre tradições e inovações, possibilitando descrever e analisar, de modo mais complexo, os processos de escolarização que ocorriam num determinado espaço e tempo e numa determinada instituição educativa.

Em 1960, destaca-se a ampliação da discussão do estudo comparativo dos programas dos países já visitados e estudados por Martha Dantas. Em 22 de agosto de 1962, Martha escreveu: “Estudo de *problemas* de Geometria para a 3ª série ginasial”. Ao analisarmos as cadernetas, até então, não ocorriam o estudo

dos *problemas* da geometria. Vale lembrar que, dentre as mudanças do ensino da matemática, a geometria seria ensinada por meio da transformação linear, estudo que enfatiza conceitos da Matemática Moderna.

3.2 Após a Década de 60: Uma Breve Discussão Sobre a Didática, a Formação e o Ensino de Matemática no Âmbito Nacional

Na década de 70, a didática continua nos padrões das décadas anteriores. A educação, neste momento deveria “atender a esses dois aspectos: a segurança via formação moral e cívica, propaganda anticomunista, desenvolvimento via expansão do sistema educacional, combate à evasão e repetência para que fosse elevada a produtividade do sistema escolar”. (SFORNI, 2015, p. 89). Para atender estas demandas também é implantada as Licenciaturas Curtas (Lei nº 5692/71 - LDB 71), tendo um dos seus objetivos a interiorização do ensino nos Estados. A política educacional objetivava formar professores para atender o interior dos estados, neste sentido era necessária uma formação que abarcasse várias áreas de conhecimento, em nosso caso, o professor era formado para ensinar matemática, biologia, física e química, denominando-se para esta formação o termo polivalente. Mais um momento para caracterizar a formação de “um técnico da educação”. Nesta perspectiva, a educação, em particular, a didática caracteriza-se de uma forma técnica, sendo concebida como atividade neutra e seguida de objetivos e metas a cumprir.

Além disso, em relação ao ensino de matemática encontramos uma acentuada ênfase na Teoria dos Conjuntos e na formalização dos conceitos matemáticos. Soares (2001) revela que em 1973, realizou-se uma pesquisa sobre o ensino de matemática no Brasil, dentre os problemas, a evidência nos conteúdos algébricos em relação aos geométricos. Ainda destaca a forma desvinculada de se ensinar a álgebra, citando o exemplo do conteúdo de relação, subdividido em par ordenado e produto cartesiano e não trazendo referências sobre funções. Desta forma, destaca que o ensino de matemática não tinha uma articulação interna entre os conteúdos. Estes problemas, não eram locais, Kline (1973), neste momento, também tece fortes críticas ao Movimento da Matemática Moderna, em seu livro “O Fracasso da Matemática Moderna”. A falta de perspectiva no ensino de matemática possibilitou um momento de transição, e até mesmo de rupturas, com o estabelecido.

Na década de 80, fim da ditadura, ensino de matemática em crise e criação dos cursos de pós graduação em educação matemática, portanto, momento de um novo pensar, nas discussões inicia-se a presença da educação libertadora⁴, apoiada nas ideias de Paulo Freire. Neste sentido, a educação, em especial a didática ganha espaço para o início de seu redirecionamento, forte crítica a racionalidade técnica.

Em síntese, nas décadas de 80 e 90 do século passado um vácuo se instala no

4 Educação pautada na consciência da realidade em busca de uma transformação social.

campo da Didática, está claro que não se deseja a sua vinculação às técnicas de ensino, [...], mas não se tem claro qual seria, então, o seu objeto. Essa tensão gera grande debate na área, configurando-se como um momento em que os pesquisadores desse campo, em nível nacional, ocuparam-se de buscar a identidade da Didática. (SFORNI, 2015, p. 96).

Esta mobilização não é uma característica somente no âmbito da didática, em relação ao ensino de matemática encontramos os primeiros programas de pós-graduação em Educação Matemática, portanto, concebida como um campo profissional e científico (FIORENTINI, 2006). Nesta efervescência de novos e desconhecidos rumos para a educação em 1996 temos outra Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), sendo a profissão reconhecida em seu campo de atuação, ou seja, para ser professor era necessária uma formação específica em um curso de licenciatura plena. Em documentação oficial é o primeiro momento que o professor “ganha a denominação”: profissional da educação. Além disso, para finalizar, temos que trazer para a discussão a CNE 2002, que atribui aos cursos de licenciatura um conjunto de fundamentos princípios e procedimentos que implicariam em outro perfil de formação. No que diz respeito à didática temos no seu artigo 6º: “IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (CNE, 2002, p. 2).

Assim o aprender a aprender tem como cerne a pesquisa a didática deixa de ser pensada como uma forma de “dar aula” e ganha espaço no campo epistemológico, político e social.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como aporte teórico metodológico teremos a contribuição da história cultural que nos possibilita “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler.” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Esta leitura que Chartier destaca é algo individualizado e não homogêneo. Além do autor citado para compor as referências teóricas, no âmbito da história, encontramos Julia (2001) que se refere ao conceito de cultura escolar, compreendida como o conjunto de normas que estabelecem as condutas, conhecimentos, e, também as práticas de ensino e transmissão de valores.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quadro 1, a seguir, traz uma síntese da narrativa histórica que ocorreu no item 3.1. Este sinalizará as atividades e mudanças que ocorreram na disciplina de Didática

Especial da Matemática no decorrer desta história.

Ano	Atividade
1946	Princípios da Didática
1947	História da Matemática e Ensino de Aritmética
1949	Práticas no Ginásio de Aplicação
1950	Seminários Semanais
1952	Aulas teóricas/ Aulas práticas/ Aulas teóricas
1954	Intensificação da discussão dos "livros classe"
1956	Conhecimento Matemático e seminários
1957	Estudos Dirigidos
1958	Início da disciplina com as aulas práticas
1960	Estudos Comparativos
1962	Estudo dos problemas de Geometria

Quadro 1 – Síntese da narrativa histórica das formas de conceber a didática
(Fonte: autoria própria)

A análise das cadernetas permite mostrar que as práticas e discussões na disciplina oscilavam, tentando estabelecer um perfil de professor e de ensino de matemática. Estas atividades não estavam desvinculadas dos Congressos da época, visto que, na maioria desse tempo, a professora da disciplina era uma das protagonistas dos encontros referentes ao ensino de matemática. Além disso, outro fator importante a se considerar era suas viagens de estudo ao exterior. Neste primeiro momento da constituição da disciplina em um curso de licenciatura, analisamos como a didática ainda esta arraigada no princípio das técnicas, ou modelos estabelecidos para o ensino de matemática.

Já o item 3.2, podemos analisar um perfil ainda mais político no que tange a formação do professor. O próximo quadro também sintetiza tal afirmação:

Década	Ações
1970	Lei nº 5692/71 - LDB 71 e crise no ensino da matemática
1980	Surgimento dos primeiros cursos de pós graduação em Educação Matemática
1990	Lei nº 9394/96
2000	CNE 2002

Quadro 2 – aspectos políticos da formação dos professores: após década de 1960
(Fonte: autoria própria)

Dessa forma, nas últimas décadas a formação docente e, em decorrência, o

ensino da didática apropriou-se de conceitos diferenciados em que o ensino também é caracterizado pela pesquisa (Educação Matemática ocupando um espaço profissional e acadêmico). O professor passa a ser visto como um profissional da educação (Lei nº 9394/96) e a epistemologia da prática ganha um espaço importante nos cursos de graduação, sendo a prática um componente curricular.

6 | ENFIM

Dentre as disciplinas do Curso de Didática, ressaltamos a Didática Especial da Matemática, por entender sua importância na produção de saberes docentes que objetivava a reflexão sobre o ensino da matemática. Esta disciplina, em seus primeiros anos, teve em sua prática a discussão dos princípios da didática; já em outra fase, ocorreram debates variados referentes ao ensino da matemática. Estas discussões permeavam sempre o ensino de matemática, a seleção dos conteúdos matemáticos, os debates nos Congressos Nacionais do Ensino de Matemática e os estudos comparativos. Era nesta disciplina que ocorriam os estágios que funcionavam no Colégio de Aplicação (instituição da Faculdade de Filosofia). Temos que apontar, também, a importância do trabalho desenvolvido por Martha Dantas com o intuito de discutir, refletir e atuar, de forma intensiva, na melhoria do ensino de matemática.

Por conseguinte, a didática após ter seu espaço assegurado no meio acadêmico, modificou e foi modificada por algumas políticas públicas, que em tese, possibilitou ver o professor como um agente de transformação, deixando de percebê-lo como um “transmissor” de conhecimentos. Nesta história a disciplina de didática ganha outro perfil para a constituição de uma formação pautada na autonomia e pesquisa.

Dos professores engenheiros aos professores de matemática, ou que ensinam matemática, vimos um percurso que caracterizava a apropriação de práticas que estavam em consonância com a forma de se entender o ensino, a formação e a própria didática. Estas apropriações não são constituídas de forma neutra, estão intrinsecamente relacionadas com uma história, produzida por um conjunto político e cultural. No decorrer desta historiografia foi possível analisar um processo lento, mas significativo, a didática foi conquistando seu espaço e determinou os conhecimentos necessários para exercer a profissão de professor.

REFERÊNCIAS

BORGES, C.B.; AQUINO, O.F.; PUENTES, R.V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.42, p.94- 112, jun 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.
BRASIL/MEC. 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.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

D'AMORE, B. Epistemologia, Didática da Matemática e Práticas de Ensino. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática. v.20, n.28, 2007.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: um inventário. Revista Pesquisa Qualitativa. Bauru, **Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos**, n.1, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, SBHE, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KLINE, M. **O fracasso da Matemática Moderna**. São Paulo, SP: Ibrasa, 1976.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Ângela. A constituição de três campos afins de investigação: História da Matemática, Educação Matemática e História & Educação Matemática. **Teoria e Prática da Educação Matemática**, Maringá, v.4, n.8, 2001.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Ângela. História da Matemática: uma prática social de investigação em construção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.36, dez. 2002.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. A trajetória da Didática no Brasil e sua (Des) articulação com a teoria histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.61, p.87-109, mar. 2015.

SILVA, Circe Mary Silva da. Formação de Professores e Pesquisadores de Matemática na Faculdade Nacional de Filosofia. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, nov. 2002.

SOARES, Flávia dos Santos. **O movimento da Matemática moderna no Brasil: avanço ou retrocesso**. 2001. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Departamento de Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática na escola: um tema para a história da educação. In: MOREIRA, Darlinda; MATOS, José Manuel (org.) **História do ensino da matemática em Portugal**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2005.

APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Luciana Silva Rocha Contim

Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí,
Unidade Acadêmica Especial de Ciências
Biológicas
Jataí – Goiás

Luis Antônio Serrão Contim

Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí,
Unidade Acadêmica Especial de Ciências
Biológicas
Jataí – Goiás

João Pedro Carmo Filgueiras

Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí,
Unidade Acadêmica Especial de Ciências
Biológicas
Jataí– Goiás

RESUMO: A monitoria como atividade acadêmica surgiu nas universidades brasileiras em meados do século 20, e vem consolidando-se em função da melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, representando um espaço de formação para o monitor e para o próprio professor orientador. O trabalho apresentado aqui faz uma análise preliminar da atividade de monitoria na disciplina de Química Geral e Inorgânica, dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás. A percepção do discente foi coletada por um questionário aplicado a uma

amostra dos alunos que cursaram a disciplina de Química Geral e Inorgânica no segundo semestre de 2016, visando os aspectos sobre a experiência e afinidade com Química no Ensino Médio, assim como a relevância da Química para a formação do aluno e a contribuição da monitoria no processo ensino-aprendizagem na disciplina. As respostas do questionário indicaram uma provável correlação entre o desempenho do estudante e a sua experiência do Ensino Médio. Os dados também parecem indicar que alguns casos de baixo rendimento não se traduzem em maior esforço para superá-las e apontam a atuação da monitoria como muito positiva no auxílio na compreensão dos conteúdos. Destacamos também o papel fundamental da monitoria na formação do monitor, despertando no mesmo a valorização e o gosto pela docência no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria, Química Geral e Inorgânica, Ciências Biológicas.

ABSTRACT: Monitoring as an academic activity emerged in Brazilian universities in the middle of the 20th century, and has been consolidated in function of improving the quality of teaching and learning processes, representing a space for training for the instructor and the instructor. The work presented here makes a preliminary analysis of the monitoring activity in the discipline of General and Inorganic Chemistry,

of the Bachelor's Courses and Licenciatura in Biological Sciences of the Jataí Regional of the Federal University of Goiás. The student's perception was collected by a questionnaire applied to a sample of the students who attended the discipline of General and Inorganic Chemistry in the second half of 2016, aiming at the aspects on the experience and affinity with Chemistry in High School, as well as the relevance of Chemistry for the formation of the student and the contribution of the monitoring in the process teaching-learning in the discipline. The answers of the questionnaire indicated a probable correlation between the performance of the student and his experience of High School. The data also seem to indicate that these deficiencies do not translate into greater effort to overcome them and point to the performance of monitoring as very positive in helping to understand the contents. We also emphasize the fundamental role of monitoring in the formation of the monitor, awakening in it the appreciation and the taste for teaching in higher education.

KEYWORDS: Monitoring, General and Inorganic Chemistry, Biological Sciences

1 | INTRODUÇÃO

A atividade de monitoria acadêmica surgiu nas universidades brasileiras ainda em meados do século 20, após a implementação da Lei nº 5.540/68, cujo art. 41 versa que “as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina” (Brasil. Lei nº 5.540, 1968). Deste modo, com o reconhecimento da atividade, as funções do monitor deveriam ser remuneradas e levadas em consideração para o posterior ingresso na carreira de docência superior no país. A partir da promulgação desta lei, a atividade de monitoria vem consolidando-se em conjunto com a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino superior (Dantas, 2014).

A atividade de monitoria no âmbito do ensino superior tem se destacado como uma atividade incentivadora à formação de docentes. Segundo Nunes (2007), a monitoria acadêmica se caracteriza como um espaço propício de formação complementar para o monitor e para o próprio professor orientador, bem como se caracteriza como uma ação que visa contribuir com a melhoria da qualidade da educação como um todo, e ainda complementa que a monitoria precisa ser pensada a partir do próprio processo de ensino. O professor orientador precisa envolver o monitor em todas as fases da atividade docente, desde o planejamento, a interação em sala de aula, no laboratório ou no campo e, na avaliação dos alunos e das aulas.

Considerando os pressupostos acima, este trabalho visa fazer uma análise preliminar sobre o papel e a importância da monitoria da disciplina de Química Geral e Inorgânica, no processo ensino-aprendizagem de alunos dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás.

2 | OBJETIVOS

2.1. Divulgar a atividade de monitoria na disciplina de Química Geral e Inorgânica para os cursos de Ciências Biológicas da Regional Jataí da UFG;

2.2. Analisar e apresentar dados preliminares sobre a atividade de monitoria associada ao processo de ensino-aprendizado na disciplina de Química Geral e Inorgânica para Ciências Biológicas a partir da percepção dos alunos e do monitor.

3 | METODOLOGIA

Os dados da percepção dos alunos apresentados neste trabalho foram coletados por meio de aplicação de questionários numa amostra de 30 alunos de um total de 70 alunos de Ciências Biológicas, que cursaram a disciplina de Química Geral e Inorgânica no segundo semestre de 2016. Os questionários foram aplicados de forma aleatória e anônima (sem identificação do aluno). O questionário foi composto de 10 perguntas envolvendo três aspectos: 1) Experiência dos alunos e afinidade com a disciplina de Química no Ensino Médio; 2) Relevância do conteúdo de Química para a formação profissional do aluno; e; 3) Contribuição da atividade de monitoria no processo ensino-aprendizagem na disciplina. As respostas foram divididas em cinco opções de marcar (de 1 a 5), onde 1 representava a resposta menos favorável e 5 a mais favorável, sendo as alternativas de 2 a 4 valores intermediários. Após a aplicação do questionário, os dados foram tabulados em planilha do software Microsoft Excel e convertidas em valores percentuais. A percepção do monitor foi apresentada de forma descritiva.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do questionário foi utilizada para a análise da percepção dos alunos sobre a atividade de monitoria. Entre os alunos que responderam o questionário, somente 20% afirmaram ter tido uma experiência boa ou muito boa com a disciplina de Química no Ensino Médio e aproximadamente 57% afirmaram que essa experiência foi ruim ou péssima. Apenas 13% disseram que possuem pouca dificuldade em aprender os conteúdos da disciplina, enquanto que 87% reconheceram dificuldades significativas de aprendizado. Apesar de praticamente todos os alunos reconhecerem a importância da disciplina para sua formação profissional, 67% disseram não gostar dos conteúdos ou ser indiferente. Deste modo, os dados parecem indicar uma correlação entre experiência ruim no estudo de química no ensino médio e a dificuldade de desenvolvimento nesta área no ensino superior.

Apesar de terem reconhecido as dificuldades de aprendizado com a disciplina, os alunos parecem não ter investido mais tempo de estudo, mas pelo contrário, os dados

mostraram que o tempo de estudo e a frequência na monitoria foram negligenciados. Apenas 20% dos estudantes dedicaram 3 ou mais horas semanais de estudo na disciplina e somente 23% frequentaram regularmente as monitorias. Não obstante a baixa participação, 74% dos alunos consideraram as monitorias muito importantes para seu desempenho na disciplina.

Para o monitor, a experiência da atuação na monitoria foi avaliada como bastante positiva, pois o mesmo conseguiu compreender os conceitos com mais profundidade, se tornando mais curioso e com maior interesse nas aplicações práticas dos conteúdos da disciplina. O monitor também pôde avaliar suas dificuldades nas monitorias e buscar aperfeiçoá-las. De acordo com a proposta do programa de monitoria em despertar no aluno o interesse pela carreira docente, o monitor afirma que se identificou com a atividade e aumentou seu desejo de seguir a carreira acadêmica e se tornar professor universitário.

Durante as atividades de monitoria, uma dificuldade identificada pelo monitor foi que muitos alunos frequentavam às monitorias sem ter estudado previamente ou resolvido os exercícios propostos, com a expectativa de aprender e tirar todas as dúvidas sobre o conteúdo da disciplina ali, no momento da monitoria, de imediato, o que não era o objetivo da monitoria e também não havia tempo para isso. Outra observação importante era que quase todos os alunos procuravam a monitoria somente nos imediatamente anteriores às provas, e quase sempre iam embora antes do final da monitoria, pois percebiam que não adiantava ir tirar dúvidas sem ter estudado o conteúdo antes. O monitor também identificou muitos alunos com dificuldades básicas em química e em conceitos e cálculos básicos de matemática. Na opinião do monitor, o conteúdo de estequiometria foi especialmente desafiador aos alunos, pois exigia conceitos básicos de química, pensamento lógico e conhecimentos básicos de matemática, principalmente para montar e resolver “regra de três”, o que grande parte dos alunos não conseguia.

5 | CONCLUSÕES

Os dados dos questionários aplicados indicaram que provavelmente exista uma forte correlação entre o desempenho acadêmico do estudante e a sua experiência do Ensino Médio em Química e em outras disciplinas, entre elas a matemática. As respostas dos estudantes também parecem indicar que essas deficiências não se traduzem em maior esforço para superá-las, mas se expressam em desinteresse pelos conteúdos, baixa dedicação aos estudos e pouca frequência em monitorias. Não obstante, a atuação da monitoria foi de grande importância para uma boa parte dos estudantes que participaram dos atendimentos, auxiliando na compreensão dos conteúdos e na resolução de exercícios práticos.

Destacamos também o papel da monitoria na formação do monitor em

atendimento aos alunos, despertando no mesmo a valorização e o gosto pela docência no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014.

NUNES, João Batista Carvalho. **Monitoria acadêmica: espaço de formação**. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros (Org.). A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN, p. 45-58. 2007.

APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR

Laís Corrêa Lima

Universidade Federal do Espírito Santo
(CEUNES/UFES)
São Mateus – ES

Agatha Santos de Jesus

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Santo Antônio
São Mateus – ES

Angélica Ferreira Carreiro

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Santo Antônio
São Mateus – ES

Ingrid da Silva Rola

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Santo Antônio
São Mateus – ES

Karolainy Teixeira da Conceição

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Santo Antônio
São Mateus – ES

Maik da Silva de Souza

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Santo Antônio
São Mateus – ES

Rafaela Nunes Santos

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Santo Antônio
São Mateus – ES

Yasmim de Oliveira Paula

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Santo Antônio
São Mateus – ES

Yhasmim Hellen Viana Scandian

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Santo Antônio
São Mateus – ES

Marina Sousa Manoel Damasceno

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Santo Antônio
São Mateus – ES

Karina Mancini

Departamento de Ciências Agrárias e Biológicas
(DCAB)
Universidade Federal do Espírito Santo
(CEUNES/UFES),
São Mateus – ES

RESUMO: Para um ideal entendimento sobre as células, sua organização e funcionamento, em geral faz-se necessário um laboratório de Biologia equipado com microscópios, porém, a realidade da maioria das escolas públicas de ensino básico é a ausência de espaço e equipamentos. Com isso, os professores se limitam a aulas expositivas conteudistas e pouco dinâmicas. Uma parceria entre a Universidade, Agência de fomento e Escola Pública partiu para a construção de jogos em Biologia Celular. A equipe foi composta por uma docente da universidade, duas monitoras alunas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, dez alunos do 8º ano e uma professora regente de Biologia. O projeto teve duração de um ano e iniciou com um alinhamento teórico

(aulas interativas, mapas conceituais, vídeo aulas, jogos, modelos didáticos e atividades laboratoriais) para posterior elaboração de jogos. Foram construídos sete jogos (*Montando as Células, Amarelinha Celular, Quem sou eu, Baralho Celular, Memória, Tabuleiro da célula e Perguntados*). Todos os jogos foram idealizados, montados, testados e aprimorados pelos alunos, sob supervisão das monitoras, e ainda aplicados em turmas da escola. O aprendizado foi divertido, espontâneo, ativo, efetivo e caminhou juntamente com a motivação. Além do crescimento intelectual, os envolvidos desenvolveram diversas habilidades e competências essenciais para o sucesso pessoal, social e profissional, como trabalho em equipe, liderança e postura na escola e sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Ludicidade, Células, Ensino Fundamental, Parceria

ABSTRACT: For an ideal understanding of cells, their organization and functioning, a Biology lab equipped with microscopes is usually necessary, but the reality of most public elementary schools is the absence of these space and equipment. Thus, teachers are limited to expositive classes, with hard content and little dynamism. A partnership between University, Development Agency and Public School aimed to build games in Cell Biology. The team was composed of a university professor, two monitors of the Biological Sciences Degree Course, ten students of the 8th year and a professor of Biology. The project lasted one year and started with a theoretical alignment (interactive classes, conceptual maps, video lessons, games, didactic models and lab activities) for later elaboration of games. Seven games were built (*Montando as Células, Amarelinha Celular, Quem sou eu, Baralho Celular, Memória, Tabuleiro da célula e Perguntados*). All games were idealized, assembled, tested and improved by the students, supervised by the monitors, and still applied in school classes. The learning was fun, spontaneous, active, effective and motivator. In addition to intellectual growth, those involved have developed a variety of skills and competencies essential to personal, social and professional success, such as teamwork, leadership, and posture in the school and classroom.

KEYWORDS: Ludicidad, Cells, Elementary School, Partnership

1 | INTRODUÇÃO

Biologia é uma ciência que estuda o modo de vida, evolução, reprodução, comportamento de todos os seres vivos e o ambiente em que habitam, desde a sua organização mais ampla àquela que os formam: as células. A Biologia Celular (ou Citologia) é o ramo que se dedica a estudar a função, morfologia e organização dessa unidade estrutural. Seu conteúdo apresenta grande relevância tanto no ensino básico quanto no superior (OLIVEIRA et al., 2015) e, por se tratar de estruturas microscópicas e trazer em sua grade conceitos complexos, torna-se uma disciplina que apresenta alta dificuldade de aprendizagem. Como salienta PENHALVER (2014, pág. 2):

A célula é a unidade básica da vida, um conceito comum para pessoas que já estão familiarizadas com as ciências biológicas e conceitos científicos. Esses conceitos envolvem muitas concepções, por vezes bastante abstratas. A concepção que os alunos possuem sobre a citologia, provém até então do contato que tiveram com o assunto, fora do âmbito escolar.

Para um ideal ensino e entendimento sobre as células, faz-se necessário o uso de um laboratório de Ciências/Biologia equipado com microscópios, porém, a realidade da maioria das escolas públicas de ensino básico é de não possuir esse espaço e muito menos esse recurso, que, quando existente, se encontra em más condições ou inutilizado por falta de profissionais capacitados para o manuseio. Dessa forma, os professores se limitam a aulas expositivas e livros, tornando o momento de aprendizado pouco dinâmico, prevalecendo o modelo tradicional de ensino onde o professor é detentor do conhecimento e o aluno um agente passivo (KRASILCHICK, 2008).

Diante dessa problemática, é de extrema importância que o professor busque novas alternativas didáticas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, por isso, se faz necessário a criação de mecanismos que aproximem o aluno do conteúdo estudado, ampliando sua visão sobre o assunto e seu conhecimento (MANZKE, 2013). Segundo Matos e colaboradores (2009), o uso de metodologias alternativas deve ser estimulado para o ensino, promovendo a integração entre conteúdo e atividades práticas, fazendo do aluno agente no processo de ensino e aprendizagem, além de estimular trabalho em equipe e criatividade.

Uma ferramenta metodológica bastante eficiente são os jogos. De acordo com Kishimoto (1996), o jogo é um importante aliado no desenvolvimento social e afetivo, das funções sensório-motoras e da percepção de regras pelos alunos.

Para Franklin e colaboradores (2003), nos jogos, os estudantes são participantes ativos ao invés de observadores passivos, tomando decisões, resolvendo problemas e reagindo aos resultados dessas decisões. Um jogo educativo deve necessariamente desenvolver habilidades cognitivas importantes para o processo de aprendizagem e ainda ser planejado e elaborado com conteúdos específicos (ZANON et al., 2008).

Em uma atividade lúdica, o que mais importa é o momento da ação que possibilita instantes de fantasia e realidade, ressignificação e percepção, autoconhecimento e conhecimento do colega, de cuidar de si e olhar para o outro (ALMEIDA, 2006). Apesar das inúmeras vantagens do uso de jogos no âmbito escolar, ainda é muito tímida a influência desses estudos na prática pedagógica (SANTOS, 1997).

Com o intuito de auxiliar no ensino de Biologia Celular, foi feita uma parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (PICJr/FAPES) que financiou o projeto “Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Células e Tecidos” do Programa de Iniciação Científica Júnior da e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio, também na cidade de São Mateus/ES. O principal objetivo

dessa parceria foi a construção de jogos sobre o conteúdo de Biologia Celular por dez alunos do 8º ano do ensino fundamental, bolsistas do projeto PICJr.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Todo o trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antonio, no município de São Mateus, Norte do Estado do Espírito Santo. Dez alunos do 8º ano bolsistas no Projeto “Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Células e Tecidos” foram supervisionados por uma professora de Ciências da escola e duas alunas bolsistas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus durante todo o ano de 2017.

Na primeira etapa do trabalho, para que houvesse coerência nos materiais didáticos produzidos em relação aos conteúdos e conceitos em Biologia Celular, foi realizado um alinhamento teórico com os alunos. Estes tiveram aulas dinâmicas, interativas, com uso de mapas conceituais, vídeo aulas, simples jogos produzidos pelas licenciandas, modelos didáticos tridimensionais de células e organelas, cedidos pela universidade, e ainda atividades práticas no laboratório de microscopia da mesma universidade.

Após o alinhamento teórico, deu-se início segunda etapa, com a elaboração dos jogos. A escolha dos tipos de jogos a serem produzidos foi totalmente conduzida pelos alunos bolsistas da escola. Primeiramente, eles decidiram o tipo de jogo, ou seja, com cartas, tabuleiro, fichas, montagem.

Na sequência, os alunos escolheram como seria montado cada jogo e quais os materiais seriam necessários para a confecção. A ideia foi de durabilidade, resistência, materiais de baixo custo e fácil armazenamento. As construções dos jogos foram realizadas coletivamente, de modo que cada novo jogo só era produzido quando o anterior havia sido finalizado. Para essa etapa de criação, foi necessária a elaboração de perguntas, fichas, cartas, desenhos, seleção de imagens e todo o tipo de conteúdo a ser explorado por cada jogo. Essa etapa de criação foi a mais longa de todo o projeto.

A próxima etapa foi de testes com os jogos entre os membros da equipe, aproveitando para fazer os ajustes necessários para que cada partida fosse possível de ser concluída e que o manuseio fosse adequado.

A última etapa do trabalho foi a aplicação dos jogos em diferentes turmas da escola.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram planejados e confeccionados sete jogos didáticos em Biologia Celular. A

seguir, estão descritos os jogos produzidos:

Montando as células (Figura 1): Células procariontes e eucarionte animal e vegetal montadas em EVA, organelas recortadas em EVA. Tanto nas células quanto nas organelas há imãs para montagem. O objetivo é a construção dos três tipos celulares básicos com suas organelas específicas.



Figura 1: Jogo *Montando as Células*, composto por células e organelas em EVA e imãs.

Amarelinha celular (Figura 2): Tapete de 3 metros em EVA preto e feltros coloridos representando as casas do jogo. Cartões em cartolina branca com perguntas impressas e verso desenhado. Esses cartões foram protegidos com folha adesiva transparente. Assim como na brincadeira original, cada jogador, na sua vez, joga uma pedra no número da amarelinha. Após pular, o participante responde uma pergunta: se acertar, na próxima rodada poderá jogar a pedra no próximo número, se errar, permanece no mesmo número. O jogo termina quando o primeiro jogador, ou equipe, chegar ao 'céu'. Esse foi o maior jogo produzido pois havia a necessidade de construção de um longo tapete que comportasse que os alunos pulassem entre as casas. Para tornar a brincadeira mais dinâmica, foram construídos dois tapetes idênticos, permitindo a participação de duas equipes que podiam competir entre si.



Figura 2 Jogo *Amarelinha celular*, composto por dois tapetes de 3m e fichas com perguntas.

Quem sou eu (Figura 3): Fitas preta de cetim com um pedaço de velcro e cartões com ilustrações de organelas, também com um pedaço de velcro. Esses cartões foram protegidos por folha adesiva transparente. Assim como no jogo original, cada jogador coloca uma faixa (fita de cetim) amarrada na testa com um cartão grudado. Com perguntas (e resposta do tipo sim/não) a pessoa deve tentar descobrir qual organela representa. O jogo acaba quando todos os participantes descobrem suas organelas.



Figura 3: Jogo *Quem sou eu*, composto por cartões com imagens de organelas, estruturas e células e fitas de cetim.

Baralho celular (Figura 4): Cartas em papel cartão com perguntas e respostas impressas e verso desenhado. Cada carta foi protegida com folha adesiva transparente. Cada participante inicia o jogo com sete cartas e se houver perguntas/respostas correspondentes elimina essas cartas da mão. A cada rodada, um jogador descarta uma carta que deve ser completada com seu par por algum jogador. Ganha o jogo quem tiver mais pares de perguntas/respostas.



Figura 4: Jogo *Baralho Celular*, composto por pares de cartas com perguntas e respostas.

Jogo da memória (Figura 5): Cartas em EVA e papel cartão com imagens de organelas, curiosidades e características e verso escrito a mão. Cada carta foi protegida com folha adesiva transparente. Assim como no jogo original, as cartas são viradas com as informações para baixo e cada jogador, em sua rodada, escolhe duas cartas. Ganha o jogador que formar o maior número de pares.



Figura 5: *Jogo da Memória*, composto por pares de cartas com perguntas e respostas.

Tabuleiro da célula (Figura 6): Material: Tabuleiro de feltro preto e casas coloridas, cartões com perguntas e ações em 4 cores diferentes, dado e peões em biscuit. Cada cartão foi protegido com folha adesiva transparente. O jogo tem como objetivo chegar primeiro ao final do tabuleiro respondendo perguntas em cada casa do tabuleiro.

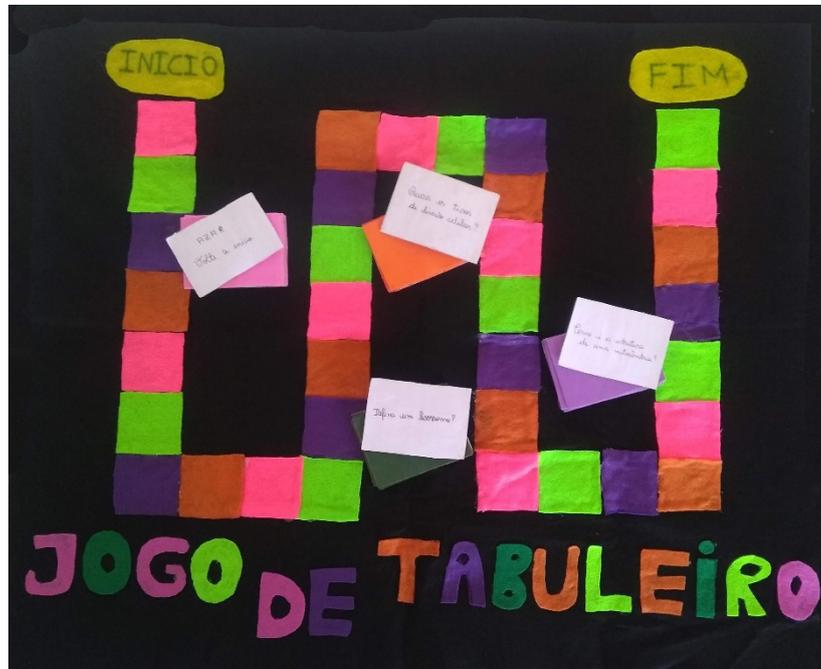


Figura 6: *Jogo Tabuleiro da Célula*, composto por tabuleiro com casas coloridas, fichas e peças.

Perguntados (Figura 7): Material: Fichas em cartolina com perguntas impressas e verso escrito a mão divididas em quatro categorias (Fotossíntese, Respiração Celular, Divisão Celular e Síntese Proteica), coroas em EVA preto com gliter e velcro, estrelas em EVA dourado e velcro e pequenas fichas para soteio das categorias. Cada ficha foi plastificada. Cada jogador, ou grupo de jogadores, ganha uma coroa. Os jogadores sorteiam a categoria utilizando as fichas pequenas e o participante responde uma pergunta da categoria selecionada. Caso o jogador responda corretamente, ganha uma estrela para sua coroa, caso contrário, passa a vez para o próximo participante. Ganha o jogo o participante, ou grupo, que preencher primeiro a coroa com as estrelas.



Figura 7: *Jogo perguntados*, composto por fichas de perguntas, coroas e estrelas em EVA.

Todas as ideias dos jogos surgiram de outros já existentes. Neste sentido, os alunos não foram capazes de criar novos jogos com regras próprias. Entretanto, mesmo já existentes, foram totalmente adaptados para o objetivo e conteúdo do projeto. Apesar de não terem sido jogos inovadores, o efeito provocado no aprendizado dos alunos foi positivo, tendo contribuído com o desenvolvimento de habilidades manuais, sociais e intelectuais.

Rizzo Pinto (1997) defende que a ludicidade é um poderoso instrumento metodológico significativo no ensino de Ciências e Biologia e não há aprendizagem sem atividade intelectual e sem prazer. A motivação através da ludicidade é uma boa estratégia para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva e no presente trabalho essa motivação foi percebida claramente à medida que os jogos iam saindo do plano das ideias para a construção concreta.

Baseando-se em jogos que os próprios alunos estão acostumados a brincar, eles foram capazes de ressignificar tanto a brincadeira quanto os conceitos de Biologia Celular sempre orientados pelas licenciandas e professora. De acordo com Vygotsky (1989, p. 130):

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz.

Os alunos pesquisaram todas as imagens usadas nos jogos e elaboraram todas as perguntas e respostas. Um detalhe é que as imagens se repetem entre os diferentes jogos, o que permitiu a construção de um mesmo conceito porém de formas diversas.

Para alguns jogos, à medida que iam sendo produzidos e testados, apareciam alternativas para melhoria. Isso mostra amadurecimento da equipe na autoavaliação. O jogo da *Amarelinha*, por exemplo, foi de difícil confecção, armazenamento e transporte. Uma sugestão seria a impressão de um pôster/banner com a imagem de uma amarelinha. Essa sugestão, apesar de pensada não foi executada, pois a intenção do projeto era que os alunos construíssem o máximo de material possível, envolvendo-se plenamente com a produção. Fortuna (2003) afirma que enquanto joga, o aluno desenvolve a iniciativa, a imaginação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade. No presente trabalho, o envolvimento dos alunos foi desde a idealização, passando pela construção para enfim jogar o que acentua ainda mais as habilidades citadas pelo autor.

Para proteção das cartas, cartões e fichas foi usada folha adesiva transparente. Apesar de ser uma tarefa de muita paciência que não agradou muito os alunos, novamente os envolveu na construção dos jogos. No último jogo produzido, *Perguntados*, a ideia foi plastificar em uma gráfica visto que algumas cartas, cartões

e fichas já elaborados estavam apresentando problemas com a aderência da folha transparente.

A cooperação, o envolvimento com o projeto de Iniciação Científica Junior e a satisfação em ver os materiais ganharem forma foram momentos de motivação para o grupo. A absorção do conhecimento do conteúdo de Biologia Celular aconteceu de uma forma espontânea, divertida e alcançada pelos próprios alunos. Testar os jogos confeccionados também foi uma fase muito prazerosa, eles se dividiram em grupos e brincaram com os jogos. Existia uma ansiedade entre os alunos para jogar todos o material produzido, testar e melhorar regras e confecções. Quando questionados, disseram que os materiais lúdicos produzidos certamente auxiliarão os colegas estudantes a entender o conteúdo em sala de aula.

Mas o crescimento não aconteceu apenas intelectualmente. Ao produzir os jogos eles desenvolveram o trabalho em equipe, liderança, o modo como se posicionam na escola e na sala de aula, aprenderam a ter equilíbrio e retificar suas falhas, o que contribui para a construção da personalidade de cada um, além do crescimento social e pessoal que tiveram. Esse resultado vai muito além da própria Biologia Celular. Em uma ocasião, a professora regente, e integrante da equipe, precisou de ausentar da sala em uma aula de zoologia. Quando retornou, o quadro havia sido transformado em um grande mapa conceitual dos seres vivos organizado pelos alunos do projeto.

A utilização da ludicidade em aulas tem sido observada por educadores como uma ferramenta motivadora no aprendizado do aluno, na tentativa de desenvolver uma aprendizagem significativa, onde o aluno constrói, junto com o professor, o conhecimento (AUSUBEL, 1982). Como reforça PEDROSO (2009):

As atividades lúdicas, como as brincadeiras, os brinquedos e os jogos, são reconhecidas pela sociedade como meio de fornecer ao indivíduo um ambiente agradável, motivador, prazeroso, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Outra importante vantagem, no uso de atividades lúdicas, é a tendência em motivar o aluno a participar espontaneamente na aula. Acrescenta-se a isso, o auxílio do caráter lúdico no desenvolvimento da cooperação, da socialização e das relações afetivas e, a possibilidade de utilizar jogos didáticos, de modo a auxiliar os alunos na construção do conhecimento em qualquer área.

Todo o desenvolvimento e cuidado aqui relatados para atingir aprendizagem e motivação os alunos também se estende para as monitoras licenciandas e professora. Para as primeiras, houve a oportunidade do contato intenso com os alunos do ensino médio e da construção coletiva do conhecimento através de momentos de alegria, discussão, euforia, frustração, tédio e satisfação. Para a professora, houve a oportunidade de vivenciar um método para inovar sua docência e acompanhar as mudanças dos alunos que agora se destacam na turma pelo brilho com que encaram a sala de aula.

Através dessa parceria escola/universidade, alunos, professor e licenciandas

participantes do projeto tiveram a oportunidade de produzir jogos que ficarão à disposição na escola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as escolas carentes de recursos e com alunos desmotivados, a produção de jogos com materiais de fácil aquisição é uma alternativa possível, que além de estimular a criatividade dos alunos, permite a formação de um banco de materiais didáticos lúdicos acessível para alunos e professores. Além disso, tal produção pode se dar de maneira interdisciplinar, envolvendo além de Ciências/Biologia, também Artes (trabalhos manuais), Educação Física (jogos de movimento), Português (elaboração dos manuais) e Matemática/Geometria (planejamento da diagramação de tabuleiro, cartas). É uma atividade de benefício coletivo onde, a aprendizagem do aluno é o impulso para que a ação aconteça.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2006. Em <http://cdof.com.br/recrea22.htm>.

AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

FORTUNA, T.R. **Jogo em aula**. Revista do Professor (19): 75, p.15-19,2003.

FRANKLIN, S.; PEAT M.; LEWIS A. **Non-traditional interventions to stimulate on: the use of games and puzzles**. J. Biological Educ., 37 (2): 79-84, 2003.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

MANZKE, G.R. **Percepção das diferentes estruturas celulares por alunos egressos do Ensino Fundamental**. VI Encontro Regional do Sul de Ensino de Biologia e XVI Semana Acadêmica de Ciências Biológicas. Santo Ângelo. 2013.

OLIVEIRA, D.B.; PIANCA, B.R.; SANTOS, E.R. MANCINI, K.C. **Modelos e atividades dinâmicas como facilitadores para o ensino de biologia**. Enciclopédia Biosfera, Goiânia, v.11, n.20, p.514-524, 2015.

PEDROSO, C. **Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático**. Santa Maria, 2009

PENHALVER, N.G.; LAGANÁ, H. **Abstração e escala no ensino de citologia**. Revista daSBEnBio n. 7, 2014.

RIZZO, J.P. **Corpo, movimento e educação – o desafio da criança e adolescente deficientes sociais**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

SANTOS, S.M.P. **O lúdico na formação do educador**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANON, D.A.V.; GUERREIRO, M.A.S.; OLIVEIRA, R.C. **Jogo didático ludo químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação**. Ciências & Cognição, 13(1), 72-81, 2008.

AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI

Mirtes Gonçalves Honório

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – PI

Teresa Christina Torres Silva Honório

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – PI

RESUMO: Este artigo apresenta parte dos dados de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas- NEFORPE, cujo objetivo foi investigar as implicações das atuais diretrizes curriculares nacionais para formação dos profissionais do magistério da educação básica, aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e que desafios continuam na agenda de debates, no sentido de responder ao seguinte questionamento: o que há de novo nas novas diretrizes curriculares de formação de professores para educação básica? Para sua realização desenvolvemos uma matriz teórico-metodológica constituída por dimensões de análise, indicadores e instrumentos, a saber: revisão da literatura e análise documental. Os dados foram organizados em categorias e analisados com base nos referenciais para formação de professores e na experiência das pesquisadoras. Assim, buscamos as

contribuições de Pimenta (2002), Libâneo (2002) e Zeichener (1993). Os resultados apontam alguns avanços para a formação de professores, porém ainda há pontos presentes no debate que precisam ser melhor esclarecidos, dentre eles destacamos: a articulação entre teoria e prática, interdisciplinaridade, a prática como componente curricular; e a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Diretrizes curriculares nacionais. Cursos de licenciatura.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos dados de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas- NEFORPE, cuja finalidade foi investigar as implicações das novas DCN nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí-UFPI, e que desafios continuam na agenda de debates, no sentido de responder ao seguinte questionamento: o que há de novo nas novas diretrizes de formação de professores?

O presente estudo se insere no campo da investigação qualitativa e buscou por meio

da metodologia de análise documental compreender as implicações das DCN atuais nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores na UFPI e que desafios continuam na agenda de debates. Para o desenvolvimento da investigação foi analisada a Resolução CNE/CP n. 2/2015, e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPI.

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica constituem-se em um dos documentos orientadores e normatizadores da elaboração de propostas curriculares para os cursos de formação inicial e continuada de professores, compreender suas implicações e desafios é fundamental no processo de reformulação curricular. Pois acreditamos na possibilidade de ressignificação das indicações constantes nos textos legais, que regulamentam os cursos de formação de professores.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Assistimos, nas últimas décadas uma grande mobilização das instâncias governamentais, da sociedade, de órgãos internacionais e de associações profissionais em prol de uma democratização e qualificação da educação. Entretanto, para Nogueira: (2003, p. 22).

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção [...].

A qualidade da formação de professores para a educação básica é um dos elementos essenciais ao processo de melhoria da educação básica, objeto de metas e estratégias do PNE para o decênio iniciado em 2014. A aprovação do Plano Nacional de Educação resultou na Lei nº 13.005/2014 que busca uma maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024. O PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Corroboramos com Santiago e Batista Neto (2011, p.3). ao afirmarem que:

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada.

Assim, faz-se necessário um investimento político para a formação de professores, espera-se que estes tenham uma boa formação teórico-prática de modo que se sintam preparados e seguros para assumir a carreira do magistério.

Concordamos com Tardif, Lessard e Lahave (1991, p. 224). ao afirmarem que:

[...] para o exercício de sua profissão espera-se que o profissional possua uma capacitação que abranja o domínio de conhecimentos científicos, as definições normativas, os saberes curriculares e os das disciplinas, bem como sua própria experiência pedagógica.

As propostas de formação de professores instauradas no país a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, nas Diretrizes Nacionais específicas aos cursos de licenciatura aprovadas em 2002 e agora por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2015 que disciplina as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, tem sido tema de discussão entre educadores de forma recorrente e aparece na literatura de políticas de formação de professores nas vozes de vários estudiosos dentre eles: Pimenta (2002), Libâneo (2002) e Zeichener (1993).

Pimenta (2002), Libâneo (2002), apontam um avanço no modo como devemos pensar, organizar e estruturar a formação de professores no país, ainda que tenham alguns limites e não se distanciem plenamente das orientações dos organismos internacionais. E destacam que é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto do seu trabalho. Enquanto Zeichener (1993), destaca que diante de vários problemas encontrados na educação a reflexão crítica pode ser o caminho que possibilitará aos professores perceberem os limites da racionalidade técnica.

3 | AS ATUAIS DCN E OS CURSOS DE LICENCIATURAS NA UFPI

De acordo com as Diretrizes curriculares nacionais para formação dos profissionais do magistério da educação básica (Resolução CNE nº 02 de 2015), as IES deverão até julho de 2018 adequar seus currículos a esta Resolução.

As novas DCN apresentam princípios orientadores para uma política de formação dos profissionais do magistério, que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial. Neste sentido, estas diretrizes preconizam, no Art. 9º, que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, devem compreender:

- I. cursos de graduação de licenciatura;
- II. cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III. cursos de segunda licenciatura.

Nessa direção, as novas DCN, atribuem às instituições formadoras a competência de definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, articuladas às políticas de valorização do magistério, considerando, que essa formação deverá ser ofertada, preferencialmente, de forma presencial.

No Art. 12, são enunciados os núcleos que deverão contemplar os conhecimentos a ser abordados na formação inicial, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições. Estes núcleos foram agrupados em três campos temáticos:

- I. núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
- II. núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades;
- III. núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Os três núcleos da forma como se apresentam devem propiciar a formação do profissional que: educa, investiga, planeja, administra a aprendizagem, avalia, participa da gestão escolar, faz uso da tecnologia da informação, reconhece e respeita a diversidade manifestada pelos alunos, imprime sentido pedagógico às práticas escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática e leva em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo.

O artigo 13 introduz um grau de liberdade na seleção e no ordenamento dos conteúdos, o que é bastante favorável e inovador por meio da garantia de base comum nacional ao estabelecer que:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino da gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

O referido artigo define também no § 1º a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II. 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III. pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV. 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à

Considerando a situação atual, o parágrafo 1º acima citado prescreve um considerável incremento à carga horária total dos cursos de licenciatura, assim como o § 5º do citado art. 13, com relação ao tempo dedicado às dimensões pedagógicas, quando assegura que “não será inferior à quinta parte da carga horária total”.

Essa disposição legal será um dos desafios das instituições formadoras, pois reunir todas essas orientações em uma matriz curricular em 8 semestres, especialmente para os cursos noturnos não é tarefa fácil.

Em face do exposto, cabe às instituições formadoras de professores durante o processo de formação inicial, garantir a reflexão crítica, a investigação e a unidade teoria/prática, favorecendo elementos básicos para formar um docente questionador, investigador, reflexivo e crítico, para que com essa formação, o professor problematize criticamente a realidade em que atua, adote uma postura ativa no cotidiano da escola e torne-se um profissional capaz de desenvolver um trabalho comprometido em sua atuação profissional.

Atualmente a UFPI oferece 44 (quarenta e quatro) cursos de licenciaturas, sendo 32 (trinta e dois) na modalidade presencial e 12 (doze) na modalidade a distância. Nesse artigo fazemos referência a 27 (vinte e sete) cursos tendo em vista 05(cinco) cursos, não possuem concluintes no início da pesquisa. Em Teresina, fica o Campus Ministro Petrônio Portela com 05(cinco) centros: Centro de Ciências da Educação 03(três) cursos; Centro de Ciências da Natureza 05 (cinco) cursos; Centro de Ciências da Saúde 01(um) curso; Centro de Ciências Humanas e Letras, 07 (sete) cursos. Em Picos, fica o Campus Senador Helvidio Nunes de Barros com 03(três) cursos. Em Floriano, o Campus Almicar Ferreira Sobral com 02(dois) cursos. Na cidade de Bom Jesus o Campus Profa. Cinobelina Elvas com 01 curso e na Cidade de Parnaíba o Campus Ministro Reis Velloso com 03(três) cursos.

Os cursos do ponto de vista legal, fundamentam-se na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica fixadas pelo Conselho Nacional de Educação e na Resolução CNE/CP nº 02/2002 que define duração e carga horária e Resolução CEPEX/UFPI nº 177/2012, que regulamenta os cursos de graduação na UFPI. Baseou-se, também, nos princípios contemporâneos de formação de professores entendidos como prática social, política e escolar; como ação reflexiva que suscita a unidade entre teoria e prática.

Quanto a carga horária dos cursos estas aproximam-se da carga horária definida nas atuais DCN, conforme quadro 1.

CAMPUS	CURSO	CH
Ministro Petrônio Portela	Licenciatura em Ciências da Natureza	3.180
	Licenciatura em Física	3.120
	Licenciatura em Matemática	3.030
	Licenciatura em Química	3.155
	Licenciatura em Ciências Biológicas	3.195
	Licenciatura em Educação Física	3.195
	Licenciatura em Música	2.990
	Licenciatura em Artes Visuais	3.050
	Licenciatura em Pedagogia	3.210
	Licenciatura em Filosofia	3.120
	Licenciatura em História	3.050
	Licenciatura em Geografia	3.120
	Licenciatura em Letras -Língua Inglesa e Literatura Inglesa	2.805
	Licenciatura em Letras - Ling. Port e Liter. Brasileira e Portuguesa	3.120
	Licenciatura em Letras – Ling. Francesa	3.885
Licenciatura em Ciências Sociais	2.805	
Campus Ministro Reis Veloso	Licenciatura em Matemática	3.075
	Licenciatura em Ciências Biológicas	3.285
	Licenciatura em Pedagogia	3.215
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros	Licenciatura em Ciências Biológicas	3.030
	Licenciatura em História	3.170
	Licenciatura em Letras	3.120
	Licenciatura em Matemática	2.910
	Licenciatura em Pedagogia	3.290
Campus Almicar Ferreira Sobral	Licenciatura em Pedagogia	3.240
	Licenciatura em Ciências Biológicas	3.410
Campus Cinobelina Elvas	Licenciatura em Ciências Biológicas	3.090

Quadro 1- Carga horária dos cursos de licenciatura da UFPI

Fonte: PPC dos cursos de licenciatura -UFPI

Conforme a orientação das DCN atuais, os cursos de Licenciatura deverão contemplar conteúdos relacionados às relações étnico raciais e meio ambiente ao afirmar que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual,

religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015).

Essas temáticas estão institucionalizadas nos PPC conforme apresentamos a seguir: no campus Ministro Petrônio Portella, constatamos que, no Centro de Ciências da Natureza - CCN dos 04 (quatro) cursos ofertados, 02 (dois) não contemplam os conteúdos relacionados às Relações Étnico-Raciais (Física e Química); no Centro de Ciências da Saúde – CCS há apenas um curso de licenciatura (Educação Física) e também sem oferta dos respectivos conteúdos. No Centro de Ciências da Educação CCE, são ofertados 03 cursos dos quais, 01 (um) Artes Visuais, não consta a temática em pauta e, no Centro de Ciências Humanas e Letras- CCHL com a oferta de 07 (sete) cursos a respectiva temática, não consta na matriz de 02 (dois) Filosofia e Geografia.

Nos *campi* Cinobelina Elvas e Amílcar Ferreira Sobral todos cursos contemplam os conteúdos relacionados às relações étnico-raciais. No campus Senador Helvídeo Nunes (CSHNB), são ofertados 5 (cinco) cursos dos quais 3 (três) (História, Matemática e Ciências Biológicas), não contemplam a temática. No campus Ministro Reis Velloso (CMRV) são ofertados 3 (três), destes 01 (um) (Ciências Biológicas) não contempla.

No que se refere aos conteúdos relacionados ao meio ambiente, todos os cursos ofertados no campus Ministro Petronio Portella, no campus Almicar Ferreira Sobral, no campus Cinobelina Elvas e campus Ministro Reis Velloso contemplam a temática meio ambiente. No campus Senador Helvídeo Nunes de Barros somente o curso de licenciatura em Matemática ainda não contempla a temática.

Quanto ao componente curricular Libras, três (03) cursos do Campus Ministro Petrônio Portella ainda não incluíram no seu PPC, são eles: Química (CMPP/CCN), Geografia e Ciências Sociais (CMPP/CCHL). Nos demais campus todos os cursos contemplam este componente curricular.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimento metodológico da investigação utilizamos a análise documental, por constituir-se em uma técnica valiosa de abordagem de dados. Para Ludke e André (1996, p.36), constitui-se em “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declaração do pesquisador”.

Neste estudo, analisamos 27 projetos pedagógico de cursos de licenciatura presencial da UFPI, com oferta de vagas nos *campi* da UFPI, assim distribuídos: 16 (dezesesseis) cursos no campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), 03 (três) cursos no campus Ministro Reis Velloso (CMRV), 05 (cinco) cursos no campus Senador Helvídeo Nunes de Barros (CSHNB), 02 (dois) cursos no campus Almicar Ferreira Sobral (CAFS) e 01 (um) curso no campus Cenobelina Elvas (CPCE), e as Diretrizes

curriculares nacionais para formação dos profissionais do magistério da educação básica, aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

A análise documental ensejou a identificação de informações sobre a formação de professores de forma contextualizada, especificamente sobre o cumprimento de inclusão nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, das temáticas: relações étnico-raciais, meio ambiente, Libras como disciplina obrigatória, carga horária. Assim como identificar na Resolução CNE/CP nº 2/2015, os desafios para a formação de professores da educação básica.

A partir das informações coletadas organizamos os dados conforme a pertinência com o objeto de estudo, em duas temáticas: temas transversais e libras: uma exigência legal na perspectiva da inclusão, implementação das novas DCN nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas na UFPI e seus desafios.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados que ora apresentamos, foi organizada em duas categorias. A primeira diz respeito aos temas transversais e libras: uma exigência legal na perspectiva da inclusão. Os temas transversais que esta categoria se refere são relações étnico-raciais e meio ambiente. A segunda, implementação das atuais DCN nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas na UFPI e seus desafios.

Com relação a primeira categoria a Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, preceitua no Art. 1º que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

A análise dos dados permitiu apontar três formas de inclusão dessas temáticas nos PPC: 10 (dez) cursos como disciplina optativas, 03 (três) como disciplinas obrigatórias, 04 (quatro) como conteúdos inseridos em ementas de disciplinas e 10 (dez) cursos ainda não incluíram esse componente curricular, o que revela concepções diferentes com relação a forma de abordagem das temáticas que impõe novas aprendizagens trocas de conhecimentos quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa e equânime.

Quanto à Educação Ambiental, o MEC determina, por meio da Lei 9.795/1999, que nos cursos de formação inicial e continuada de professores e gestores tenham:

1 – Inclusão obrigatória de atividades curricular/disciplina ou projetos interdisciplinares obrigatórios na formação inicial de professores (magistério,

pedagogia e todas as licenciaturas), incluindo conhecimentos específicos para a práxis pedagógica da educação ambiental e sobre legislação e gestão ambientais;

2 – Incentivo à atuação pedagógica interdisciplinar, cooperativa, investigativa e transformadora da Educação Ambiental com a interação de equipes com diferentes formações, incluindo estágios e extensão.

Na análise dos cursos de licenciatura sobre o componente curricular meio ambiente, constatamos que 16 (dezesseis) cursos ofertam como disciplina obrigatória, 10 (dez) como temática em disciplina obrigatória, 01 (um) curso ainda não incluiu a temática. Neste sentido, podemos inferir que a maioria dos gestores dos cursos compreendem esse componente curricular como relevante para a formação de atitudes democráticas e de respeito ao meio ambiente.

Quanto a disciplina Libras como componente obrigatório nos cursos de licenciatura, com o objetivo de reduzir as barreiras comunicativas somente três cursos (Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Química) ainda não contemplavam a disciplina na matriz curricular conforme propõem o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

No tocante a segunda categoria, implementação das atuais DCN nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas na UFPI e seus desafios nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas na UFPI, a carga horária de 3200 horas, não terá impacto nos currículos dos cursos tendo em vista que estes já se encontram bem próximos dessa carga horária.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que ora apresentamos teve por objetivo investigar as implicações das atuais DCN nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e os desafios continuam na agenda de debates.

Na interpretação de algumas determinações, com relação à inclusão das temáticas relações étnico raciais e meio ambiente, ainda é necessário investir esforços no sentido de conscientização da importância para formação de profissionais críticos e reflexivos. No tocante à carga horária dos cursos, foi possível observar que, as licenciaturas da UFPI, possuem carga horária bem próxima da definida nas DCN.

Sem dúvida, as atuais diretrizes deram mais organicidade para a formação de professores, pois em um único documento conseguimos pensar as diferentes formas de oferta da formação inicial, tendo elas os mesmos objetivos e princípios. E, no que se refere a formação continuada, vale ressaltar que pela primeira vez elas foram tema de diretriz curricular. Tal fato evidencia a importância do assunto e o cuidado necessário com as propostas que pensam a formação de professores.

Outro aspecto que destacamos nas diretrizes atuais é a inclusão do campo da gestão educacional na formação inicial, proporcionando que todos os licenciados

possam pensar o processo educacional como um todo. Assim, diante da complexidade da formação de professores e, da possível inclusão de temáticas que envolvem a docência, para além dos conteúdos específicos que o futuro professor irá ministrar e do conteúdo pedagógico, consideramos que as 3.200 horas possivelmente não seja suficiente, embora sabendo que é uma formação inicial e compreendendo o inacabamento do ser humano e da docência.

Também é destaque a questão da valorização dos profissionais do magistério, temática que já vinha sendo defendida e debatida nas pesquisas, por pesquisadores e professores. Vale ressaltar que, ter a relação formação inicial e continuada articulada com as questões da carreira, salário e condições de trabalho foi um ganho político muito grande para todos os profissionais do magistério, pois dá visibilidade ao assunto e força ao debate desses temas em todas as esferas da sociedade que se envolvem com a formação de professores.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir, para que os Núcleos Docente Estruturante, colegiados de cursos, coordenadores e professores possam compreender a necessidade de investir ainda mais esforços no sentido de aprimorar as contradições que cercam a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores da educação básica, no sentido de uma recontextualização mais profunda no âmbito da prática pedagógica.

As revelações apreendidas neste estudo nos permitiram, sobretudo, reconhecer que as atuais DCN podem contribuir para uma maior articulação entre as instituições de ensino superior e a educação básica e permitir implementar alguns que continuam na agenda de debates da formação de professores tais como relação teoria/prática interdisciplinaridades, prática como componente curricular e a pesquisa como elemento mediador do processo de construção do conhecimento.

Quanto a disciplina Libras como componente obrigatório nos cursos de licenciatura, com o objetivo de reduzir as barreiras comunicativas somente três cursos (Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Química) ainda não contemplavam a disciplina na matriz curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. **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 [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002**.

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior

_____. **Decreto nº 5.626/2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 15 de maio de 2018.

_____. **Decreto 4.281 e Lei 9.735**. Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente. Brasília: DEA/MMA, 1999. BRASIL. Lei 9.394. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

EVANGELISTA, O. e SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf> Acesso em 09 de maio de 2018.

HONÓRIO, M. G et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul-set/2017.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 52-80.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)**. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

UFPI. **Resolução CEPEX nº 177/2012**. Define normas de funcionamento dos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí. Disponível em: [http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20\(2\).pdf](http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20(2).pdf). Acesso em: 15 de maio de 2018.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – PI

Maria do Socorro Leal Lopes

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – PI

RESUMO: Para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação básica no Brasil, foi aprovado, em 2015, documento com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Diante das determinações legais, o estudo desenvolvido no contexto da Universidade Federal do Piauí, neste recorte, partiu da seguinte questão-problema: quais as implicações das DCN na estruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura da UFPI? Nosso objetivo foi o de analisar as implicações das DCN na estruturação dos PPC dos cursos de licenciatura da UFPI, pela necessidade de atender ao que define a legislação, dentro do prazo estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Optamos pelos Métodos Mistos, por ser o que melhor responde às necessidades da investigação, combinando elementos de abordagens da pesquisa qualitativa e quantitativa. Os PPC forneceram os dados que alimentaram as discussões e

a análise da realidade pesquisada, em que verificamos que os currículos dos cursos de licenciatura ofertados pela UFPI atendem as DCN quanto ao quantitativo mínimo de semestres para oferta do curso, porém, há, quanto a carga horária total para integralização curricular, 17 cursos, dos 27 investigados, que não atendem a legislação (BRASIL, 2015), devendo se adequar as exigências legais. Em relação a carga horária do Estágio Supervisionado, constatamos que, do total de cursos ofertados, apenas um curso em dois *campi* não atende quanto ao mínimo exigido de 400 horas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Diretrizes Curriculares Nacionais. Projeto Pedagógico do Curso.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa que foi desenvolvida no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professor e Práticas Educativas - NEFORPE/UFPI, aprovado nas instâncias colegiadas e cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – UFPI, intitulada “Os cursos de licenciaturas da UFPI: do instituído ao feito”, de onde retiramos o recorte que anunciamos no presente artigo.

Esta pesquisa abriu possibilidades ao produzir novos conhecimentos, objetivando, após a análise e apropriação do conhecimento acerca das licenciaturas na Instituição, um redimensionamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos em consonância com as DCN (BRASIL, 2015).

Neste espaço, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais - Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e suas determinações para a estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, ou seja, na organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação para a formação de professores da educação básica, tendo como questão-problema: qual as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) na estruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura da UFPI? Nosso objetivo foi o de analisar as implicações das DCN na estruturação dos PPC dos cursos de licenciatura da UFPI.

A pesquisa na sua integralidade, partiu da seguinte questão-problema: qual o impacto das DCN nos PPC dos cursos de licenciatura da UFPI? Portanto, assumiu como objetivo, investigar o impacto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cursos de formação de professores da UFPI. Neste recorte, assumimos a análise da estruturação dos PPC dos cursos de licenciatura ofertados pela Instituição em 2015.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Resolução Nº 2 – CNE/CP, de 1 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2015), definem a formação inicial de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada e a prática desenvolvida nos referidos cursos.

O que nos motivou a realização deste estudo foi à necessidade de conhecermos a realidade dos cursos de formação de professores da UFPI, em vista ao atendimento da referida legislação (BRASIL, 2015). Parte dos dados organizados e analisados na pesquisa, serviram de base para o presente artigo, ampliando o conhecimento quanto as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais na estruturação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores na Instituição, para a garantia da oferta de um ensino superior público de qualidade.

2 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO PARTE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: REFERENCIAL TEÓRICO DO ESTUDO

Para fundamentação do estudo, refletimos acerca das atuais políticas educacionais de formação de professores assumidas pelo governo brasileiro, na última década, e seus reflexos na formação inicial de professores. Para esse fim, além da legislação, ou seja, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2015), foi traçado um diálogo com as ideias de autores que tratam da formação de

professores, além de outros documentos legais.

No delineamento das atuais políticas educacionais de diversos países latino-americanos, observa-se a influência de orientações de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM). Conforme a ideologia desses organismos, a formação docente tem o papel primordial de contribuir com a elevação dos níveis de *qualidade* da educação nesses países, tornando-os compatíveis com as demandas de competitividade do atual contexto de globalização econômica e do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação. Nessa concepção, a qualidade é determinada por vários fatores, dentre os quais, o tempo de instrução, os livros didáticos e o conhecimento dos professores, posto que o foco incide sobre os recursos humanos (capital humano), deixam-se de lado requisitos pedagógicos e as condições materiais imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem, como os prédios e os equipamentos escolares.

Segundo Freitas (1999), desde o final da década de 1980, essas orientações vêm sendo implementadas nas políticas de formação de professores do País, consolidando-se ao longo da década de 1990, em decorrência de acordos firmados em eventos internacionais, a exemplo da Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada na Tailândia em 1990. Para a autora, as concepções que orientam tais mudanças são questionadas e confrontadas com a produção teórica e com as práticas correntes da área educacional e do movimento dos educadores desde o final dos anos de 1970, em meio ao processo de redemocratização do País. Desde então, colocam-se novas exigências para a melhoria da educação básica, dentre as quais, a formação de professores.

À medida que são implementadas as políticas educacionais, é reconhecida a complexidade da prática pedagógica, sinalizando para a importância de uma formação pautada nas ações concretas do professor em sala de aula. Assim, buscam-se novos enfoques a fim de se compreender a prática docente, os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos aos conteúdos ensinados e aprendidos na escola, aspectos até então pouco valorizados.

Neste cenário, constata-se, nos meios acadêmicos, principalmente, o aumento do interesse pelos estudos sobre formação de professores, motivado por fatores de diversas ordens, dentre eles a expansão dos cursos de formação de professores no País, que acompanha, em linhas gerais, a expansão das oportunidades educacionais à população. Segundo Barreto (2015), somente na virada do milênio é que o Brasil logrou universalizar a frequência ao ensino fundamental obrigatório.

Em 2006, sua duração foi ampliada de oito para nove anos, por meio da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, e em seguida, a emenda constitucional nº 59/2009, em seu art. 1º, altera os incisos I do art. 208 da Constituição Federal, que passam a vigorar com a seguinte alteração: Art. 208. “I – Educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita

para todos”, ou seja, estendeu a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, incluindo os estudantes desde a educação infantil até a idade correspondente ao término do ensino médio.

Diante dessas orientações que passaram a ser implementadas, em termos de política educacional, a educação brasileira, na última década enfrenta um expressivo desafio no que tange à formação de professores. Campo fundamental de constituição de quadros profissionais que se relacionam diretamente com as questões da cidadania, vem sendo tensionado por contradições significativas que afloram do contexto econômico-social.

Falar da formação de professores nos remete a reflexões sobre a legislação educacional brasileira, a qual é explicitada na realidade dos Cursos de Formação de Professores. Isto porque, as políticas educacionais que norteiam este processo respaldam as diretrizes que são tomadas como marcos referenciais a serem observados e de certa forma inseridos na estruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de formação de professores.

Diante do exposto, recorreremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996, no que se refere à formação dos profissionais de educação, assegurado nos artigos 61, com os respectivos incisos, e 62:

Art. 61 – A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando terá como fundamentos:

i- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço;
ii- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Como observado, o campo de formação de professores encontra bases nos dispositivos acima, o que o torna amplo e desafiador, haja visto que após quase 22 (vinte e dois) anos de aprovada a Lei nº 9.394/1996, continua admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O atual contexto educacional brasileiro, no que se refere à formação de professores, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e pela Resolução nº 02/2015 – CNE, estabelece competências necessárias ao exercício profissional da docência, no Artigo 5º, à medida que contempla a interação e a interpenetração entre o foco disciplinar e interdisciplinar do conhecimento, e a relação teoria e prática “[...] dando significado e relevância aos conhecimentos e vivências da realidade social e cultural, consoantes às exigências da

educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015).

Neste sentido, a Meta 15 estabelecida pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), referente à formação de professores visa:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A meta estabelecida é desafiadora, no sentido de criação de políticas que atendam à demanda estabelecida pela lei e pela sociedade, direcionadas à ação de formar o educador do novo século pautado na concepção progressista da educação, haja vista, a necessidade de formação de um perfil profissional que supere a perspectiva predominante de uma prática repetitiva, sem questionamento da prática, para um projeto e/ou o planejamento emergente/inovador, que lhe apresenta a instituição.

3 | OBJETO DE ESTUDO: OS PPC DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI

Quando nos reportamos a formação de professores da educação básica na Instituição, estamos nos referindo aos cursos de licenciatura ofertados pela UFPI. Para tanto, nos valem das reflexões oportunizadas pela pesquisa, a partir da análise dos dados estatísticos, além dos dados dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC.

Neste contexto, após produção dos dados, em conformidade com os relatórios retirados do Sistema de Gestão Administração Acadêmica - SIGAA colhidos na Coordenadoria de Estatística e Documentação (CEDE), da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, e nos PPC dos cursos, na Coordenadoria de Currículo da Instituição, e sua organização, a análise oportunizou reflexões a respeito da estruturação e da operacionalização dos PPC dos cursos de licenciatura da UFPI. O artigo faz um recorte dos dados coletados na pesquisa, apresentando quadros que representam a realidade em números das informações colhidas nos PPC quanto a estruturação dos cursos, em relação ao quantitativo de semestres letivos para integralização curricular, a carga horária total e a carga horária do Estágio Supervisionado (ES) das licenciaturas, que são analisados qualitativamente.

No período de desenvolvimento da pesquisa, a Instituição ofertava 27 cursos de graduação para formação inicial de professores da educação básica, 17 (dezessete) cursos do Campus Ministro Petrônio Portella – CMPP (01 - Centro de Ciências da Saúde (CCS), 05 – Centro de Ciências da Natureza (CCN), 08 – Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) e 03 – Centro de Ciências da Educação (CCE), 03 (três) cursos do Campus Ministro Reis Veloso - CMRV, 05 (cinco) cursos do Campus

Senador Helvídio Nunes de Barros - CSHNB, 02 (dois) cursos do Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS e apenas 01(um) curso do Campus Professora Cinobelina Elvas - CPCE.

Os cursos de licenciatura devem ser estruturados, de acordo com as DCN (BRASIL, 2015), no mínimo, de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. A totalidade da carga horária deve compreender 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, conforme previsto no projeto de curso da instituição; pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I (Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais) e II (Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino), conforme definido no projeto de curso da instituição; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III (Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular), por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, sempre considerando o perfil do egresso estabelecido no projeto de curso da instituição.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia configura-se nas ações desenvolvidas para apreender as relações constitutivas da problemática investigada, no caso de parte do estudo apresentado neste recorte, as implicações das DCN (BRASIL, 2015) na estruturação dos cursos de Licenciaturas da UFPI, definindo os caminhos para a coleta dos dados, análise e produção do conhecimento, que servem de fundamento para o atendimento a legislação.

Nesse sentido, recorreremos à pesquisa de Métodos Mistos, por ser aquela que melhor responde às necessidades desta investigação, tendo em vista que a mesma combina elementos de abordagens da pesquisa qualitativa e quantitativa, assim como múltiplas maneiras de ver o mundo. Johnson e colaboradores (2007, p.123) corroboram a ideia quando definem:

A pesquisa de métodos mistos é o tipo de pesquisa em que um pesquisador ou um grupo de pesquisadores combina elementos de abordagens qualitativa e quantitativa (p. ex., o uso de pontos de vista qualitativos e quantitativos, coleta de dados, análise e técnicas de inferência) para ampliar o entendimento e a

corroboração.

Nesse sentido, a combinação de dados qualitativos e quantitativos visou ampliar o conhecimento acerca dos cursos de licenciatura da Instituição, propiciando as condições para uma intervenção em atendimento as exigências legais na estruturação dos cursos de formação de professores. Para tanto, procedeu-se criterioso levantamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC que alimentaram as discussões e a análise da realidade pesquisada, a partir da interpretação dos dados quantitativos.

Por sua abrangência, o modelo metodológico adotado, constitui-se em um subsídio valioso à condução de uma avaliação dos cursos de licenciaturas, para orientar a política institucional, conforme a Resolução N° 220/2016 – CEPEX/UFPI, de 28.09.2016, que define as Diretrizes para a formação em Nível superior de profissionais do magistério na Universidade Federal do Piauí, com foco na melhoria do ensino nos referidos cursos da UFPI.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A Política Nacional de Formação de Professores tem como âncora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as normas para a formação profissional do magistério. Cada Projeto Pedagógico de Curso da Instituição, na perspectiva de garantir a qualidade da formação docente, deve estruturar o curso de licenciatura em um mínimo de 08 (oito) semestres letivos. Ao analisar os dados coletados, verificamos que, os cursos da UFPI atendem ao que estabelece a legislação, conforme podemos observar no quadro a seguir.

CAMPUS	CENTRO	CURSO	TURNO	DURAÇÃO SEMESTRES
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELLA – CMPP	CCS	EDUCAÇÃO FÍSICA	INTEGRAL	8
	CCN	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	INTEGRAL	8
	CCN	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	NOTURNO	10
	CCN	CIENCIAS DA NATUREZA	NOTURNO	10
	CCN	FÍSICA	INTEGRAL	9
	CCN	FÍSICA	NOTURNO	10
	CCN	MATEMÁTICA	INTEGRAL	8
	CCN	MATEMÁTICA	NOTURNO	8
	CCN	QUÍMICA	INTEGRAL	9
	CCN	QUÍMICA	NOTURNO	10
	CCHL	FILOSOFIA	INTEGRAL	8
	CCHL	GEOGRAFIA	INTEGRAL	10
	CCHL	GEOGRAFIA	NOTURNO	10
	CCHL	HISTÓRIA	INTEGRAL	9
	CCHL	HISTÓRIA	NOTURNO	9
	CCHL	LETRAS –INGLÊS	INTEGRAL	8
	CCHL	LETRAS -PORTUGUÊS E FRANCÊS	INTEGRAL	10
	CCHL	LETRAS –LÍNGUA PORTUGUESA	INTEGRAL	8
	CCHL	LETRAS –LÍNGUA PORTUGUESA	NOTURNO	9
	CCHL	LETRAS –LÍBRAS	INTEGRAL	8
	CCHL	CIÊNCIAS SOCIAIS	INTEGRAL	8
	CCE	MÚSICA	INTEGRAL	8
	CCE	ARTES VISUAIS	INTEGRAL	9
	CCE	PEDAGOGIA	MATUTINO	9
CCE	PEDAGOGIA	VESPERTINO	9	
CCE	PEDAGOGIA	NOTURNO	9	
CAMPUS MINISTRO REIS VELOSO - CMRV		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	INTEGRAL	9
		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	NOTURNO	9
		MATEMÁTICA	INTEGRAL	8
		MATEMÁTICA	NOTURNO	8
		PEDAGOGIA	INTEGRAL	9
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	INTEGRAL	9
		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	NOTURNO	9
		HISTÓRIA	INTEGRAL	9
		HISTÓRIA	NOTURNO	9
		LETRAS – PORTUGUÊS	NOTURNO	8
		MATEMÁTICA	INTEGRAL	8
		MATEMÁTICA	NOTURNO	8
		PEDAGOGIA	NOTURNO	10

CAMPUS	CENTRO	CURSO	TURNO	DURAÇÃO SEMESTRES
CAMPUS PROFESSORA CENOBILINA ELVAS - CPCE		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	NOTURNO	9
		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	VESPERTINO	9
CAMPUS AMILCAR FERREIRA SOBRAL - CAFS		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	INTEGRAL	9
		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	NOTURNO	9
		PEDAGOGIA	INTEGRAL	8
		PEDAGOGIA	NOTURNO	8

Quadro 1 - Cursos presenciais de licenciaturas com duração em semestres letivos

FONTE: Projetos Pedagógico dos cursos de Licenciatura/UFPI (2015)

Observando o quadro 1, podemos verificar que todos os cursos de licenciatura ofertados pela UFPI atendem as DCN quanto ao quantitativo mínimo de semestres para oferta do curso, ou seja, no mínimo 08 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos letivos. Há uma diferenciação em 04 dos cursos quanto ao tempo mínimo de integralização do curso em relação ao turno de funcionamento, pois para o turno noturno, dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química (CCN – CMPP) e Letras Língua Portuguesa (CCHL – CMPP), são acrescentados um ou dois semestres letivos em relação ao turno diurno (integral) de funcionamento dos respectivos cursos.

Há cursos em que não diferenciação quanto ao número de semestres letivos em relação ao turno, como: Matemática (8 semestres – CCN/CMPP), Geografia (10 semestres – CCHL/MPP), História (9 semestres – CCHL/CMPP), Pedagogia (9 semestres – CCE/CMPP), Ciências Biológicas (9 semestres – CMRV), Matemática (8 semestres – CMRV), Ciências Biológicas (9 semestres – CSHNB), História (9 semestres – CSHNB), Matemática (8 semestres – CSHNB), Ciências Biológicas (9 semestres – CPCE), Ciências Biológicas (9 semestres – CAFS) e Pedagogia (8 semestres – CAFS).

Há cursos de licenciaturas em que a oferta ocorre apenas em turno ou integral, são eles: Educação Física (Integral – CCS/CMPP), Ciências da Natureza (Noturno – CCN/CMPP), Filosofia (Integral – CCHL/CMPP), Letras Inglês (Integral – CCHL/CMPP), Letras Português e Francês (Integral – CCHL/CMPP), Ciências Sociais (Integral – CCHL/CMPP), Música (Integral – CCE/CMPP), Artes Visuais (Integral – CCE/CMPP), Pedagogia (Integral – CMRV), Letras Português (Noturno – CSHNB) e Pedagogia (Noturno – CSHNB).

Destes que são ofertados em apenas um turno ou integral, ressaltamos a oferta de cursos no turno noturno: Ciências da Natureza (CCN/CMPP), Letras Português (Noturno – CSHNB) e Pedagogia (Noturno – CSHNB). Há outros cursos, entretanto em que a oferta integral, ou seja, nos turnos matutino e vespertino, não recomendado pela legislação. Outro aspecto analisado, foi quanto ao atendimento pelos cursos do quantitativo total de horas de efetivo trabalho acadêmico, em relação ao estabelecido

pelas DCN (BRASIL, 2015) para os cursos de licenciatura, e a carga horária em relação ao estágio. Após análise dos Projeto dos cursos das Licenciaturas da UFPI, verificamos os dados a seguir, demonstrados no quadro 2, vejamos:

CAMPUS	CENTRO	CURSO	CHT	CHES
Ministro Petrônio Portela – CMPP	CCS	Licenciatura em Educação Física	3.195	405
	CCN	Licenciatura em Ciências da Natureza	3.180	405
		Licenciatura em Física	3.120	405
		Licenciatura em Matemática	3.030	405
		Licenciatura em Química	3.155	405
		Licenciatura em Ciências Biológicas	3.395	405
	CCHL	Licenciatura em Filosofia	2.990	405
		Licenciatura em Geografia	3.200	405
		Licenciatura em História	3.050	405
		Licenciatura em Letras Inglês	3.120	405
		Licenciatura em Letras Português e Francês	3.885	705
		Licenciatura em Letras língua Portuguesa	3.120	405
	CCE	Licenciatura em Ciências Sociais	2.805	405
		Licenciatura em Música	3.195	405
		Licenciatura em Artes Visuais	3.345	405
Campus Ministro Reis Veloso - CMRV	Licenciatura em Pedagogia	3.240	315	
	Licenciatura em Ciências Biológicas	3.285	405	
	Licenciatura em Matemática	3.075	405	
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB	Licenciatura em Pedagogia	3.215	405	
	Licenciatura em Ciências Biológicas	3.030	405	
	Licenciatura em História	3.170	405	
	Licenciatura em Letras Português	3.120	405	
	Licenciatura em Matemática	2.910	405	
Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS	Licenciatura em Pedagogia	3.290	405	
	Licenciatura em Ciências Biológicas	3.410	405	
Campus Professora Cinobilina Elvas - CPCE	Licenciatura em Pedagogia	3.240	315	
	Licenciatura em Ciências Biológicas	3.090	405	

Quadro 2 – Carga Horária Total (CHT) e Carga Horária Estágio Supervisionado (CHES) - Cursos de Licenciatura da UFPI

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFPI (2017)

Ao analisarmos os dados do quadro 2, constatamos que 18 cursos não atendem as DCN (BRASIL, 2015) quanto a Carga Horária Total, portanto, devem se adequar as exigências da legislação. São eles: CMPP – Educação física (CCS), Ciências da

Natureza, Física, Matemática e Química (CCN), Filosofia, História, Letras Inglês, Letras Português e Ciências Sociais (CCHL) e Música (CCE); CMRV – Matemática; CSHNB – Ciências Biológicas, História, Letras Português e Matemática; e CPCE – Ciências Biológicas.

Atende o que preconiza a legislação (BRASIL, 2015), os seguintes cursos de graduação da UFPI: CMPP – Ciências Biológicas (CCN), Geografia e Letras Português e Francês (CCHL) e Artes Visuais e Pedagogia (CCE); CMRV – Ciências Biológicas; CSHNB – Pedagogia; e CAFS – Pedagogia e Ciências Biológicas.

Quanto ao estágio, as DCN (BRASIL, 2015) estabelece 400 horas de estágio curricular supervisionada. Observando os cursos de licenciatura ofertados pela UFPI, constatamos que, do total de cursos ofertados, apenas o curso de Pedagogia no Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP) e no Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) não atendem quanto ao mínimo exigido de 400 horas.

Estas propostas precisam ser reformuladas, pois as DCN (BRASIL, 2015) estabeleceram como prazo para as adequações curriculares de 02 (dois) anos, a partir da data da sua publicação: 01.07.2015, ou seja, o prazo para as alterações proposta pela legislação se encerrou em julho de 2017. Entretanto, ainda em 2017, a Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017), alterou o prazo estabelecido no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, por mais um ano, estendendo até julho de 2018.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, cujo foco foi analisar as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução N° 2 de 01 de julho de 2015, nos PPC dos cursos de licenciaturas da UFPI, procuramos apresentar, por meio do estudo, qual o cenário das licenciaturas quanto a estruturação dos currículos dos cursos de formação de professores. Com base nos achados do estudo é possível afirmar que os cursos de formação de professores da UFPI atendem as DCN quanto ao quantitativo mínimo de semestres para oferta do curso, ou seja, no mínimo 08 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos letivos, porém, há, quanto a carga horária total para integralização curricular, 17 cursos, dos 27 investigados, que não atendem as DCN (BRASIL, 2015), portanto, devem se adequar as exigências da legislação. Em relação a carga horária do Estágio Supervisionado, constatamos que, do total de cursos ofertados, apenas o Curso de Pedagogia em dois no Campus Ministro Petrônio Portella e no Campus Amílcar Ferreira Sobral não atendem quanto ao mínimo exigido de 400 horas, devendo passar por reestruturação com a finalidade de atender ao que determina as DNC.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. vol.20, no.62, Rio de Janeiro, jul./set., 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10.04.2016.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília/DF:MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 10.04.2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**. Brasília/DF: CNE, 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10.04.2016.

_____. **Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Brasília/DF: CNE, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20.04.2016.

FREITAS, Helena Costa L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v.20, n. 68, dez.1999. p. 17-44.

JOHNSON, R.B., ONWUEGBUZIE, A.J.; TURNER, L.A. Toward a definition of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, 1(2), 2007, p. 112-133.

CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA

Fabíola de Fátima Igreja

Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus
Universitário do Tocantins, Programa de Pós
Graduação em Educação e Cultura-PPGEDUC,
Cametá- Pará
Bolsista CAPES

Gilma Guimarães Lisboa

Mestra em Educação e Cultura pela Universidade
Federal do Pará, campus Universitário do
Tocantins-Cametá-PPGEDUC.
Professora da rede de ensino municipal e
estadual.
Cametá-Pará.

RESUMO: Este artigo propõe discutir a literatura enquanto experiência estética e formativa na educação básica. Perspectiva-se a leitura enquanto pluralidade de sentidos e apresenta algumas experimentações literárias realizadas com estudantes na sala de Leitura Clarice Lispector, em uma escola pública de ensino médio no município de Cametá- Pará. No decurso da pesquisa cartográfica emergiram as seguintes indagações: Que sentidos e experiências despontam da relação texto-leitor? De que modos os encontros com Clarice foram capazes de tocar os estudantes leitores em seus processos subjetivos e sociais? Como propiciar o desabrochar da leitura literária no contexto escolar para além de sua finalidade meramente

pedagógica? Os aportes teóricos pautaram-se nos conceitos de leitura, experiência e sentido, a partir de JORGE LARROSA (2002, 2004, 2015 e 2016), DELEUZE (1997) e DELEUZE E GUATTARI (1995), NUNES (1989; 2009), entrelaçados ao universo literário clariceano. A pesquisa baseou-se nas pistas do Método da Cartografia na perspectiva de DELEUZE e GUATTARI (1995), e de PASSOS, KASTRUP, TEDESCO e ESCÓSSIA (2014 e 2015) e caminhou pelas cartografias de pensamento e sentidos com os estudantes da escola. Foi possível experimentar as ressignificações do espaço sala de leitura por meio das experiências que os levaram a vivenciar sentidos outros com as obras de Lispector por meio de leituras, diálogos, peças teatrais, curtas-metragens, fazendo da pluralidade da literatura um habitar poético da leitura de si e do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Literária. Clarice Lispector. Cartografia. Escola Básica.

ABSTRACT: This article proposes to discuss literature as aesthetic and formative experience in basic education. Reading is viewed as a plurality of meanings and presents some literary experiments carried out with students at Clarice Lispector reading room, in a public high school in the municipality of Cametá-Pará. In the course of cartographic research, questions have been emerged as: What senses and experiences

emerge from the text-reader relationship? In what ways have encounters with Clarice been able to touch student readers in their subjective and social processes? How to promote the development of literary reading in the school context beyond its purely pedagogical purpose? The theoretical contributions were based on the concepts of reading, experience and feelings, from JORGE LARROSA (2002, 2004, 2015 and 2016), DELEUZE (1997) and DELEUZE AND GUATTARI (1995), NUNES (1989; 2009), interlaced to the literary universe of Clarice. The research was based on the clues of the Cartography Method from the perspective of DELEUZE and GUATTARI (1995), and PASSOS, KASTRUP, TEDESCO and ESCÓSSIA (2014 and 2015) and came through cartographies thoughts and meanings with the students. It was possible to experiment with the meanings of the reading room space through the experiences that led them to experience other meanings with the works of Lispector through readings, dialogues, plays, short films, making the plurality of literature a dwelling poetic of self-reading and the world.

KEYWORDS: Literary Reading. Clarice Lispector. Cartography. Basic school.

1 | INICIANDO UM PERCURSO

O texto que aqui apresentamos propôs-se a discutir a importância da literatura enquanto experiência formativa por meio das experimentações poéticas na “sala de leitura Clarice Lispector” na escola Abraão Simão Jatene em Cametá-Pará. Buscamos cartografar sentidos e experiências de leitura criando possibilidades de encontros entre os estudantes e personagens de Clarice Lispector (1920-1977), perscrutando os escritos literários da autora em sentido formativo, indo de encontro à visão utilitarista legada à literatura, elevando-a a seu valor poético e transformador. O estudo, interligado aos campos da linguagem e Educação básica, situa-se no projeto de Pesquisa intitulado “Uma educação no *dorso do tigre*: Literatura e Experiências Formativas”, Universidade Federal do Pará, Faculdade de Linguagem, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, coordenado pela Prof^a Dr^a Gilcilene Dias da Costa, ao qual integram pesquisas de mestrado que vêm sendo desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA/ CUNTINS. No ensejo deste artigo, tratamos de pesquisas que versam sobre as relações entre literatura e educação, tendo por foco as obras de Clarice Lispector e as experiências de leitura vivenciadas com estudantes de ensino médio da rede pública do município de Cametá-Pa.

Dado que a circularidade do texto literário no ambiente escolar quase sempre não se faz para além dos limites de disciplinas como Língua Portuguesa e Literatura, assumimos o desafio de tensionar a presença (não tão notória) de obras literárias de escritores brasileiros (como as de Clarice Lispector) no ambiente escolar. Nesse caminhar foi importante tracejar e potencializar canais de acesso e incentivo à leitura de textos literários clariceanos neste espaço, formulando alguns objetivos, tais como:

reconfigurar a Sala de Leitura Clarice Lispector, de modo a torná-la um ambiente dinâmico e acolhedor às experiências literárias dos estudantes; cartografar e registrar as experiências de leitura literária dos estudantes realizadas no ambiente da Sala de Leitura Clarice Lispector; interligar as ressonâncias da leitura do texto clariceano às experiências formativas dos estudantes por meio de atividades artístico-literárias. Promover práticas de leitura literária na escola básica para além do domínio cognitivo ou curricular das disciplinas e incentivar o hábito de leitura nos estudantes constituíram importantes desafios para a pesquisa-intervenção. Ao ingressar no mundo literário, o leitor passa a pertencer a um universo de experiências, como enfatiza Larrosa (2015), a vivência pessoal, singular, que atravessa a subjetividade do leitor. Sendo assim, a abordagem temática justificou-se pela busca de acompanhar e registrar o desabrochar da literatura e das experiências literárias com jovens frequentadores da Sala de Leitura no contexto da escola básica, considerando a leitura literária do ponto de vista da Diferença e da pluralidade, apontando para o caráter formativo da leitura. Para tanto, optou-se por adotar a construção de um desenho metodológico que reconhecesse a cartografia como um exercício de pesquisa importante e viável para produção de conhecimentos.

Percebemos que a leitura modifica o leitor. Mas como expressar o que o leitor sente ao ler um livro? Qual influência este livro tem sobre a sua vida? Transformou o seu olhar sobre o mundo, a forma de relacionar-se com a realidade, consigo e com as pessoas próximas e queridas? Tornou-o mais observador e sensível diante da miserabilidade da condição humana? Tais respostas poderão ser dadas de acordo como o leitor concebe a literatura e a relação que este tem com a leitura. Sempre há muito a dizer sobre a importância da literatura no âmbito escolar. E quanto ao professor, qual seu papel no incentivo à leitura literária? E a escola? Pois esta ainda é o espaço que possibilita o acesso à leitura literária de crianças e jovens. Em geral, os textos literários que circulam em atividades de leitura escolar quase sempre aparecem desconectados da experiência de fruição da leitura.

Como traçar, então, os caminhos para a leitura, na busca de nela recuperar o espaço do prazer, da fruição que muitos alunos conhecem na infância ou adolescência e que depois são abandonadas no decorrer de sua vida estudantil? pois na escola é um desafio propor um saber que não seja instrumental, visto que este permite um suposto acesso ao mundo do trabalho.

Larrosa (2015) nos permitiu compreender que a leitura que nos marca é tomada como *acontecimento*, numa dinâmica de atribuição de significados e sentidos da leitura dada pelo leitor. Por isso, a escola precisa possibilitar que os alunos assumam, efetivamente, uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade, para nela atuar de forma ativa não só no âmbito pessoal, mas também, como um agente da ação coletiva.

2 | CAMINHOS CARTOGRÁFICOS

Para que a pesquisa não se enquadre em uma procura por resultados finais pautados em regras prontas que apontem um único direcionamento, mas em pensar a leitura e experiências compreendida como transformação, fez-se necessário adotar um desenho metodológico cartográfico. O sentido da cartografia faz-se em acompanhar percursos rizomáticos da pesquisa. A visão do cartógrafo no campo da pesquisa é buscar onde pousar sua atenção. “Assim, a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisador sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BENEVIDES, 2015, p.17).

A cartografia como modo rizomático de pesquisa se elabora a partir das experimentações de campo para a produção de dados e do interesse pelo estudo da subjetividade, mais especificamente “como modo de acompanhar processos de produção de subjetividade” (KASTRUP; BARROS, 2012, p. 90). Nesse acompanhar a atenção do cartógrafo se tece em movimentos de voos e pousos sempre provisórios e desterritorializados.

A etapa inicial da pesquisa consistiu no levantamento sobre vida e obra de Clarice Lispector, além da leitura detalhada e contextualização por meio de autores que versam sobre a obra clariceana em uma perspectiva filosófico-literária, especialmente Nunes (1989; 2009).

Buscamos também aprofundamentos em textos que nos trouxessem a leitura enquanto experiência, bem como nos ajudassem a problematizar a literatura em uma relação com a vida e modos de existir, contamos então com Larrosa (2004; 2002) e Deleuze (1997). Bem como na perspectiva metodológica da Cartografia baseada em Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995); e de Passos, Kastrup, Tedesco e Escóssia nas obras: *Pistas do Método da Cartografia, Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade* (2015) e *Pistas do Método Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum* (2014).

O próximo passo consistiu em conhecer o espaço escolhido para a pesquisa. A escolha da sala de leitura Clarice Lispector se deu por ser um espaço disponível e pouco visitado e por ter ganhado o nome da autora, escolhido pelos próprios alunos, e por ainda não haver construído um habitat poético que perpassasse a fruição e experiências literárias. Partimos ao planejamento das ações que decorreriam durante as semanas. O processo dos primeiros encontros com os alunos se deram de maneira tímida, e ainda havia o contratempo dos horários entre as aulas e as atividades da sala de leitura, mas, aos poucos, os alunos iam chegando e ficando, até que se criou um espaço povoado para partilhar poesia e arte.

Nas primeiras semanas ocorreu o cine Clarice, onde trazíamos curtas de suas obras além de entrevistas com e sobre Lispector e depois fazíamos as rodas de conversa. Essa foi a maneira pela qual encontramos aproximar os tímidos leitores

ao universo de Lispector. Ao longo das semanas, fomos trazendo trechos, curtas e outras leituras que os alunos iam levando para casa. Os livros iam e voltavam e com eles vinham agora leitores com sentidos a partilhar. O semestre foi concluído com a semana literária da escola, oportunidade em que organizamos, com a significativa participação dos alunos, os dias de atividades em torno das obras da autora, com base nas leituras e criações dos estudantes.

Assim, a partir deste primeiro semestre fomos traçando caminhos no delinear da pesquisa dos próximos percursos cartográficos, nos permitindo sermos atravessados pelas múltiplas vozes que ressoam em nossa trajetória, “pois a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 73).

3 | EXPERIÊNCIA E LEITURA

“Escrever é um caso de Devir” (DELEUZE, 1997, p. 11). E na criação literária divide-se sentimentos e histórias com personagens, histórias estas que farão parte do universo de cada leitor. A partir de então, entre leitor e escritor permeará uma pluralidade infinita de sentidos nessa *experiência* proporcionada pela obra que, unindo-os os separa, pois, as palavras que o leitor recebera do escritor carregam agora sentidos variados e cada vez dispersos que os afasta e os aproxima em particular envolvimento.

Quando se escreve cria-se uma nova língua dentro da linguagem, onde nem mesmo o escritor permanece em sua figura, pois, a literatura enquanto experiência é (trans) formação (de quem escreve e quem a lê). Na experiência de escritura o escritor mergulha e faz-se outros em seus *devires*. Nesse movimento de criação e inquietude a literatura torna-se desconstrutora dos discursos dominantes na sociedade; se o que predomina é a linguagem utilitarista, a literatura inaugura nova língua, uma *língua estrangeira* nos interstícios da linguagem (DELEUZE, 1997), posicionando-se “contra os modos constituídos de ler, de escrever, de pensar, de viver que se nos impõe” (LARROSA, 2004, p. 354). Então qual literatura nos interessa? Talvez a resposta esteja no modo como nos dirigimos a ela, recusando-nos a aceitar uma linguagem pronta que nos distraia em um simples desfolhar em busca de informação. Ora! Podemos vislumbrar uma literatura que se coloque contra a literatura mercadológica:

A literatura, ao menos a que me interessa, não é outra coisa que o movimento infinito de questionar-se a si mesma. A literatura é determinada relação com a língua, ou mais radicalmente, a literatura é uma experiência radical de escritura na qual, em cada momento, está em jogo o que escrever. E como escrever é simplesmente, escrever de outro modo, então a literatura se determina sempre contra a literatura. (LARROSA, 2004, p. 349)

É por meio dessa experiência radical de escritura, linguagem e pensamento, qual nos fala Larrosa (2004), que somos exortados a desbordar concepções tão

secamente instauradas. Seja na linguagem trivial com que o mundo é estabelecido, seja em nossos modos de pensar ou de não refletir acerca do que parece imutável. É nesse sentido que a literatura questiona, contestando perspectivas que nos lançam a linguagem apenas como transmissão de conceitos; nesse infinito questionar somos convidados a rever o que está constituído por dentro dos paradigmas usuais e dos discursos/verdades que se instauram por entre as linguagens, desta forma, a literatura e a leitura realizam-se na renovação das palavras e dos sentidos.

Com base nas considerações de Larrosa (2015), que ressalta a experiência de leitura como travessia (caminho), buscou-se alguns pressupostos para compreender como as experiências de leitura estão diretamente conectadas à subjetividade das experiências do leitor, o que resulta sua singularidade, uma vez que as experiências de leitura podem ocorrer em diferentes contextos, por meio dos mais variados suportes de leitura e assim adquirir experiência a partir da vivência do aprendizado de algo. Assim afere Larrosa (2015, p. 142):

a experiência de leitura é uma relação íntima estabelecida entre o texto e a subjetividade de quem se põe à sua escuta, propiciando-lhe a apropriação, sem estar preso as amarras de interpretações outras que não vivenciadas por ele

Assim, o caminho proposto por Larrosa (2002) é o da experiência de leitura, “como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender”, para que, a partir do momento de leitura/escuta, “com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós [os leitores] sejamos capazes de pensar” (LARROSA, 2002, p. 142). Ressaltamos que a leitura não pode ser vista apenas como ato mecânico ou para obtenção de informações e notas avaliativas, mas, como argumenta Larrosa (2002):

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos (LARROSA, 2002, p. 62)

Se a literatura propõe uma subjetividade das maneiras de ver o mundo, nos leva a transpassar também formas constituídas do ler, pois a leitura enquanto experiência é desconstrução de conceitos e certezas, onde o ler não parte de uma prática ou de uma essência, mas segue *em direção ao desconhecido*, à incompreensão (LARROSA, 2002).

Assim, a leitura nos conduz a uma entrega, para que no encontro entre o texto e o leitor este vislumbre sensações singulares que o levem a enxergar o mundo diferente a partir de outras perspectivas, e, ao fechar o livro, encontre outros de si mesmo, além daquele que abriu a primeira página, porque: “A experiência da leitura converte o olhar ordinário sobre o mundo, num olhar poético, poetiza o mundo, faz com que o mundo seja vivido poeticamente...” (LARROSA, 2004, p. 106).

Ao adentrarmos às páginas de um livro buscando uma *essência*, desencontramo-

nos de sua *fruição* e daquilo que ele nos dá a ler além da compreensão; ao permanecermos na mera decodificação negligenciamos o que talvez de mais bonito a literatura pode nos dar, seja a incompreensão de nós mesmos quando tudo que fazemos é já sempre entendermos, pois o que importa afinal? Sabermos o que o texto (autor) quis dizer, ou o que podemos dizer e sentir a partir do que lemos? Limitar a literatura a meros utilitarismos é mutilar a sociedade, pois, diremos com Deleuze (1997), a literatura é uma saúde que salva dos discursos aprisionadores do mundo.

4 I NA SALA CLARICE LISPECTOR: EXPERIMENTAÇÕES LITERÁRIAS

Traremos, nesta primeira seção, dois momentos da experimentação com os alunos da escola Simão Jatene referentes à semana de atividade que resultou dos meses de intervenção do segundo semestre letivo do ano de 2016, nos meses de outubro, novembro e dezembro. As experimentações se tecem em torno das leituras da personagem Joana, de *Perto do Coração Selvagem*, (1998) com as palavras e seus sentidos, e a peça de teatro organizada a partir do conto *Felicidade Clandestina*.

Em uma das tardes de intervenção, na experimentação com o primeiro romance de Lispector trocamos questionamentos em pedaços de papel, algumas eram questões que se pode gestar por uma vida, das que desencadeiam um diálogo daqueles... Escolhemos o trecho que havíamos lido no dia anterior, da obra *Perto do coração selvagem*, em que Joana, personagem que na trama é uma mulher à procura da liberdade em sua pura existência, ora retoma às suas sensações de infância, quando em sala de aula, questiona a palavra felicidade:

(...) -O que é que se consegue quando se fica feliz? Sua voz era uma seta clara e fina. A professora olhou para Joana. – Repita a pergunta...? (...) – Queria saber: depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois - repetiu a menina com obstinação. (...) – Que ideia! Acho que não sei o que você quer dizer, que ideia! Faça a mesma pergunta com outras palavras... A professora enrubescou – nunca se sabia dizer por que ela avermelhava. Notou toda a turma, mandou-a dispersar para o recreio. (LISPECTOR, 1998, p. 29)

Trouxemos à discussão algumas questões para que gerassem um diálogo inicial a respeito das indagações que Joana, uma criança, colocara para sua professora. Na pergunta sobre a felicidade havia muitas respostas, algumas eram novas questões colocadas pelos alunos e alunas que talvez, pela primeira, vez estivessem problematizando os sentidos desta palavra fora do senso comum ou do conceito estabelecido. Para uns a felicidade era um estado. Para outros aquilo que os faziam sorrir ou sentir-se bem. Houve uma aluna que sentiu a felicidade como uma liberdade. E aos poucos iam tensionando e experimentando as questões da obra a partir de suas vivências e do encontro com o texto.

No decorrer da roda de conversa a cada pergunta escolhida para dialogar novos sentidos surgiam, a partir do trecho da obra de Clarice sentidos saltaram entre

os espaços da sala, onde as relações de sentidos se teciam para além da mera decodificação, a obra de Lispector ganhara então, nova significação a cada resposta construída pelos adolescentes.

Tivemos muitos encontros, neles as obras de Clarice iam sendo descobertas, compartilhadas, e na semana escolhida para partilhar os aprendizados, os meninos e meninas mostraram que têm muito a compartilhar. Durante as intervenções a intensão se deu também em proporcionar a experimentação com a leitura em suas múltiplas formas, foi a partir desta perspectiva que, junto com as turmas da sala de leitura, transformamos alguns livros de Lispector em peça. Agora o corpo todo falava, era outra forma de contar/ vivenciar as histórias de Clarice, as cortinas abriam-se deixando à mostra um pensamento –palavra que se transformou em sentidos e produziram interação por onde nasceram as apresentações teatrais na sala de leitura. Rimos e nos emocionamos com suas interpretações.

A peça foi uma adaptação do conto “felicidade Clandestina”, o roteiro, os ensaios, o cenário, tudo foi uma construção coletiva que ia formando leitores a cada encontro e deu aos alunos uma dimensão lúdica e mais profunda do ler. Lúdica pela possibilidade de brincar com as maneiras de contar aquela história, de vivenciar os personagens e das possibilidades de criação a partir daquele texto, profunda porque puderam ir além do primeiro olhar, colocaram-se como a menina que queria ler, zangaram-se com a menina que não queria emprestar seu livro às crianças. Puderam vivenciar a felicidade Clandestina da menina com o livro. O amante e a mulher.

Essas sensações não passam pela apropriação da palavra, mas pelos sentidos que vem e vão a cada leitura, e a cada forma de ler. Lemos então pela palavra e pelos olhares-movimentos-imagens, pelos personagens que ganharam vida novamente pelas mãos dos alunos e alunas do ensino médio. Ao final da peça a aluna que interpretou a menina que vivera a Felicidade clandestina com o livro, nos deu um depoimento indizível pela sua emoção em carregar consigo os novos e passageiros sentidos de se ler e de se viver.

Sentados nas cadeiras que compunham a sala, todos eram ouvidos para as bocas que conduziam e contavam as histórias clariceanas. Contar histórias é uma maneira bonita de criar um portal entre nossa realidade e a imaginação impressa nos livros. Amalgamar os mundos, enquanto dávamos vida às palavras, os meninos e meninas olhavam, absortos, e interagem com a voz que tentava personificar as personagens. Um semestre experimentando o verbo Claricear: clariceando, aprendendo, ensinando nas travessias da leitura.

A cada dia da *Hora de Clarice* na escola os laços se estreitam, as conversas acontecem com espontaneidade e a sala ganha mais alma, porque vai sendo preenchida por um habitar poético, babélico da leitura. Iam levando os livros para casa, assistindo aos vídeos, entre os risos e os olhares surpreendidos a cada novidade, e o que seria a vida sem os preciosos espantos? Os doces espantos transformaram-se em arte, arte das boas, tecida a muitas mãos. Alunos e nós.

5.1 DE CONTO EM CONTO: ENCONTROS COM CLARICE NA SALA DE LEITURA

Clarice Lispector escreveu romances, crônicas contos e publicou cartas. A escrita era sua experiência de vida pela qual tocava nas diversas questões que permeavam a sociedade para fazer reverberar modos de vidas em suas liberdades e em suas interdições. Em vários de seus contos, discutia questões que carregam um questionar dentro de olhar político e sensível sobre as relações cotidianas.

Para trazer estas questões para a roda, planejou-se algumas ações na Sala de Leitura. Assim sendo, seria necessário traçar um plano, “preparar o terreno” para trazer aos alunos os contos de Lispector que carregam consigo críticas sociais por meio de uma apresentação sensível como o próprio gesto poético da escritora. E o espaço da Sala de Leitura aos poucos foi se reconfigurando e se abrindo para a força questionadora do texto literário na obra clariceana, que lhes permitiu pensar a condição humana e suas vivências em seus meios sociais.

Nas seções abaixo traremos os processos cartográficos de composição das experiências de leituras literárias com os contos *Feliz aniversário* e *Praça Mauá*, nas atividades-intervenções do ano de 2017 na “sala de leitura Clarice Lispector”.

5.1 O Conto Feliz Aniversário

Ao lerem o conto Feliz aniversário, os alunos rememoraram vivências e percepções. A obra os deixou mais sensíveis aos acontecimentos que ocorrem em seu entorno, em suas vivências, como relata a aluna Ana: “Depois da leitura do conto, professora... passei a visitar mais a minha avó...é muito triste um idoso não ter com quem conversar”. O conto retrata a superficialidade fraternal, as rixas familiares e a maldade subtendida na forma da velhice e da vida. Após assistirem o curta-metragem e terem lido a obra foi solicitado a eles a possibilidade de compor uma performance dando visibilidade a tais questões, proposta aceita com muito carinho, pois enxergaram na história muito de seus familiares, vizinhos, amigos. No relato dos alunos, após apresentarem a performance do conto, esta experiência de leitura que os afeta e os faz repensar a vida e seus relacionamentos familiares:

Ana: Quando representei a peça...lembrei da minha vizinha... sabe professora ela ficou cega. Fez a cirurgia, mas não adiantou. [respira fundo] ela fica sentada na frente da casa... os filhos esquecem ela lá. Ninguém liga pra ela... tenho pena...eles só querem o dinheiro dela.

Carla: Sabe... quem cuida da minha avó é a minha irmã. Nenhum dos filhos quis cuidar dela. Ela vive cheirosa...limpinha. Minha mãe é mais doente do que ela. Mas tenho um tio que quando ela recebe ainda tira dinheiro dela... não ajuda e ainda pega o dinheiro [ar de indignação] ...acho errado. Minha irmã fica aborrecida. Os outros só vão lá de vez em quando.

Paula: No lado de casa mora um senhor... tá pra morrer. Não anda...teve aquela doença ...como é o nome? Hum... derrame. Ele fica todo sujo. Eles brigam porque

ninguém quer ficar com ele..., mas da aposentadoria eles querem...agora ele grita de dor...escutamos em casa os gritos...eu choro...queria poder fazer alguma coisa. Quando participei aqui na Sala de Leitura da dramatização era como se eu visse o meu vizinho...muito triste. Parece que não vão ficar velhos...

A indignação dos alunos diante do comportamento dos personagens do conto *Feliz aniversário* demonstrou que o texto literário realçou uma experiência de como cuidar do outro. São jovens sensíveis, que conseguiram vivenciar uma experiência de leitura. Na reflexão dos leitores das obras clariceanas, estes destacaram um movimento vivo de dor, de alegria, de vivências pessoais que os remetiam a uma busca de entendimento de si, dos limites, das possibilidades de ser/viver a existência tão marcada e associada às questões de finitude, morte, dependência, menosprezo, ridicularização de atitudes e comportamentos. Pois, ao ouvirem e lerem as obras de Clarice, os leitores encontraram-se em movimento de sair de si e ir ao encontro do outro. A se colocar no lugar do outro não por piedade, mas por sentir a sua dor, os jovens compartilham sentimentos e angústias que na maioria das vezes os deixam insensíveis diante dos dramas do mundo, como se observa na fala da aluna Joana a respeito do conto *Feliz aniversário*:

Esse conto pode retratar ainda mais o desamor que existe entre as famílias...desde antigamente e hoje esse desamor é cada vez mais frequente...é doloroso... sabe a gente vê casos...meu Deus dói...machuca o coração só de pensar que tem tanto idoso sofrendo por aí...igual como Clarice escreveu. Tenho meu avô... eu gosto muito dele [emocionada]... tá doído...é como o pai que não tive e eu cuido dele... eu tenho muito amor por ele.

Todos esses depoimentos indicam que através dos textos literários é possível uma reflexão do leitor diante das situações que ocorrem no mundo. Larrosa (2015) destaca que a experiência de leitura ajuda na transformação do indivíduo, que não acontecerá somente por meio da palavra escrita, mas também do posicionamento do leitor perante a vida.

Ao ler uma obra literária o leitor pode inferir impressões e sentidos advindos de sua experiência de vida, pois imagens são projetadas na mente dele e sobressaltadas em suas retinas, sons que evocam memórias vividas. Ele vai se reconfigurando a cada nova leitura.

5.2 O Conto *Praça Mauá*

A literatura transforma o sujeito, pois ao longo da leitura de um livro, entrelaçam-se perguntas e respostas, dúvidas e propostas, inquietações, êxtase, ódio, amor, esses sentimentos foram visíveis nas falas dos alunos após a leitura do conto *Praça Mauá* de Clarice Lispector que aconteceu na Sala de Leitura. O conto versa sobre a vida de uma mulher casada que à noite se prostitui em um cabaré localizado nas proximidades da Praça Mauá. Durante a conversa com o grupo, algumas alunas

comentaram:

Mariana: “Conheço muitas meninas que são de família e que se vendem....hum...às vezes as mães sabem.... elas querem luxar... por isso fazem isso..., mas tem muito preconceito...a sociedade não perdoa esse tipo de gente...”

Paula: “Que gente.... isso é preconceito...cada um vive como quer...né”

Joana: “Como nessa história aí...professora... ela não tinha precisão de se prostituir..., mas ela queria...muito triste... o marido dela era cego... fingia que não via...”

Na escola são poucas as oportunidades que os jovens têm para dialogar sobre sexualidade, preconceitos, *bullying* ou outros temas que eles vivenciam. Com as leituras dos contos realizadas na Sala de Leitura os jovens tiveram a possibilidade de externar suas opiniões e posições diante de temas como esses, os quais sofrem certo apagamento nos contextos escolares. Especificamente tratando do conto Praça Mauá que tematiza a rivalidade entre uma mulher e um homossexual e a questão da prostituição, os jovens sentiram-se à vontade para comentar a respeito dos perfis “enganadores” dos personagens.

Observa-se nos diálogos acima, entre os alunos, a questão do feminismo, da liberdade de escolhas e do papel da mulher na sociedade, uma vez que Luísa não desempenhava tarefas do lar, mas realizava-se sendo prostituta, enquanto Celsinho desempenhava tarefas domésticas com êxito. Mesmo com essas inversões de papéis socialmente instituídos fica evidente no conto o quanto a mulher tem que batalhar para ser aceita na sociedade. O preconceito não ocorre só por parte dos homens, como fica claro nos comentários das alunas. Ainda hoje, há compreensão de que ser mulher é desempenhar o papel de mãe e dona de casa.

Clarice não confronta mulheres *versus* homens, ela os instiga a pensar sua condição na sociedade para, assim, alcançarem um viver partilhado onde ambos possam exercer suas liberdades e escolhas. Desse modo, o texto clariceano provoca múltiplas sensações no leitor, levando-o a problematizar relações, perpassa a exposição e o silêncio, desestabiliza-o e o instiga a pensar/viver para além do universo habitual instaurado.

6 | LITERATURA E ESCOLA: RESSONÂNCIAS

Durante os meses de ações na sala de leitura foi possível perceber como cada aluno reage à novidade da leitura de uma obra apresentada. Importante dizer que, o universo dos adolescentes é povoado por inúmeras sensações e vivências que saltam quando se propicia aos jovens falar e dialogar para além do funcionalismo, pois são carregados de experiências. Ao longo do projeto, a cada dia em que ficavam mais à vontade na sala de leitura, também traziam sugestões de leitura, então

fundamentávamos uma troca baseada na possibilidade de levar a leitura para além da decodificação, apresentar possibilidades de ler para além do tecnicismo; ler para pensar, problematizar, dialogar consigo mesmo e com o mundo.

No período do cine percebemos como a sensibilidade dos alunos, muitas vezes ignorada, sobressaltava durante as rodas de conversa. A exibição da última entrevista de Clarice, concedida à TV Cultura em 1977, gerou muitas leituras em relação ao semblante da autora frente a frase em que dizia *não estar triste, mas apenas cansada*. A imagem de Clarice foi se tecendo e daí passaram a questionar o seu mistério, o olhar, as suas contradições. A leitura da imagem passou a caminhar com a leitura das palavras, viam Clarice em seus escritos, se viam a partir das histórias. Muitas vezes traziam fatos de suas vidas, suas histórias que passavam a se emaranhar nas narrativas que liam, então era hora de Clarice desaparecer para deixar emergir a experiência singular da leitura; suas palavras eram agora dos alunos que seguiam a produzir novos sentidos a pensar o (seu) mundo a partir dos encontros com outros universos.

As obras adaptadas para peça teatral lhes possibilitaram posicionar e refletir sobre o comportamento humano. Esse contato com as obras literárias foi imprescindível para o desabrochar da experiência literária na relação texto-leitor. A leitura múltipla, experimentada de muitas formas revelou que a interação dos jovens leitores com as personagens clariceanas propiciou sua aproximação com a linguagem literária.

As atividades desenvolvidas mobilizaram os alunos a participarem mais efetivamente da Sala de Leitura. Os empréstimos das obras literárias tornaram-se frequentes. O conhecimento a respeito de Clarice passa a fazer parte do aprendizado dos alunos de uma maneira mais fluida. As experiências literárias, por meio das obras de Clarice, de certa forma incomodam, sensibilizam, questionam o leitor, pois a autora arrebatava, fisga por meio de sensações e sentimentos intensos e desconhecidos.

Assim, a Sala de Leitura foi desabrochando poeticamente numa relação de proximidade e trocas intersubjetivas entre os jovens leitores e as obras de Clarice. A cada movimento percebia a leitura de Clarice se conectando às vivências dos leitores, despertando sensações de inquietudes, questionamentos, indignação, entusiasmos, sentimentos até então não experimentados no encontro com a leitura. Sendo assim, as atividades poéticas e artísticas planejadas e realizadas na Sala de Leitura Clarice Lispector, na tentativa de instigar o leitor ao desafio das leituras clariceanas, possibilitou realçar o valor poético e formativo da literatura para a vida escolar e subjetiva desses leitores.

Descobrir, sentir que a experiência da leitura está para além das salas de aula, embora se faça necessário também nos espaços de formação, a cada percurso da escola para casa com o livro na mochila, expandia-se o espaço do ler. Sempre que retornavam à escola, comentando e querendo mais um livro emprestado, os alunos iam dando sentidos àquele espaço, a sensação é a de sorrisos alados contagiando aos pouquinhos cada pessoa que transita entre os corredores, as salas de aula e

a sala de leitura, que agora é mais povoada pelos alunos de ensino médio. Uns conheciam Clarice por nome, outros lembravam dela de algum lugar que escapou da memória, alguns já tinham sido apresentados.

Bem, agora, todos já conhecem, e alguns, certamente, vão ter muito a conversar com seus livros, mas ainda que trilhem por outras veredas literárias, não esquecerão das tardes e manhãs embaladas pela sua literatura e nem dos personagens com os quais se vestiram para nos apresentar as peças. Não esquecerão, porque esses momentos já os compuseram de alguma forma e fizeram-se pedacinhos dos abismos doces e inquietantes em que hão de mergulhar pelos livros afora.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARROS, Regina; PASSOS, Eduardo. A Cartografia como método da pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum – Vol. 2**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia v.1**. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. - 5. ed.; 2, reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Linguagem e educação depois de babel**. Tradução Cynthia Farina. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 360 p.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. BH: Autêntica, 2002.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Vanderley Geraldi. - 1. ed.; reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LERNER, Júlio. **A última entrevista de Clarice Lispector**. *Shalom*, jun.- ago. 1992, 62-69.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Organização Benjamim Moser. RJ: Rocco, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

NUNES, Benedito. **O dorso do tigre**. 3ª ed. – São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **O drama da linguagem: Uma leitura de Clarice Lispector**. SP: Ática S.A. 1989.

EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS

Rodrigo Leite da Silva

Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP e professor e coordenador da Faculdade Campos Elíseos de São Paulo.

Fabiana Meireles de Oliveira

Doutoranda em Língua Portuguesa pela USP-SP e professora da Faculdade Campos Elíseos de São Paulo.

João Paulo Buranelli Mantoan

Mestrando em Educação e Currículo pela PUC-SP.

RESUMO: Este artigo tem por propósito discutir uma reflexão sobre educação e currículo, com enfoque no trabalho com textos opinativos, em que vislumbra identificar as marcas de manipulação oriundas dos conhecimentos que dele emergem, de modo a trazer para compor o currículo escolar, discussões que promovam a detecção das opiniões, em diversificados textos/contextos e contribuem para construção de um currículo que possibilite autonomia discente.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; cultura; crônica

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss a reflection on education and curriculum, focusing on the work with opinion texts, in which it seeks to identify the marks of manipulation derived from the knowledge that emerges from

it, in order to bring to the school curriculum, discussions that promote the opinions in a variety of texts / contexts and contribute to the construction of a curriculum that allows student autonomy.

KEYWORDS: curriculum; culture; chronic

1 | INTRODUÇÃO

O currículo é visto como um artefato cultural, em que nada é fixo, assim, leva-se em consideração a sua dinamicidade e, por conseguinte seu processo de construção, a partir do fluxo proposto pelas transformações sociais e culturais, resultantes da evolução e adequação dos métodos de sua aplicação em consonância com as necessidades sociais emergentes.

Nesse sentido, há a necessidade de reconhecer que o currículo tem uma visão incorporada a um artefato cultural e social, na qual deve-se levar em conta a história vivida no passado para poder prover mudanças no presente, vendo o currículo como método adotado para transmissão de valores, conhecimentos e habilidades.

Diante desse contexto, constata-se que o currículo é proveniente de métodos em que fatores epistemológicos, intelectuais e lógicos

caminhem lado a lado, considerando-o como um conjunto de saberes socialmente relevantes (GODSON, 1995).

Para que seja possível partilhar dessa perspectiva, faz-se necessário identificar que a construção do currículo decorre da mescla de conhecimentos científicos, populares e sociais e que essa conexão expressa quem são os determinantes sociais caracterizadores das coletividades contemporâneas. Dessa maneira, questões como: violência, sexo, drogas, meio ambiente, são vistas no currículo como um processo complexo, em que se espelha cenários opinativos que podem direcionar interpretações das circunstâncias supracitadas.

Ao observar o cenário de construção opinativa vale destacar que diferentes gêneros textuais colaboram para a expressão e controle das opiniões, em conformidade aos interesses de quem os produz, desse modo, a presente pesquisa delimitou sua análise voltada ao trabalho com gêneros textuais opinativos focalizada em crônicas do cotidiano.

Assim, se definem como uma narração curta em escrita pelo mesmo autor e sua publicação ocorre numa seção habitual dos periódicos jornalísticos, responsável pela explicitação de fatos que organizam o cotidiano de uma coletividade.

Com base na estruturação das categorias que organizam o gênero textual crônica do cotidiano constata-se que as opiniões nele contidas, construídas pelo cronista, contribuem para controlar a formação da opinião de seus leitores, pois, o Marco de Cognições Sociais, base das representações mentais, e ponto de partida deste texto, é usado como argumento nas afirmações nele apresentadas.

Desse modo, o currículo deve ser elaborado para causar efeitos sobre as pessoas, pois diferentes modelos de currículo produzem diferentes pessoas. Logo, temos que levar em consideração, que um currículo precisa ser criado sem diferenças sociais, gêneros, raça, afim de produzir identidades determinadas e inclusivas, socialmente (GODSON, 1995).

Assim, uma história do currículo tem que ser construída, principalmente, com base num conhecimento social e político em que sejam possíveis detectar as construções opinativas, logo trazer para compor o currículo escolar discussões que promovam a detecção das opiniões, em diversificados textos, contribuem para construção de um currículo que possibilite autonomia discente.

Dentro do ambiente educacional, currículo é a palavra-chave para desmistificar o contexto social, cultural e político e possibilitar a apresentação de possibilidades de análise de formas de manipulação, oriundas de textos opinativos como a crônica do cotidiano, por exemplo. Existem diversos conflitos ao redor da definição de currículo que envolve as pretensões e objetivos escolares.

Em síntese, devemos acreditar que o currículo escrito, nos dá material documental, um mapa do campo sujeito as transformações para melhor organizar a estrutura da escolarização (GODSON, 1995). Logo, o currículo, deve ser composto de variadas áreas e níveis, fundamentando assim, diferenças entre o currículo escrito

e o currículo prático.

Dessa maneira, deve existir relação entre a teoria e a prática ou entre o currículo escrito e o currículo ativo (prático), dependendo da natureza da construção já existentes, para poder partir para a realização interativa da sala de aula.

Assim, é de suma importância questionar a forma de como que o currículo será trabalhado, para poder criar entendimentos e *insights* para melhor lidar com a direção da escola e da sala de aula, podendo desta forma buscar uma ideologia para um ensino cada vez mais eficiente e baseado nas vivências docentes e discentes.

Portanto, ao observar o modo como se dá a organização textual da opinião de crônicas do cotidiano, demonstra possibilidades das características sociais, culturais e modos de manipulação adotados por uma coletividade, possibilitando ao educando a construção crítica das inferências que pode produzir a partir dos cenários descritos.

2 | CARACTERIZAÇÃO DA CRÔNICA DO COTIDIANO

O surgimento da crônica data, aproximadamente, do século XIII, no continente europeu, mais especificamente, na França, tendo como base a historiografia e com o objetivo de registrar as narrativas pessoais, do tipo memorialista. Na Península Ibérica, a crônica adquire a função de organizar os documentos históricos, em ordem cronológica. Mais tarde, com Fernão Lopes, ocorre uma modificação, pois, nela passa-se a inserir suas opiniões pessoais e a relatar o cotidiano do povo português (o trabalho, os comícios, os movimentos populares etc.).

No Brasil, a crônica adquire tipicidade e se torna uma forma representativa da cultura brasileira; inicialmente, surge com a criação da imprensa nacional, no século XIX, se localizando em um espaço livre do jornal, denominado folhetim, com o objetivo de promover a diversão do leitor. O folhetim classificava-se, em dois tipos:

Folhetim-Romance – textos românticos nacionais e internacionais, publicados em capítulos;

Folhetim-Variedades – textos que tratavam de uma variedade de matérias, registrando e comentando a vida cotidiana da Província, do País e do mundo, em tom superficial, e uma escrita de uso cotidiano de língua, como forma de não aborrecer o leitor.

Atualmente, a crônica brasileira, como é conhecida, tem suas origens no Folhetim Variedades.

Mais tarde, o cronista, objetivando divertir o leitor, por meio de uma livre criação que apresentasse a sua opinião sobre um fato cronológico, ultrapassa fatos cotidianos e passa a tratar de qualquer tema. Os jornais passam a ter jornalistas especializados em temas determinados, que contribuem para a construção dos cadernos específicos, que compõem o jornal.

Na crônica, explica Fávero (2005, p. 78), há a opção pelo coloquialismo que

atrai o interlocutor, através de uma linguagem direcionada aos leitores apressados, do jornal:

“Fingindo-se descompromissado, o cronista (e, portanto, a crônica), está inserido num momento histórico, imprimindo em seu texto marcas de seu tempo, de sua sociedade, revelando sua ótica de ver e sentir o mundo; e ele historia não só esse momento como a própria língua, instrumento do qual se vale.”

Segundo a autora, talvez por isso a crônica seja considerada, por alguns críticos, como um gênero menor. “Porém, não é dessa forma que os cronistas se vêem”, observa, citando Vinícius de Moraes, para quem ‘Como um prosador do cotidiano, a coisa fica mais fina’, e Rubem Braga, que diz que o cronista de jornal ‘é como o cigano que toda noite arma sua tenda e pela manhã a desmancha, e vai’.

Ainda segundo Fávero (2005), analisar uma crônica é refletir, tanto sobre a materialidade da língua, como sobre a utilização dessa mesma língua pelo homem e pela sociedade: “(...) a observação de uma dada regularidade lingüística revela a maneira pela qual o sujeito, inserido numa sociedade, interpreta e expressa aquele momento histórico”.

Scafuro (1999), ao analisar a tipologia textual das crônicas jornalísticas paulistanas, concluiu que estas se categorizam em crônicas de notícias e de cotidiano; sendo que as crônicas de notícia se diferenciam das crônicas de cotidiano, em que a primeira é definida pelas categorias Inusitado / Atual, enquanto a segunda se define pelas categorias Usual /Frequência.

A crônica do cotidiano é organizada, hierarquicamente, pela categoria semântica Usual e pela categoria temporal Frequência.

O cotidiano define-se pelo que acontece, diariamente, implicando uma sequência de ações usuais, que se definem como acontecimentos diários. Nesse âmbito, no cotidiano, há o comum, o usual e o habitual.

As ações apresentadas pelos cronistas do cotidiano para seus leitores sucedem no eixo narrativo. Tais apresentações compõem o Marco de Cognições Sociais, visto que decorrem, a partir de uma seleção temática de uma representação cotidiana. De acordo com o conhecimento do cronista, em relação aos acontecimentos cotidianos, este possui um controle sobre tal conhecimento, ponto de partida para a seleção temática, na composição da crônica.

Portanto, o eixo orientador que organiza a seleção do cronista é a categoria semântica Usual, estando ela embricada com as categorias Esperado e Conhecido.

Sendo assim, Scafuro (1999, p.109), tomando por base os resultados obtidos de pesquisas sobre a organização textual de crônicas publicadas em jornal, afirma que:

Os resultados indicam que, as crônicas do cotidiano podem ser descritas pela mudança aspectiva, ou seja, qualquer fato atual é representado pela frequência no usual do cotidiano. Assim sendo, trata-se da inserção da categoria aspectiva Interativa, por se repetir, diariamente, em Atualidade, o que já era esperado.

Conforme as categorias semânticas apresentadas, a crônica do cotidiano revela hábitos cotidianos, que são avaliados pelo cronista do cotidiano, numa projeção, envolvendo uma escala de valores positivos e negativos, pois, tais hábitos se organizam enquanto conhecimentos factuais, localizados no Marco de Cognições Sociais.

Segundo Scafuro (1999, p. 139), em relação à tematização da crônica do cotidiano:

“Poder-se-ia dizer que é categorizada no tempo, na história, do tipo narrativo, remetendo-se, de certa forma, à atualidade do registro do cronista, em relação à sua produção escrita. Talvez, por essa razão, segundo alguns estudiosos da crônica, sua caracterização é o efêmero.”

3 | ANÁLISE DA CRÔNICA

A crônica selecionada para a análise intitula-se *Organizem-se*, de autoria de Luiz Fernando Veríssimo e os critérios adotados para sua análise encontram-se descritos abaixo:

3.1 Quanto à seleção temática

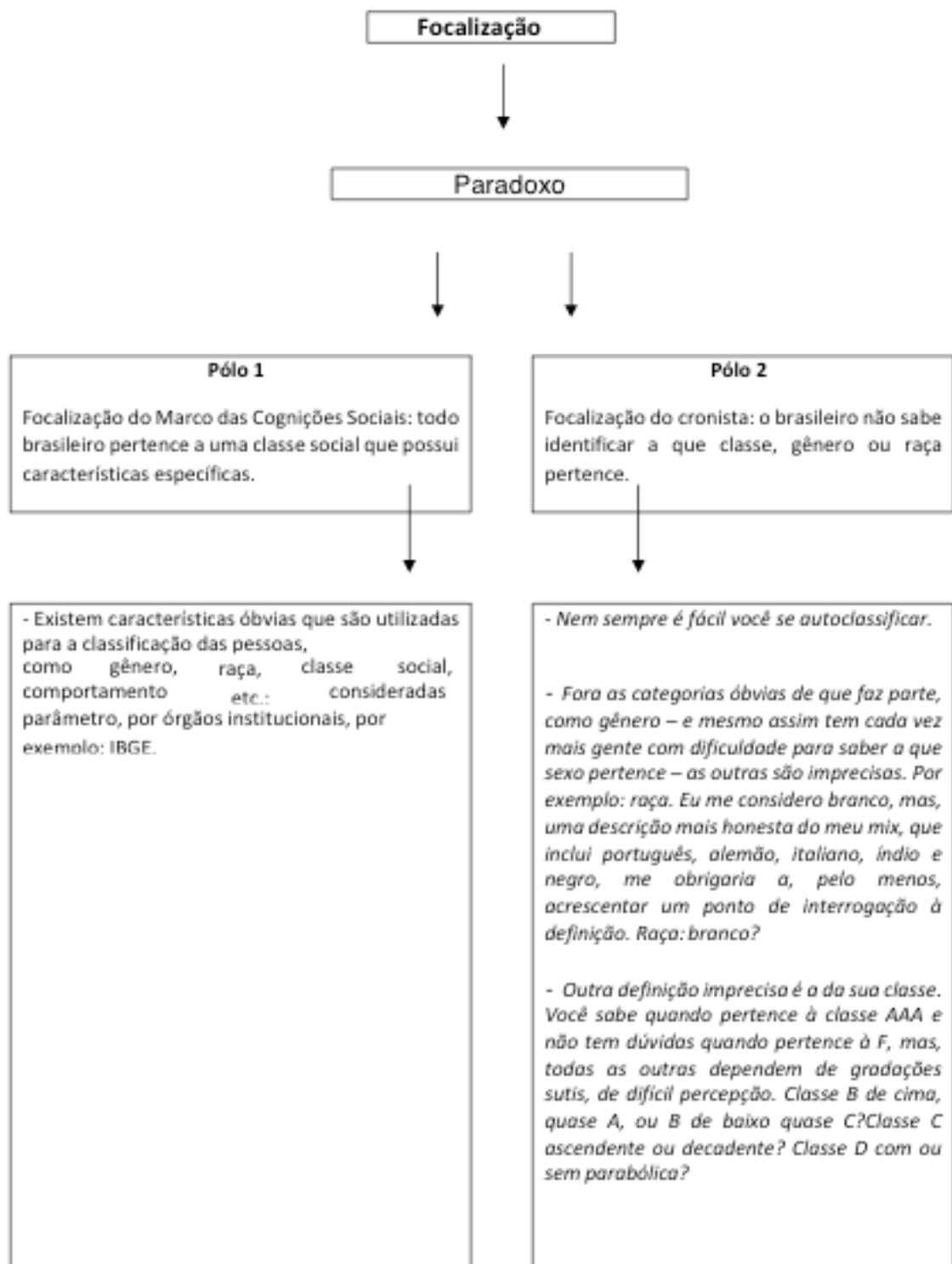
A seleção temática é feita, a partir de uma representação do cotidiano (Usual), que faz parte do marco das cognições sociais dos brasileiros, em relação ao seu conceito de organização social.

3.2 Quanto à focalização e sua estrutura textual

A crônica do cotidiano é organizada, textualmente, no que se refere à focalização, por uma polaridade, organizando uma estrutura textual que demonstra a focalização em um ângulo relacionado ao marco das cognições sociais e a focalização do cronista.

Nesta crônica, a seleção temática é realizada, a partir do conceito de organização social do brasileiro. A focalização do cronista é dada no momento em que enuncia que não sabemos identificar a que classe pertencemos. O paradoxo é construído pela sucessão de ações, que apresentam quando se afirma que nem sempre é fácil se autotransformar, pois, a partir dessa dificuldade, nos encontramos sem condições para nos organizarmos em um grupo e constituir uma formação ideológica que nos dê autoridade.

A polaridade das focalizações pode ser demonstrada, pela seguinte visualização:

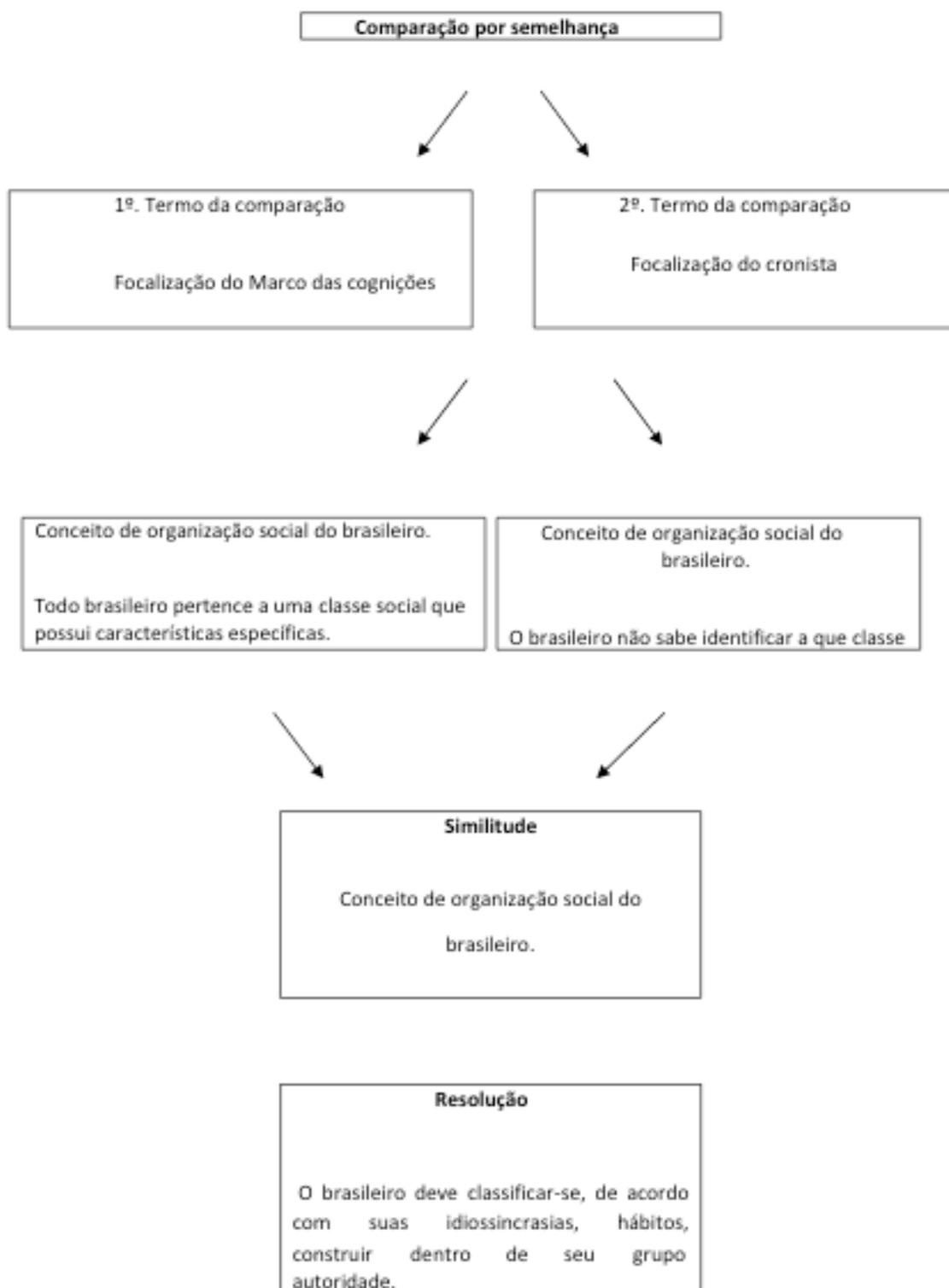


3.3 No que se refere à categoria Resolução da categoria Usual

A partir dos resultados obtidos pela análise acima, constatou-se que a organização textual da crônica do cotidiano é caracterizada por uma Resolução, que transforma a polaridade das focalizações, diferenciando-as em: pólo1, focalização dada pelo marco das cognições sociais e, no pólo 2, a focalização dada pelo cronista do cotidiano. Mesmo que tais focalizações se apresentem enquanto polares, ambas são hierarquizadas pela categoria Usual, caracterizando-se pela relação Esperado/Inesperado, em que o esperado se caracteriza pelo conhecimento dos brasileiros, em relação à organização social. Contudo, o Inesperado se constrói pela circunstância de

que o brasileiro não sabe se identificar, em relação a nenhum critério, como classe, gênero ou raça.

A crônica do cotidiano tem como ponto de partida o marco de cognições sociais para chegar à construção, do ponto de vista do cronista, construindo textualmente uma comparação por semelhança, a partir da dissemelhança.



Estes resultados indicam que as estruturas textuais da comparação propiciam transformar as categorias Esperado/Inesperado, em Usual pela Categoria semântica Conhecido. Nesse sentido, as designações atribuídas ao brasileiro, por não saber

identificar-se, mesmo que os critérios estejam relacionados à classe social, gênero ou a que raça pertencem, são inesperadas tendo como ponto de partida a representação atribuída ao conceito de organização social do brasileiro, na medida em que o Esperado é a representação de que o brasileiro pertence a uma classe social, que possui características específicas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crônica do cotidiano é organizada, tematicamente, a partir dos hábitos cotidianos, então o cronista ao construí-la, recorre ao marco das cognições sociais, a partir da categoria Conhecido, com o objetivo de apresentar uma escala valorativa, em que suas avaliações são positivas e negativas, em relação aos conhecimentos factuais apresentados.

No que se refere ao processo de focalização, há uma polaridade indicada pelo marco das cognições sociais X focalização do cronista, caracterizando um Paradoxo. Este é fruto de uma reflexão, em que toma-se consciência, a partir da verificação de crenças do marco das cognições sociais, apresentando uma outra possibilidade.

Em relação à estrutura textual da resolução da categoria Usual verificou-se que a crônica do cotidiano parte do marco das cognições sociais para chegar ao ponto de vista do cronista, sendo assim, notou-se a construção textual da semelhança, a partir da dissemelhança.

Portanto, a construção textual da opinião, nas crônicas do cotidiano é orientada pela focalização do cronista, tendo como ponto de partida a focalização do marco das cognições sociais, onde são projetadas hierarquicamente a partir da categoria Conhecido, avaliando as crenças que incorporam o cotidiano e apresentado novas crenças, estas sendo legitimadas pelos argumentos utilizados pelo cronista do cotidiano.

Portanto, o currículo deve ser elaborado para causar efeitos sobre as pessoas, a partir da proposição da construção da sua criticidade, por meio de análises textuais opinativas, na identificação dos traços socioculturais e das marcas de manipulação impressas em seu bojo. Assim sendo, é possível levar em consideração que um currículo precisa ser criado com a intenção de promover autonomia discente, no sentido de poder selecionar ações cotidianas que o habilitem a interagir nas possíveis transformações sociais.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, Leonor Lopes. A crônica em Lima Barreto: dialogismo fala/escrita. In: *Diálogos na fala e na escrita*. Org. Dino Preti. São Paulo: Associação Editorial Humanitárias, 2005.

FIGUEIREDO, Rubens e CERVELLINI, Sílvia. *Contribuições para o conceito de opinião pública*. In:

Opinião Pública, vol. III, nº 3. Campinas, CESUP/UNICAMP, dez/ 1995. pp 97-127.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 2006.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e cultura*. Petrópolis. Vozes. 1995.

SCAFURO, Gisele. *A Organização textual de crônicas publicadas em jornal*. Dissertação de Mestrado. PUC/São Paulo, 1999.

EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?

Luciana Silva Dias

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa- Paraíba.

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa- Paraíba.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as expectativas profissionais e as concepções de pedagogias que os ingressantes do curso de Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros da Universidade Federal do Piauí possuem. A pesquisa tem caráter qualitativo e foi desenvolvida junto a esses graduandos, focando na concepção de Pedagogia como Ciência da Educação, que pode estruturar possibilidades formativas no Curso de Pedagogia para além da docência escolar. Esse estudo se subsidia em aportes teóricos como, Severo (2015), Libâneo (2008), Saviani (2007), Franco (2008), dentre outros. A partir das informações obtidas por meio da aplicação dos questionários aos 33 alunos ingressantes, chegou-se à conclusão de que a maioria dos alunos reconhece à existência de demandas para a atuação do pedagogo em outros espaços além da escola, porém, apresentam uma visão limitada sobre a finalidade dessa Ciência da Educação, que estuda a educação no seu sentido global,

e não apenas dando enfoque à educação formal. Portanto, o Curso de Pedagogia deverá proporcionar uma formação mais completa e sólida, uma formação teórica que desenvolva no profissional a capacidade de dar significado aos diferentes conteúdos de ensino e aplicá-los nos diferentes contextos sociais. Ou seja, precisamos de uma ciência pedagógica, que em suas práticas educativas e sociais se torne um instrumento político de emancipação humana. Sendo assim, não podemos reduzir o objeto de estudo da Pedagogia, que é a prática educativa, apenas à sala de aula, já que estas práticas podem ser inseridas em contextos não-escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia. Pedagogia. Campo de atuação.

ABSTRACT: This work has as objective to reflect on professional expectations and conceptions of pedagogies the entrants of the course of Pedagogy of the Campus Senador Helvídio Nunes de Barros of the Federal University of Piauí possess. The research has character qualitative and was developed together with these graduating, focusing on the conception of Pedagogy as Science of Education, which can structure formatives possibilities in the Course of Pedagogy for beyond school teaching. This study is subsidizes in theoretical contributions as, Severo (2015), Libâneo (2008), Saviani

(2007), Franco (2008), among others. Starting of information obtained by means of the application of the questionnaires to the 33 incoming students, it was arrived the concluded that most of the students recognize the existence of demands for the pedagogue's performance in other spaces beyond the school, however, they present a limited view on the finality of this Science of Education, which studies the education in its global sense, and not just giving focus the formal education. Therefore, the Course of Pedagogy should provide a more complete and solid formation, a theoretical formation that develops in the professional the capacity to give meaning to the different contents of teaching and to apply them in the different social contexts. That is, we need a pedagogical science, which in its educative and social practices becomes a political instrument of human emancipation. Therefore, we can not reduce the object of study of Pedagogy, which is the educative practice, only to the classroom, since these practices can be inserted in non-school contexts.

KEYWORDS: Course of pedagogy; Pegagogy; field of atuation

1 | INTRODUÇÃO

A motivação para a realização dessa pesquisa tem sua origem no confronto entre as expectativas da pesquisadora antes de optar por cursar Pedagogia e a experiência dela ao longo do processo formativo, o que a instigou a refletir sobre as expectativas dos alunos ingressantes e como tais expectativas se convertem em escolhas e engajamentos formativos dos sujeitos diante das possibilidades que a profissão de pedagogo oferece.

Observamos que muitos estudantes possuem expectativas de formação em relação ao curso de Pedagogia que não se associam diretamente à formação docente para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A experiência da pesquisadora quanto graduanda do curso serve para ilustrar como a escolha pelo Curso de Pedagogia é fruto do anseio de pessoas que se interessam em atuar em um contexto educacional amplo e não necessariamente nas instituições escolares.

Nesse sentido, questionamos: Que expectativas de atuação profissional os acadêmicos ingressantes manifestam e que perspectivas de conceituação eles possuem? Como compreendem a Pedagogia?

Dessa forma, essa pesquisa objetiva refletir sobre as expectativas profissionais e as concepções de pedagogias que os ingressantes do curso de Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros apresentam.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Objetivando situar teoricamente esta proposta de pesquisa percorremos um caminho que explicita a concepção de Pedagogia. Logo, consideramos a concepção

de Pedagogia como Ciência da Educação defendida por Franco (2003; 2008), Pimenta (2011), Severo (2012; 2015) e Libâneo (2005), estes teóricos problematizam os limites da concepção da docência como base formativa nos currículos dos Cursos de Pedagogia.

Esse processo educativo precisa ser visto como social, pois só assim o indivíduo será formado socialmente, politicamente e criticamente. Não podemos limitar a prática educativa apenas a ações que acontecem no sistema escolar, nem limitar a didática à sala de aula, pois o ato de aprender e ensinar acontece cotidianamente, em vários lugares. O caminhar teórico da Pedagogia foi marcado por três grandes concepções: a Pedagogia filosófica, a Pedagogia técnico-científica e a Pedagogia crítico-emancipatória, assim seu significado se modifica conforme cada abordagem, mas o seu caráter científico se manteve presa a perspectiva herbartiana.

Dessa maneira, Severo (2012) e Franco (2008) ressaltam a importância de se pensar uma Ciência da Educação para além daquela pautada por Herbart e pelo modelo positivista, uma vez que a Pedagogia ficou subsumida, presa à Psicologia e ao modelo de conhecimentos racionalistas, deixando de cumprir seu papel com a práxis educativa, que é objeto de estudo da ciência da educação, por isso, há necessidade dessa ciência se constituir como “[...] um novo paradigma de ciência que incorpora princípios de complexidade, da reflexividade, da comunicação simbólica e intersubjetividade como elementos fundantes da matriz epistemológica” (SEVERO, 2012, p. 68.), uma vez que os processos educacionais estão cada vez mais complexo e demandam uma ciência que transforme essa complexidade, pois, as novas tecnologias adentram o âmbito educacional e a função educativa não se limita apenas ao espaço escolar, ela se estende para outras instâncias que necessitam de um saber pedagógico, como menciona Franco (2008, p. 80) “todos os outros espaços, além da escola, produzem influências formativas sobre sujeitos, produzem saberes, propõem comportamentos e valores, estimulam ações e pensamentos[...]”. No entanto, essas ações devem ser conduzidas por profissionais preparados por uma Ciência da Educação dotada de uma formação teórica sólida, crítica das práticas educativas escolares e não-escolares.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação é baseada numa abordagem qualitativa, que supõe uma abordagem ativa entre sujeito e objeto, e a descoberta do conhecimento a partir de uma interpretação da realidade (MINAYO, 2012). Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base nas leituras de Franco (2008), Libâneo (2005), Severo (2012), dentre outros que desenvolvem estudos e pesquisas no campo da Pedagogia como Ciência da Educação.

A pesquisa foi realizada junto a 33 alunos ingressantes do curso de Pedagogia

do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, na cidade de Picos – PI. Os dados coletados foram obtidos por meio da aplicação de questionários investidos de questões objetivas e subjetivas. O método utilizado foi o da Análise de Conteúdo, ele possibilita traduzir processos de comunicação, possibilitando inferir conhecimentos, sejam eles qualitativos ou não, buscando explicar e ampliar outras significações que estejam contidas em mensagens.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando indagados sobre as “razões e ou expectativas para opção do curso de pedagogia”, a maioria dos (as) estudantes, cerca de 37% (12), escolheram o curso por considerarem ter vocação para ensinar a crianças. Essa expectativa torna-se uma problemática, tendo em vista que os alunos parecem não perceber competências e/ou habilidades inerentes à prática intencional pedagógica, uma vez que “[...] não basta “ter jeito para lidar com crianças” para dar aula nos cursos de educação infantil. Os cursos de pedagogia e licenciatura devem proporcionar uma compreensão sistematizada da educação[...] (ARANHA, 2006, p.46).

Já 24% (8) dos discentes justificaram a necessidade de continuar os estudos e 9% (3) responderam que escolheram o referido curso para ter uma formação continuada. Havia ainda, um dos alunos que optou pelo Curso de Pedagogia devido à influência familiar. Entre esses percentuais, 15% (5) justificaram ter escolhido o curso por ele apresentar um campo de atuação profissional amplo e permitir uma atuação diversificada, parece-nos que eles possuem conhecimento sobre a área, vendo no curso a possibilidade de atuação além da sala de aula.

Quando indagados sobre “o que é Pedagogia”, as respostas foram bem variadas: 37% (11), compreendem a Pedagogia como uma ciência que estuda a educação, destacando o teor sistemático inerente à formação do pedagogo como condição para a transformação dos sujeitos. Para Schimied-Kowarzik (1983), a Pedagogia é uma ciência prática da/e para a práxis educacional, considerando a dialeticidade do real educativo, ou seja, deve ser estudada a prática social para depois intervi-la e transformar.

Já 21% (7) responderam que a Pedagogia é uma metodologia de ensino. Segundo Libâneo (2005, p.29), essa concepção parte do senso comum, quando afirmam que “[...] a Pedagogia é o modo como se ensina o modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino. O pedagógico aí diz respeito ao metodológico, aos procedimentos. Trata-se de uma ideia simplista e reducionista”. Para esse autor, a Pedagogia estuda o fenômeno educacional na sua totalidade e ao mesmo tempo orienta e sistematiza toda ação educativa.

Para 15% (5), a Pedagogia é compreendida como uma área de grande abrangência profissional, remetendo-nos à diversidade de práticas pedagógico-sociais discutidas por Ribas Machado na conceituação da Pedagogia Social como um campo

dedicado “à leitura científica e teórica da Educação Social” (RIBAS MACHADO, 2014, p.37).

Ainda de acordo com os resultados, 30% (10) afirmaram que a Pedagogia é o curso responsável por estudar o ensino e a aprendizagem de maneira aprofundada. A definição dada à Pedagogia, ora vista como ciência da educação, ora como arte, é analisada por Franco (2008), quando destaca que a Pedagogia recebeu a definição de ser arte da educação, porque no seu caminhar científico foi influenciada, em especial, pelos psicólogos que dominavam o manuseio de instrumentos experimentais.

Perguntamos quais as demandas sociais que tornam necessária a profissão do pedagogo no contexto atual e a maioria dos alunos reconhece a existência de demandas para a atuação do pedagogo em outros espaços além da escola, citando espaços diferenciados como os hospitais (36%), sistema penitenciário (13%) e (33%) citaram comunidades rurais, sertanejas, indígenas, quilombolas, postos de saúde, empresas, comunidade periférica, casas de reclusão e demais centros penitenciários, redutos religiosos e etc. Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados” (LIBÂNEO, 2005, p.40). Não se trata de desvalorização da docência, mas da valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, no qual o docente está incluído.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho expôs uma reflexão sobre as expectativas profissionais e as concepções de pedagogias que os ingressantes do curso de Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros manifestam. Como desdobramento da análise de dados, é importante refletirmos que os ingressantes do curso apresentam concepções de Pedagogia resumida à docência escolar, o que influencia suas expectativas quanto ao curso. Tais resultados mostram a necessidade de uma reforma curricular, pois os alunos precisam ter clareza sobre a finalidade dessa Ciência da Educação, comprometida em estudar a educação no seu sentido global, e não apenas com a educação formal.

A pesquisa traz novos desafios para o contexto da didática no que se refere à constituição dos saberes pedagógicos para além da sala de aula, já que os alunos que são os principais agentes desse processo, trazem consigo algumas expectativas que podem ser ampliadas e trabalhadas a partir de um marco mais sólido de Pedagogia. É nesse cenário que se insere a Pedagogia Social como um referencial para as práticas formativas não escolares.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da Educação**. 3.^a ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. Lisboa: Portugal, 1977.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO

Emmanuel Paiva de Andrade

Universidade Federal Fluminense – UFF – Depto.
Eng. Produção
Niterói – Rio de Janeiro

Jasmin Lemke

UFF – Mestrado em Sistemas de Gestão

Neide Lucia de Oliveira Almeida

UFF – Doutorado em Sistemas de Gestão
Sustentáveis

Maria Augusta de Castro Seixas

UFF – Mestrado em Sistemas de Gestão

Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta

UFF – Doutorado em Sistemas de Gestão
Sustentáveis

RESUMO: As instituições de ensino superior se veem, cada vez mais, confrontadas com o desafio e a responsabilidade de capacitar pessoas em um quadro de complexidade crescente. Novas estratégias epistemológicas e pedagógicas surgem a cada momento, cada uma ao seu modo, buscando despertar novos olhares, arregimentar novas habilidades e integrar o que, aparentemente, está fragmentado na percepção convencional dos sujeitos em processo de formação. Entre as estratégias emergentes, ressurgem a interdisciplinaridade como caminho para compreender o complexo mundo real sem dividi-lo em partes, como fora a estratégia clássica da perspectiva analítica

da ciência moderna. O presente trabalho adota o estudo de caso para investigar a efetividade de uma estratégia pedagógica que, a par de ter como objeto de estudo a própria interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação, coloca em contato e explora as diferentes trajetórias disciplinares profissionais a fim de produzir um contexto favorável à construção interdisciplinar. Constata-se ao final que o método fomenta a reflexão e o intercâmbio de interpretações que são exercitados na forma escrita e verbal, resultando na ampliação da compreensão sobre o texto previamente estudado e abrindo novas perspectivas de conhecimento, caracterizando um processo efetivo de construção interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Interdisciplinaridade. Estratégias pedagógicas. Complexidade. Inovação em ensino.

ABSTRACT: Colleges and Universities are increasingly confronted with the challenge and responsibility of empowering people in a context of increasing complexity. New epistemological and pedagogical strategies arise over and over again, each one in its own way, seeking to awaken new looks, to gather new skills and to integrate what is apparently fragmented in the conventional perception of those involved in the education development process. Among emerging strategies, interdisciplinary studies

rise as a way to understand the complex real world without dividing it into parts as it used to be on the analytical perspective of modern science's classical strategy. The present work adopts and explores the case study to investigate the effectiveness of pedagogical strategies that, as well as focusing upon the interdisciplinary nature of science, technology and innovation, explore the different professional disciplinary paths in order to produce a context conducive to interdisciplinary construction. In the end, it is observed that the strategies encourage reflection and the exchange of interpretations which are exercised in written and verbal forms, resulting in an expanded understanding of the previously studied text and in opening new perspectives of knowledge, characterizing an effective process of interdisciplinary construction.

KEYWORDS: Education. Interdisciplinarity, Pedagogical Strategies. Complexity. Innovation in Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Na sociedade do conhecimento, assim chamada devido à relevância e centralidade que o conhecimento ocupa nos processos de produção material e da vida, o sentido de carreira profissional é significativamente alterado, deslocando boa parte da responsabilidade para o próprio profissional, que passa a pautar-se pela necessidade de monitorar e apropriar-se das competências necessárias para sua sobrevivência no mercado de trabalho, prática esta eufemisticamente chamada de empoderamento (STEIL, 2011). Nesse sentido, a busca por novas competências passou a ser constante, visando acompanhar, compreender e adequar-se às rápidas mutações, principalmente, das tecnologias de informação e comunicação (VÄLIMAA; HOFFMAN, 2008).

Neste cenário, a educação superior assumiu responsabilidade crescente pelo oferecimento de condições que possibilitem o avanço de sociedades imersas em uma lógica de conhecimento explícito acumulado (VÄLIMAA; HOFFMAN, 2008). Os desafios que estão postos, no entanto, vão além de meramente formar o profissional para uma carreira conhecida. O horizonte de possibilidades e de combinações presentes no mundo real exige novos papéis, novas relações, novas pedagogias e novas práticas educativas. Faz-se necessário formar pessoas capazes de “elaborar soluções autônomas, de maneira criativa para enfrentar não só os problemas novos de hoje, mas também do futuro” (LUZZI; PHILLIP, 2011, p.121-122).

Os problemas, no entanto, a exemplo do que ocorre no caso da mudança climática, são complexos, ou seja, indivisíveis do ponto de vista de sua estrutura lógica e cognitiva. Não é possível dividi-los em partes menores para depois reintegrá-los, conforme prescreve a estratégia epistemológica clássica da ciência moderna. Problemas complexos requerem estratégias diferentes, construídas desde o início em perspectiva holística, em uma lógica que Steil (2011), Morin (2005), Kuhn (2006) chamam de interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade surge como uma forma de se compreender a realidade como um todo, divergindo do que pressupõe o modelo de racionalidade hegemônica, com seu princípio de disjunção e redução. Isso força as instituições de ensino e pesquisa a uma quebra de paradigma, na qual se torna necessário olhar para além dos limites do conhecimento disciplinar e buscar novas formas de integrar as “multiplicidades do uno” (ALVARENGA *et al.*, 2011).

Estratégias, métodos, abordagens, modelos, experimentos, constructos e conceitos variados vêm sendo utilizados nos últimos tempos (NOVAK; GOWIN, 2002; PALINCSAR; BROWN, 1984; DAVIES, MANNING; SODERLUND, 2018) para acercar-se do desafio central que é o de formar pessoas aptas a operarem no cenário de complexidade crescente. O presente trabalho, publicado anteriormente como um *working paper* no XLVI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (ANDRADE; LEMKE; ALMEIDA; SEIXAS; MOTTA, 2018), seleciona um desses experimentos e analisa-o à luz de recentes discussões sobre aprendizagem, extraíndo daí *insights* a respeito das possibilidades de uma estratégia pedagógica contribuir para a capacitação interdisciplinar. O experimento estudado parte do pressuposto de que à medida que se debate conteúdos e problematiza experiências, o discente, oriundo de diferentes trajetórias profissionais e acadêmicas é estimulado a produzir respostas, visões e conceitos que escapam da sua própria disciplinaridade. Ao compartilhar as respostas preliminares em plenária, os sujeitos estarão construindo e colocando em curso argumentos concorrentes alinhados às suas próprias trajetórias, mas abertos à influência recíproca advinda do debate. A dinâmica da plenária percorre uma lógica dialética de discordância, concordância e síntese, resultando em uma construção metaforicamente interdisciplinar.

Após essa introdução, o presente artigo apresenta um referencial teórico sobre a interdisciplinaridade e estratégias pedagógicas interdisciplinares, seguido dos procedimentos metodológicos do estudo, a análise dos dados e as considerações finais.

2 | A INTERDISCIPLINARIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A interdisciplinaridade vem ganhando espaço e atenção nas instituições produtoras de conhecimento e formação de pessoas, particularmente nas universidades, ainda que, pelo próprio caráter disruptivo do tema, não exista consenso sobre sua definição ou sobre as formas de implementá-la (VÄLIMAA; HOFFMAN, 2008). Luzzi e Phillip (2011) alertam que

“a interdisciplinaridade no ensino superior não pode ser relacionada apenas à justaposição de professores de diversas áreas de conhecimento em sala de aula; à coorientação de dissertações de mestrado e teses de doutorado; à colaboração de professores de áreas de conhecimento diversas em pesquisas; ou ainda ao estabelecimento de espaços colaborativos de diálogo e de comunidades de

Para esses autores, a interdisciplinaridade deve ser vista como um meio de fazer com que o discente aprenda a aprender de forma autônoma, sendo preparado para gerar soluções inovadoras com conhecimentos que vão além daqueles ensinados nas salas de aula. O enfoque disciplinar, ainda predominante nessas instituições, no entanto, continua proporcionando uma visão fragmentada da realidade, distante da complexidade do real, tal qual este se apresenta para a sociedade (MOLIN *et al.*, 2016).

A interligação dos conhecimentos para que o estudante exercite a capacidade de associação dos saberes, obtendo dessa forma visão sistêmica do real ou aquilo que alguns autores têm chamado de efeito de polinização cruzada, conquanto progressivamente reconhecida em textos acadêmicos, normas e diretrizes curriculares (ABENGE, 2018; SCHWEISFURTH; RAASCH, 2018; BRASIL, 2016; PHILIPPI JR.; SILVA NETO, 2011), ainda não logra alcançar o *status* de prática corrente dos núcleos de formação de pessoas. Transferindo essa demanda para a sala de aula, Molin *et al.* (2016) apontam para a necessidade de adotar prática pedagógica que estimule a produção de novos saberes e não apenas a obtenção de informação e acesso ao conhecimento preexistente.

A interdisciplinaridade também se apresenta como um processo de ensino e aprendizagem considerado como uma metodologia que possibilita o diálogo entre saberes de diferentes disciplinas, destacando a necessidade de integrar conhecimentos que estão separados pelas fronteiras das disciplinas (BATISTA; SALVI, 2006). O documento de diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Computação e Engenharia de Computação já traz explicitamente essa recomendação (BRASIL, 2016). Neste documento se fala de “formas de implementação da interdisciplinaridade” como um dos elementos estruturantes do projeto pedagógico do curso. Ali também se enfatiza a necessidade de desenvolver a “capacidade de atuar em um mundo de trabalho globalizado” recomendando que se adquira visão global e interdisciplinar de sistemas aliado à capacidade de fazer uso da interdisciplinaridade. A proposta de diretrizes curriculares elaborada pela ABENGE afirma a necessidade de se desenvolver “atividades, desde o início do curso, que promovam a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões técnicas, científicas, econômicas, sociais, ambientais e éticas” (ABENGE, 2018).

Para Batista e Salvi (2006), a interdisciplinaridade ocorre em um ir e vir entre a complexidade contemporânea da realidade e o conhecimento específico presente nas disciplinas, do qual se extrai a compreensão para viver e produzir “significados novos e estáveis para si, para o contexto da comunidade escolar e, em instância complexa, para o mundo em que cada um vive” (BATISTA; SALVI, 2006 p.181). Santos (1994) traz para a esfera da interdisciplinaridade, além de conhecimentos validados pela

ciência, aqueles outros provenientes da diversificada compreensão do mundo e das mais variadas relações do homem consigo mesmo e com a natureza. Ou seja, além do diálogo cruzado com o que está posto no âmbito da ciência, a interdisciplinaridade, como prática includente, considera todos os tipos de saberes, práticas e processos que dialoguem de forma a contribuir para a geração de novos conhecimentos que transpassem as fronteiras disciplinares.

3 | ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

O diálogo entre diferentes esferas do conhecimento é, por si só, uma prática interdisciplinar. O ensino, de acordo com Luzzi e Phillip (2011, p.128), à medida que articula a “apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento” transita na esfera da interdisciplinaridade. Para esses autores, a interdisciplinaridade presente no processo de ensino e aprendizagem encontra-se na transcendência da divisão entre método e conteúdo (LUZZI; PHILLIP, 2011). Nesta perspectiva, as estratégias pedagógicas devem potencializar a construção e reconstrução de pensamentos, atitudes e valores associados ao conteúdo do curso pelo estudante, de forma a resultar na incorporação do novo conhecimento.

Além das informações transmitidas pelo docente, o processo de aprendizagem é influenciado pelas experiências pessoais das interações que o estudante vivencia em sala de aula e no seu cotidiano. Um processo complexo, que demanda “posturas interdisciplinares diante de uma realidade interdisciplinar” e, por meio do qual, professores e estudantes constroem juntos novos conhecimentos que ultrapassam as barreiras do conteúdo programado, trocando informações, afetos e valores (VERÍSSIMO, 2001, p.124; LUZZI; PHILLIP, 2011).

Para Luzzi e Phillip (2011) “os docentes necessitam aprender a buscar melhores estratégias que tendam ao êxito de aprendizagens significativas, que possibilitem aos estudantes pensar, e pensar sobre o já pensado, aprendendo a aprender” (LUZZI; PHILLIP, 2011, p.138 e 140).

Dentre as estratégias, Booth, Colomb e Williams (2008) sugerem, como forma de escrever e potencializar a aprendizagem a ideia de pensar por escrito. Para a produção do conhecimento é necessário superar uma dificuldade posta pelo assento unicamente mental durante o processo de raciocínio. Os pensamentos emergentes acerca de uma determinada realidade ou ideia, em geral, fazem sentido quando localizados no grande oceano, repleto de referências, que constitui a mente. Ocorre que, quando colocados no papel, por vezes, perdem a teia de referências, tornando-se desconexos e frustrantes. Em função dessa realidade, esses autores, sugerem colocar, desde cedo, as ideias no papel para lembrar; entender e ter a perspectiva dos próprios pensamentos, ou seja, o aprendizado deve ser sustentado por uma disposição contínua e constante de pensar por escrito (BOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2018, p. 9).

Outra estratégia é o Ensino Recíproco em Grupo, método estudado por Palincsar e Brown (1984) no contexto da promoção da compreensão de leitura de textos. De acordo com esses autores, a leitura faz com que os estudantes questionem e elaborem seus próprios conhecimentos, assim como, testem seus entendimentos ao pensarem em contraexemplos e realizarem possíveis generalizações do conteúdo lido (PALINCSAR; BROWN, 1984).

Para facilitar esse processo e permitir que os estudantes monitorem a própria compreensão do que leem, ou seja, aprendam a aprender, professores podem fazer perguntas que instiguem o esclarecimento, interpretação e conclusões sobre o texto lido. Nesse diálogo, além do questionamento recíproco, o professor e os estudantes se revezam elaborando resumos, dando esclarecimentos e expondo suas conclusões sobre seções complexas do texto. Os estudantes são encorajados a participar em todas as etapas que puderem e o professor a fornecer orientação e estímulos apropriados para cada estudante (PALINCSAR; BROWN, 1984).

Luzzi e Phillip (2011) apontam que no ensino recíproco em grupo, o professor,

“[...] vai cedendo aos estudantes, progressivamente, o controle do processo de aprendizagem, promovendo a construção colaborativa do conhecimento e fomentando, ao mesmo tempo, a compreensão leitora. Assim, a interdisciplinaridade resgata a importância do ‘outro’ na relação de aprendizagem, já que é a partir da troca mútua que se constrói e reconstrói o conhecimento na comunidade de aprendizagem” (LUZZI; PHILLIP, 2011, p.132).

Uma terceira ferramenta promotora de pensamentos compreensivos e interdisciplinares são os mapas conceituais. Esses consistem de representações gráficas de um conjunto de conceitos, que são relacionados por meio de frases para ganhar significados. Assim, explora-se diversas conexões entre os conceitos de forma a potencializar o pensamento compreensivo e a integração de novas ideias à estrutura cognitiva do estudante. Por meio das ligações dos fragmentos obtém-se uma visão geral das diversas formas como os conceitos podem relacionar-se, ampliando seus significados e facilitando seus entendimentos (NOVAK; GOWIN, 2002; LUZZI; PHILLIP, 2011).

Dessa forma, o estudante pratica a união de conceitos e conhecimentos de diferentes disciplinas, exercitando o pensar interdisciplinar, dando significado a esses conceitos e garantindo a ampla compreensão das suas inter-relações. Tanto os mapas conceituais quanto o ensino recíproco em grupo e o pensar por escrito, são algumas das estratégias pedagógicas que fomentam o desenvolvimento do pensamento metacognitivo pela integração dos conhecimentos para resolução de problemas complexos. O ambiente onde essas trocas ocorrem, em geral, é marcado pela presença de condições particulares, as quais Takeuchi e Nonaka (2008) deram o nome de condições capacitadoras que configuram a existência de um “*ba*”, um ambiente favorável e incentivador.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, foi o estudo de caso, delineamento adequado para o tipo de problema que se deseja estudar e, segundo Yin (2001), para o tipo de pergunta que se tem a intenção de responder. O autor afirma que o estudo de caso é um desenho útil para estudar fenômenos contemporâneos, sobre cujas condições de contorno o pesquisador não possui controle e cujas perguntas são preferencialmente do tipo como ou por que. No presente estudo, se deseja saber como uma estratégia pedagógica em sala de aula pode contribuir para despertar nos discentes disposição cognitiva e comportamental para o diálogo em torno de situações produzidas a partir da leitura de um livro texto sobre interdisciplinaridade, levando em consideração que os discentes são graduados com distintas e variadas trajetórias acadêmicas e profissionais.

A coleta de dados se fez a partir de 16 entrevistas semiestruturadas aplicadas durante o segundo semestre de 2017 a estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado), suportadas por um roteiro previamente definido. O universo de onde foram extraídos os participantes é composto dos discentes que cursaram a disciplina “Seminários em Interdisciplinaridade” entre os anos de 2014 e 2017, no Programa Interdisciplinar de Doutorado em Sistemas de Gestão Sustentáveis da Universidade Federal Fluminense. Também foram obtidos dados secundários de documentos, tais como a ementa da disciplina e o plano de aula. Utilizou-se ainda elementos de observação participante, na medida em que os autores são ou foram parte do caso que se estuda.

A análise dos dados utilizou o instrumental analítico da análise de conteúdo, buscando encontrar os códigos principais das respostas dos participantes e comparando-os com a literatura de suporte, a fim de produzir a narrativa que respondesse à pergunta de pesquisa.

5 | O ESTUDO DE CASO

A estratégia pedagógica aqui estudada, adotada em um “Seminário de Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação”, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Gestão Sustentáveis, da Universidade Federal Fluminense, consistiu de um curso com três atividades articuladas e complementares. No seu regime estacionário, a aula inicia-se com a distribuição de um exercício contendo quatro questões descritivas que foram respondidas por uma dupla de estudantes na aula anterior.

Esses exercícios vêm marcados com quatro tipos de sinalização: (i) uma letra A ao lado do nome de um dos estudantes da dupla, em uma determinada questão, significa que aquele estudante teve a sua resposta àquela questão considerada a melhor da turma e a lerá para todos, ficando de pé para fazê-lo; (ii) duas letras CC

seguidas do nome de um dos estudantes da dupla em uma determinada questão, significando que o mesmo fará um comentário concordando em tese com a resposta lida pelo outro estudante, também de pé perante a turma; (iii) duas letras CD seguidas pelo nome de um dos estudantes da dupla em uma determinada questão, significa que o mesmo fará um comentário discordando da resposta dada pelo estudante anterior; e finalmente (iv) duas letras CV, significa espaço para comentários voluntários, até um total de três por questão.

Essa atividade dura mais ou menos 30 minutos após os quais inicia-se a segunda fase da aula com a apresentação, também por uma dupla, do texto a ser debatido no dia. Encerrada a apresentação e o debate que lhe sucede, parte-se para a terceira e última etapa da aula que é a resposta ao exercício de quatro questões, denominado PPE, abreviatura para o lema de toda a estratégia que é “Pensar Por Escrito”, inspirado na perspectiva descortinada por Booth, Colomb e Williams (2008) acerca da superação do acento exageradamente mental presente nos processos formais de aprendizagem. Os textos corrigidos e devolvidos em cada aula devem ser transcritos para um espaço destinado a isso no Google Drive, com a devida atualização em função do debate que transcorreu, até o fim de semana subsequente à aula. Todo esse processo é estruturado como um *game*, onde cada atividade - A, CC, CD, CV, apresentação, PPE - é valorada com diferentes *scores*, que serão posteriormente transformados na avaliação final na disciplina.

Analisando as respostas obtidas nas entrevistas realizadas com os discentes, foi possível identificar similaridades entre suas vivências, assim como seus posicionamentos e percepções individuais no que diz respeito à disciplina estudada. Para eles, tanto o PPE quanto a realização de seminários com docentes contribuíram para a emergência de uma postura interdisciplinar nas práticas de ensino. Na execução do PPE, o estudante aprende a refletir sobre seu pensamento ao ser questionado sobre a temática em estudo, no caso, a própria interdisciplinaridade.

O fato de a abordagem em si sobre a interdisciplinaridade não remeter a uma disciplina, mas se aproximar de forma transversal a todas, conduziu o estudante, mediante reflexões e seu próprio conhecimento teórico sobre os temas debatidos, a analisar de forma original as questões. Nesse processo, no qual o discente se vê tendo que se posicionar perante questões, ele desenvolve de forma autônoma o seu conhecimento e automonitora sua compreensão sobre a leitura (LUZZI; PHILLIP, 2011; MOLIN *et al.*, 2016; PALINCSAR; BROWN, 1984).

Quando questionados se a estratégia Pensar Por Escrito promove a interdisciplinaridade, os participantes tenderam a concordar e justificaram suas opiniões sinalizando a importância da técnica para alimentar o pensamento reflexivo e estimular a busca por novos conhecimentos. Um participante (R9) afirmou que

“além de treinar o pensamento e passar para o papel, é um repensar, abre a questão para o entendimento maior. Lemos, ouvimos, escrevemos e discutimos a respeito. Isso é essencial ao aprendizado. Encontrar um sentido mais amplo e mais

híbrido promove a interdisciplinaridade”.

O respondente nesse caso foi ao encontro de Duarte *et al.* (2011, p.517) para quem “o pensar complexo sobre a realidade é o primeiro requisito para a interdisciplinaridade [...] à medida que a contextualidade dialógica é construída, o olhar sobre o tema gerador se amplia”. Embora no caso presente, a realidade esteja sendo mediada pela linguagem, ela o é a partir de uma confluência de olhares e, portanto, traz em si o componente da complexidade que, segundo Molin *et al.* (2016), leva o discente a aprender de forma autônoma.

Outro respondente (R13) diz que o PPE permite ao estudante ter a

“liberdade para discorrer sobre o tema em questão promovendo articulações com seus próprios saberes adquiridos anteriormente, o que fortalece a observação da interdisciplinaridade tanto no momento da escrita quanto nas discussões posteriores em classe”.

Assim, conforme exposto por Luzzi e Phillip (2011, p.129), o estudante não só absorve dados e informações como os associa aos seus saberes, analisando-os a partir de sua subjetividade, considerando contexto, cultura e valores. Isso contribui para a ampliação do entendimento das informações, para o processo de autoaprendizagem e para a criação de um novo conhecimento.

A necessidade que a interdisciplinaridade traz de se aprender a aprender e aprender a pensar mencionado por Luzzi e Phillip (2011) é fomentada pelo PPE na medida em que o estudante precisa formular respostas para os problemas postos a partir de sua compreensão das informações do livro-texto. O autodidatismo demandado pela interdisciplinaridade é, desta forma, estimulado e foi também sinalizado na fala de um dos professores que participaram nos seminários realizados durante a disciplina.

Um discente (R11) vai buscar em sua resposta a perspectiva levantada por Nonaka e Takeuchi (2008) sobre o papel da redundância como uma das condições capacitadoras para que os diálogos ocorram. Nas palavras do discente:

“Sim, ao pensarmos por escrito estamos colocando nossas ideias de forma que um possível leitor possa compreender. Com isso, acredito que tentamos além de melhorar o que queremos expor, produzir algum conteúdo que possua “redundância” necessária para que haja diálogo. Além disso, para haver interdisciplinaridade é necessário que uma ideia nova seja produzida a partir do diálogo, quando escrevemos e entendemos de maneira diferente, utilizando a formação/carreira interdisciplinar, acredito que estamos promovendo a interdisciplinaridade”.

O respondente R8 lembra que “o PPE funcionaria para qualquer disciplina, não estando limitado à temática da interdisciplinaridade”. Isso vem ao encontro da afirmação de Luzzi e Phillip (2011, p.126) segundo a qual para ser interdisciplinar, a ferramenta deve promover “um processo que, a partir do ponto de vista educativo, supera e transcende os conteúdos curriculares, permeando as práticas educativas como um todo”.

A presença de estudantes com trajetórias profissionais diversas foi um fator relevante na promoção da interdisciplinaridade, conforme observado pelo respondente R16,

“cada um, de acordo com a sua formação, expõe suas percepções sobre a problemática tratada e, ao mesmo tempo, dialoga com seus pares e reconstrói a sua percepção sobre a situação. Além disso, após o processo de discussão, há uma releitura do debate, na aula seguinte, o que proporciona novas abordagens e novas visões por cada colaborador”.

A estratégia propicia, assim, a construção conjunta do conhecimento sobre o tema da interdisciplinaridade, não ocorrendo a mera transferência de informações, por meio de técnica de repetição, conforme criticado por Luzzi e Phillip (2011;p. 123) e por Molin *et al.* (2016), mas sendo aplicada a estratégia do ensino recíproco em grupo, de acordo com os conceitos de Palincsar e Brown (1984). O espírito da interdisciplinaridade, mais do que abrir ao outro a sua necessidade de ajuda, convida o outro, também este portador de carências, para juntos olharem, modelarem e resolverem o desafio posto para ambos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os complexos problemas da sociedade atual demandam soluções criativas, coletivas e para além do que está estabelecido no estoque atual de conhecimentos validados no âmbito da ciência e da tecnologia. Na educação universitária, a interdisciplinaridade vem se firmando, mais do que como um horizonte de possibilidades, como uma estratégia para dar conta de capacitar pessoas aptas a enfrentarem os desafios da produção de conhecimento cruzado e dinamicamente alinhado à complexidade do real. Os artefatos para isso são muitos e variados e o presente trabalho expôs e dissecou um pequeno caso inscrito na categoria dos que pontuam nessa direção.

A sala de aula continua sendo um espaço privilegiado dos experimentos disruptivos que, ainda que no seu início não pareçam adequados ao tamanho do problema ou do desafio posto, pelo fato mesmo de serem disruptivos, em algum momento podem disparar a avalanche de transformação que toda inovação disruptiva costuma trazer à tona. O xis do problema aqui parece ser uma ampliação dialética do desafio de aprender a pensar, agora não mais o pensamento exercido dentro da caixa da disciplina, mas o pensamento que nasce do diálogo entre as disciplinas ou, mais ainda, do diálogo entre os saberes.

Do experimento, verifica-se então o papel fundamental da dinâmica de atividades sistemáticas, sequenciadas e circulares de leitura, debate, exposição, transcrição e leitura, na promoção da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. Essa dinâmica está presente na estratégia pedagógica estudada, que inclui (i) a

leitura prévia do texto a ser debatido; (ii) a exposição a uma leitura particular do texto, quando da sua apresentação; (iii) discussão em sala de aula; (iv) respostas a um questionário pré-definido, que consiste do PPE propriamente dito; (v) debate dessas respostas sobre os diferentes olhares dos estudantes, emulando o ambiente científico por excelência dos congressos e, finalmente; (vi) o ato de reescrever o próprio texto, revisitando os argumentos construídos e deixando-se informar pelos debates ocorridos. Se todo este conjunto de atividades envolve especialmente os discentes, ele não deixa de envolver também os docentes, nas duas ou três edições dos seminários, nas quais docentes e discentes conversam sobre práticas e trajetórias interdisciplinares.

A contribuição mais relevante do estudo foi mostrar como o diálogo sistemático em sala de aula como prática acadêmica, superando as visões clássicas do ensino centrado no professor versus o ensino centrado no estudante, por um ensino centrado no diálogo, ainda que este tenha sido produzido em um primeiro momento de forma normatizada, é capaz de alterar as disposições cognitivas e comportamentais em favor do pensamento fora da caixa ou das amarras disciplinares.

Uma limitação que deve ser considerada e pode suscitar estudos posteriores, trata do fato de que as turmas estudadas eram de pós-graduação (mestrado e doutorado), nas quais os discentes, em sua grande maioria, vinham de trajetórias profissionais diversas e a ementa da disciplina era, precisamente, a interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação, o que facilitou o intento do caso que se pretendia estudar, mas, por outro lado, mascarou a efetividade da estratégia pedagógica na dimensão propriamente da produção do pensamento e da prática interdisciplinar.

Sugere-se, nessa linha, duas vertentes de estudos posteriores. Na primeira delas, seria interessante e complementar aos achados aqui produzidos, realizar outros estudos com outras abordagens ainda qualitativas, tais como a teoria fundamentada, a fenomenologia ou a pesquisa-ação, focando-se em diferentes níveis de formação e em diferentes áreas de conhecimento. Tal empreendimento pode contribuir para construir uma teoria mais robusta, a qual poderia, agora em abordagem quantitativa, ser comprovada através de um experimento estatístico, com um grupo controle composto por turma de graduação e em disciplinas com ementas diversas.

REFERÊNCIAS

ABENGE MEI/CNI – **Diretrizes para o Curso de Engenharia: Inovação na Educação em Engenharia: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Engenharia.** Brasília: ABENGE, janeiro de 2018.

ANDRADE, Emmanuel P.; LEMKE, Jasmin; ALMEIDA, Neide L. O.; SEIXAS, Maria A. C.; MOTTA, Elisabeth F. R. O. A contribuição da estratégia pedagógica na construção da interdisciplinaridade em ensino: um estudo de caso. In: **XLVI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE 2018** (Anais...). Salvador-BA, 03 a 06 setembro 2018.

BATISTA, Irinéa de Lourdes; SALVI, Rosana Figueiredo. Perspectiva Pós-moderna e

interdisciplinaridade educativa: pensamento complexo e reconciliação integrativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 171–183, 2006.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A Arte da Pesquisa**. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 5/2016**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 2016, Seção 1, p. 22-24.

DAVIES, Andrew; MANNING, Stephan; SODERLUND, Jonas. When neighboring disciplines fail to learn from each other: The case of innovation and project management research. **Research Policy**, v. 47, n. 5, 2018, p. 965-979.

DUARTE, Laura Maria Goulart *et al.* Construção de campo: interdisciplinar e trajetória do Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB. In: PHILLIP, Arlindo; SILVA, Antônio J. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri: Manole, 2011. p. 510–527.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 9ª edição, São Paulo: Perspectiva, 2006.

LUZZI, Daniel Angel; PHILLIP Arlindo. Interdisciplinaridade, pedagogia e pedagógica da complexidade na formação superior. In: PHILLIP, Arlindo; SILVA, Antônio J. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri: Manole, 2011. p. 123–143.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOLIN, Eliete Dal *et al.* Apreendendo e Discutindo sobre Resíduos Sólidos Urbanos através de uma Proposta Interdisciplinar. **Scientia Cum Industria**, Fairfax: Universidade George Mason, v. 4, n. 4, p. 198–201, 2016.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, Bob D. Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo. In: **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Martinez Roca, 2002. p. 33-57.

PALINCSAR, Annemarie Sullivan; BROWN, Ann L. Reciprocal Teaching of Comprehension - Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. **Cognition and Instruction**, Online: Taylor & Francis, v 1, n. 2, p. 117–175, 1984.

PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (Ed.). Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. Barueri, SP: Manole, 2011.

SANTOS, Boa ventura de Sousa Santos. **Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade**. 7ª edição, Porto: Afrontamento, 1994.

SCHWEISFURTH, Tim G.; RAASCH, Christina. Absortive capacity for need knowledge: Antecedents and effects for employee innovativeness. **Research Policy**, vol. 47, n. 4, May 2018, p. 687-699.

STEIL, Andrea Valéria. Trajetória Interdisciplinar Formativa e Profissional Na Sociedade Do Conhecimento. In: PHILLIP, Arlindo; SILVA, Antônio J. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri: Manole, 2011. p. 209–228.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. Gestão do conhecimento. Porto Alegre: Bookman, 2008.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia Alves. Do paradigma Disciplinar ao Paradigma Interdisciplinar: Uma questão para a Universidade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 15, n. 29, p. 105–127, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 2ª edição, Porto Alegre: Bookman, 2001.

FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isis Natureza Oliveira da Silva

UNIRIO – Rio de Janeiro/RJ

RESUMO: Este trabalho pretende abordar a utilização da filosofia Ubuntu como prática político-pedagógica com crianças da educação infantil da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, demonstrando a importância da afrocentricidade no currículo da educação básica e, conseqüentemente, na implementação prática da lei 10.639/03, explicitando as influências no âmbito comportamental e no desenvolvimento da autoestima e construção de um autoconceito positivo, principalmente entre as crianças negras. O resgate identitário e a conexão com a ancestralidade presentes na filosofia africana proporcionam às crianças do segmento de educação infantil a possibilidade de reconhecer e valorizar sua descendência africana e a reduzirem o peso dos estigmas negativos provocados pelo racismo histórico e estrutural presente na sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Ubuntu, Afrocentricidade, Ancestralidade.

ABSTRACT: This work intends to approach the use of the Ubuntu philosophy as a political-pedagogical practice with children who attend to Rio de Janeiro's public schools, demonstrating the importance of afrocentricity

in their curriculum and, consequently, in the practical implementation of the law 10.639 / 03 , explaining the influences in the behavioral scope and in the development of the self-esteem and construction of a positive self-concept, mainly among black children. The building of identity and the connection with ancestry through African philosophy gives kindergarden kids the possibility of recognizing and valuing their African descent and reducing the negative stigmas brought by historical and structural racism present in Brazilian society.

INTRODUÇÃO

O filósofo africano Mogobe Ramose evidencia através de suas pesquisas que o conceito de Ubuntu é a raiz da filosofia africana. Para o estudioso, a existência do africano no universo é inseparavelmente ancorada sobre ubuntu. O autor afirma isso baseando-se no princípio filosófico, ético, epistemológico e ontológico que essa palavra, carregada de significado, traz.

Em seu texto: “*A Filosofia Ubuntu e ubuntu como filosofia*” (1999), Ramose divide o léxico em duas partes para que se possa compreender a abrangência desse conceito basilar da filosofia africana. O autor afirma que:

Ubuntu é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo *Ubu* e na raiz *ntu*. *Ubu* evoca a ideia da existência em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. *Ubu* aberto à existência é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, *ubu* é sempre orientado para *ntu*.(...) Portanto, *ubu-ntu* é uma categoria ontológica e epistemológica no pensamento africano do povo de língua banta. É a indivisível unicidade e inteireza da epistemologia e ontologia. *Ubu* é geralmente entendido como existência e pode ser dito como uma ontologia distinta. Enquanto *ntu* é um ponto no qual a existência assume uma forma concreta ou um modo de ser no processo contínuo de desdobramento que pode ser epistemologicamente distinto.

Alexandre do Nascimento (2014), por sua vez, define Ubuntu como a “Filosofia do nós”, baseando-se na concepção de si mesmo como membro integrante de um todo social, desenvolvida pelo filósofo africano Tshiamalenga Ntumba. Para Nascimento, Ubuntu compreende uma ética coletiva cujo sentido é a conexão das pessoas com a vida, a natureza, o divino e as outras pessoas de forma comunitária. A preocupação com o outro, a solidariedade, a partilha e a vida em comunidade são os princípios fundamentais dessa filosofia.

Nascimento pontua que a pessoa ou instituição que pratica Ubuntu, reconhece que existe porque outras pessoas existem. Reconhece, portanto, que existem formas singulares de expressão de humanidade e que as singularidades, como tais, têm igual valor.

UBUNTU E A LEI 10.639/03

Levando em consideração as inferências dos autores citados e, trazendo o conceito ético-filosófico de Ubuntu para a educação básica - especificamente para a educação infantil - podemos avaliar o quanto esse conceito africano se adequa às necessidades primordiais da primeira infância. Ao trazer para o universo educacional infantil a filosofia Ubuntu, colocamos em prática a referência de respeito mútuo, solidariedade e coletividade com as crianças pequenas e, desta forma, a compreensão e consolidação dessas referências tornam o espaço educacional num ambiente de colaboração, desenvolvimento de habilidades dialógicas, práticas emocionais conscientes, tomando como base epistemológica a filosofia ancestral africana que alicerça-se no crescimento e desenvolvimento coletivo. Considerando também que a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro recebe uma clientela majoritariamente negra, trabalhar a filosofia Ubuntu na educação básica é uma forma de colocar as crianças afro-diaspóricas em contato direto com um saber de sua própria ancestralidade. É uma forma de manter vivo este saber essencial para as culturas africanas e difundir em solo brasileiro, com seus 54% de população negra/ afro-diaspórica, esse modo de ver e viver a vida que reconecta e fortalece a população negra através da retomada e reconexão com sua raiz africana.

Ao adotar a filosofia Ubuntu como prática político-pedagógica, compreendo a necessidade de uma alternativa ao modelo ocidental eurocêntrico de educação adotado na maioria dos espaços escolares que, por muitas vezes, não considera aspectos identitários, históricos e ancestrais de sua clientela. A teoria da unicidade trazida pela filosofia africana proporciona às crianças uma compreensão de si através de uma visão cosmogônica, indissociável do outro. Trabalhar essa visão na educação infantil oferece às crianças de 0 a 6 anos a possibilidade de construir um autoconceito positivo baseado no respeito mútuo, assim como a valorização da sua própria história e identidade, trazendo para a prática um currículo contra-hegemônico e decolonial, além de colocar as crianças afro-diaspóricas em contato direto com um saber ancestral que lhes pertence.

AFROPERSPECTIVISMO

O filósofo Renato Noguera nos traz o conceito de afroperspectivismo, conceito este que considera os saberes africanos como referências para as mais diversas áreas do conhecimento, fazendo frente ao pensamento ocidental colonizador.

Noguera afirma que o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. O autor infere que o conhecimento é um elemento chave na disputa e manutenção da hegemonia e, sendo o conhecimento eurocêntrico referência utilizada pelo status quo como o mais correto, como saber norteador de todos os outros, percebemos a atuação do racismo epistêmico no campo educacional quando saberes outros, epistemologias outras, são invalidadas por possuírem base diferente dos conhecimentos ocidentais.

Baseando-se nessa premissa, o autor apresenta a filosofia afroperspectivista como uma alternativa político-filosófica para contrapor modelos hegemônicos europeus. A filosofia afroperspectivista usa a roda como método de exercício filosófico, um “modelo” inspirado em rodas de samba, candomblé, umbanda, jongo, e capoeira, que serve para colocar as mais variadas perspectivas em roda antes de uma alternativa ser alcançada (Noguera, 2014). O afroperspectivismo parte de referenciais advindos do quilombismo, da afrocentricidade e do perspectivismo ameríndio. Todos referenciais contra-hegemônicos de disputa curricular, discursiva, filosófica e política praticados nos mais diversos meios de pesquisa.

Neste sentido, quando trazemos essa perspectiva para a educação infantil, podemos adaptar esse mesmo modelo para as práticas pedagógicas já utilizada nas orientações curriculares para crianças de 0 a 6 anos. Na educação infantil a rotina da rodinha que envolve cantigas, jogos e brincadeiras, além de espaço para a expressão de emoções e ideias através de diálogos e interações das crianças, segue a mesma métrica de exposição inicial de perspectivas elucidadas pelo filósofo, porém, partindo de um contexto de ludicidade.

METODOLOGIA

A filosofia Ubuntu é trabalhada com crianças pequenas justamente através das rodas de conversa, onde são discutidos temas como respeito mútuo, valorização do eu e do outro, autoimagem, cuidado de si e do outro, vida em coletividade, afetividade, entre outros conceitos que dão base para a internalização do Ubuntu. Os temas são debatidos diariamente de forma lúdica envolvendo cantigas, jogos e brincadeiras integrando todas as crianças do grupo e tornando possível a expressão de emoções e ideias.

A literatura entra como segundo elemento de máxima importância na referência e desdobramentos dos conceitos trabalhados na roda. Livros com temáticas afro-referenciadas são utilizados diariamente em conjunto com outros tipos de literatura.

Para além da troca dialógica, as crianças são incentivadas a praticarem entre si os temas previamente debatidos nas rodas de conversa e apresentados nos livros trabalhados em sala, compartilhando, desta forma, suas descobertas através de práticas efetivas com o grupo e também com crianças de outras turmas, justamente para construir o conceito de unicidade da filosofia Ubuntu.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observações preliminares feitas com um grupo de crianças de um espaço de desenvolvimento infantil localizado na região central do município do Rio de Janeiro, mostraram que houve uma redução global da agressividade entre as crianças do grupamento observado e uma maior disposição para ouvir uns aos outros além dos adultos. O compartilhamento de objetos, a ajuda mútua e redução de verbalizações ofensivas também tiveram redução bastante expressiva. Observou-se uma maior solidariedade entre o grupo, além de maior preocupação com os sentimentos uns dos outros e da coletividade de uma forma geral.

Pode-se perceber, portanto, uma mudança bastante positiva comportamental das crianças do grupamento pesquisado em relação a outros grupamentos de educação infantil do mesmo espaço educacional que não estavam inseridos no contexto da filosofia Ubuntu, principalmente as crianças negras que, no ano anterior, mostravam-se bastante arredias e agressivas. Até o último momento observado demonstraram uma maior facilidade em expor ideias, opiniões e sentimentos sem recorrer a posturas agressivas entre si.

Molefi Asante, revela o conceito de afrocentricidade como a conscientização sobre a agência dos povos africanos, como a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente e não como vítima ou dependente (In: Larkin, 2009). Sobre o conceito de agência, Asante nos diz que:

Um agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma

independente em função de seus interesses. Já a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repressão racial, a ideia ativa no interior do conceito de agente assume posição de destaque. Qual o significado prático disso no contexto da afrocentricidade? Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência e desagência. Dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo.

Partindo da premissa de Assante, posso dizer que trabalhar a filosofia Ubuntu na educação infantil é uma forma de promover esse agenciamento junto a crianças afro-diaspóricas que ainda não vivem essa realidade de protagonismo estético, político, cultural, educacional, científico etc., no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ubuntu, para além do modismo predatório capitalista, é uma possibilidade da população negra em reconectar-se com sua ancestralidade africana e inverter toda uma lógica racista incutida no âmago das suas tradições, da sua cultura, estética e saberes subvalorizados pelo domínio colonialista brasileiro, ainda muito atual. É uma possibilidade de que, a partir da primeira infância, crianças afrodiaspóricas possam ter uma referência de si, de sua história, de seu povo e de sua origem, diferente das ideias racistas de inferiorização alimentadas através da educação, da mídia, das representações estéticas, políticas e identitárias vindas do modelo opressor perpetrado pela lógica do colonizador.

REFERÊNCIAS

RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen. Disponível: https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe_b._ramose_-_a_%C3%A9tica_do_ubuntu.pdf. Acessado em 02 de maio de 2018.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/texto16.pdf>. Acessado em 02 de maio de 2018.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NASCIMENTO, Alexandre. UJIMA - Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros. Número XX, Ano XX, 2014. Disponível em: https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/alexandre_do_nascimento_-_ubuntu_como_fundamento.pdf. Acessado em 02 de maio de 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

José Álbio Moreira de Sales

Universidade Estadual do Ceará/PPGE

Fortaleza - Ceará

Tânia Maria de Sousa França

Universidade Estadual do Ceará

Iguatu – Ceará

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar o mapeamento da produção acadêmica das teses de um curso de doutorado em educação, realizadas na modalidade pesquisa-ação. Trata-se de uma reflexão sobre a pesquisa-ação como estratégia didático-metodológica na investigação em educação e na formação de professores a partir das ações e dos textos resultantes de teses de doutorado de um Programa de Pós-Graduação em Educação numa instituição pública do Brasil. A investigação caracteriza-se, do ponto de vista metodológico, como pesquisa documental com base na abordagem qualitativa. As perguntas de partida foram: o que tem sido produzido em termos de pesquisa-ação no curso de doutorado do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará, cuja área de concentração é formação de professores? O que pode-se dizer da pesquisa-ação como estratégia didático-metodológica na pesquisa em Educação com formação de professores? Para responder a estas perguntas, foram

analisados 27 resumos das teses já produzidas e defendidas nesta instituição entre os anos de 2016 a 2018. O trabalho foi embasado em estudos do campo da pesquisa-ação, Arte/Educação e da Formação de Professores. Como achados da pesquisa encontramos três teses que utilizam a pesquisa-ação como método de pesquisa aplicada em projetos de formação de professores, enfocando elementos da arte e do patrimônio cultural. Concluímos que em relação à dimensão formativa os achados reafirmam essa condição, mostrando a pesquisa-ação como uma estratégia que desencadeia processos de mudança individual e coletiva, levando a uma transformação da realidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-ação. Formação de professores. Educação Estética.

ABSTRACT: This work aims to present the mapping of the academic production of the theses of a PhD course in education, carried out in the research-action modality. It is a reflection on action research as a didactic-methodological strategy in research in education and teacher training based on the actions and texts resulting from doctoral theses of a Post-Graduate Program in Education in a public institution of the Brazil. The research is characterized, from the methodological point of view, as documentary research based on the qualitative approach.

The starting questions were: what has been produced in terms of action research in the doctoral program of the Graduate Program in Education of the State University of Ceará, whose area of concentration is teacher training? What can be said of action research as a didactic-methodological strategy in research in Education with teacher training? To answer these questions, we analyzed 27 abstracts of the theses already produced and defended in this institution between 2016 and 2018. The work was based on studies in the field of action research, Art / Education and Teacher Training. As findings of the research we find three theses that use action research as a method of applied research in projects of teacher training, focusing on elements of art and cultural heritage. We conclude that in relation to the formative dimension the findings reaffirm this condition, showing action research as a strategy that triggers processes of individual and collective change, leading to a transformation of the teaching reality.

KEYWORDS: Action Research. Teacher Training. Aesthetic Education.

1 | INTRODUÇÃO

A investigação na modalidade pesquisa-ação, vem ampliando seu campo de atuação no âmbito da educação, talvez por se tratar de uma modalidade de pesquisa que tem suprido carências urgentes da formação de professores. Sob esse aspecto a nossa escolha por essa modalidade nasceu de práticas docentes voltadas para o atendimento destas questões. Queremos com isto dizer que nossa forma de trabalhar a pesquisa-ação envolve a tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar as práticas docentes.

Nesse sentido, este estudo apresenta uma reflexão sobre o mapeamento de produções acadêmicas realizadas num curso de doutorado. Trata-se de uma reflexão sobre a pesquisa-ação como estratégia didático-metodológica em investigações na formação de professores, tendo como etapa inicial a contextualização desse método na área de Educação no Brasil.

Os estudos que consultamos nos informam que as primeiras investigações caracterizadas como pesquisa-ação no Brasil tiveram início na década de 1970, tomando corpo como prática institucionalizada e difundida na década de 1980. Vale lembrar que tudo isto se fez em um contexto político e social no qual, em um primeiro momento a sociedade é limitada em sua liberdade de manifestação e em um segundo momento, os diversos movimentos sociais começam a emergir, abrindo espaços para manifestações socioculturais e a crítica social, levando a um retorno à democracia, mesmo que de forma lenta. (GATTI,2002).

Molina e Garrido (2010) nos informam que foi na década de 1990 que a pesquisa-ação ganhou força ao considerar que as “experiências desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento profissional do professor e para a transformação das práticas curriculares e das relações sociais na escola” (p. 28). Como, também, o acesso por parte dos pesquisadores brasileiros aos estudos sobre pesquisa-ação em nível

mundial, conforme explicita:

No início da década foi publicado, no periódico *Educação e Realidade*, o artigo “A caminho de uma pesquisa-ação crítica”, de Marisa Vorraber Costa (1991), que trouxe as ideias de Laurence Stenhouse (1987; 1991), de John Elliott (1978; 1990; 1998) e de Stephen Carr e Wilfred Kemmis (1988). No texto, a autora [Marisa Vorraber Costa] propõe uma aproximação entre a perspectiva da “pesquisa-ação crítica” elaborada por Carr e Kemmis e a “pedagogia dialógica” de Paulo Freire. [...]. No entanto, a obra que realmente difundiu os autores ingleses em nosso meio foi o livro *Cartografias do trabalho docente* de Corinta Geraldi, Dario Fiorentini e Elisabete Pereira, publicado já no final da década, em 1998. (p. 29)

Molina (2007) ao realizar um levantamento da produção acadêmica sobre pesquisa-ação em Educação no Brasil, por meio de um mapeamento das dissertações e teses defendidas no período de 1966-2002, totalizando 236 trabalhos, concluiu que houve um aumento significativo de trabalhos de 1993 em diante, vindo a consolidar esse tipo de pesquisa, como também no número de universidades que passaram a investir em pesquisa-ação. Entretanto, os dados mostram que os estados que mais investigaram com base nas referências da pesquisa-ação foram o Rio Grande do Sul (34%) e São Paulo (30%), já o Ceará, Distrito Federal e Amazonas cada um investigou 0,8%, mostrando uma grande concentração no sul e sudeste. Outro fato relevante desse levantamento foi que o número de dissertações é bem maior do que o de tese na escolha por essa modalidade, fazendo o autor concluir que os pesquisadores iniciantes ousam mais em utilizar esse tipo de pesquisa, mesmo com a complexidade que ela oferece.

De posse desse contexto, sentimos a necessidade de refletirmos sobre a realidade da modalidade nas práticas de pesquisa de um programa cuja área de concentração é a formação de professores, e é nesse cenário que consideramos sua relevância, por oportunizar a reflexão em torno dessa prática e seus desdobramentos com aspectos da didática e da prática docente. Para tanto o artigo está dividido em introdução, seguido de três tópicos e considerações finais. O primeiro denominado de pesquisa-ação: Um jeito de pesquisar, intervir e formar, apresenta o referencial teórico com os pressupostos ontológicos e epistemológicos acerca do objeto de pesquisa. O segundo trata dos procedimentos metodológicos, evidenciando o caminho percorrido para concretizar o objetivo do trabalho. No terceiro trazemos os resultados e a discussão em torno dos achados. E por fim as considerações finais.

2 | PESQUISA-AÇÃO: UM JEITO DE INVESTIGAR, INTERVIR E FORMAR

Para compreendermos a pesquisa-ação como uma estratégia didático-metodológica na pesquisa em educação e na formação de professores, é necessário iniciarmos refletindo sobre algumas categorias que servem de base para esse estudo.

Primeiro ao dizermos que se trata de uma estratégia didático-metodológica,

compreendemos o termo na perspectiva de Anastasiou e Alves (2005), ou seja, como uma arte explorando os meios e condições favoráveis e reforça a autora que “[...] exige-se por parte de quem a utiliza criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovada, além da capacidade de pôr em prática uma ideia valendo-se da faculdade de dominar o objeto trabalhado” (p.69).

Uma segunda categoria diz respeito ao termo formação. Defendemos o ponto de vista segundo o qual o termo formação é composto de forma e ação, trazendo na sua essência algo de permanente, uma forma; e algo dinâmico, um movimento reflexivo. Como se dá essa forma? Tem uma forma provisória? Ou uma f(ô)rma? Como compreendemos essa ação? França anuncia:

[...] é possível pensar que a formação do professor não deverá ser vista como estática, que acontece somente em um momento específico da sua vida, mas que se renova a cada encontro, a cada reflexão, permitindo imagens que se movimentam; [...]. Então, formação traz em seu conceito algo dinâmico e provisório, pois é uma ação permanente pelas várias intercomunicações realizadas pelo professor ao longo da sua vida. (FRANÇA, 2007, p. 79-80).

Assim, o termo formação passa a ser compreendido como uma ação permanente que ocorre ao longo da vida, como defende Freire (1998). Nas ideias desse autor, a formação permanente tem por base o entendimento e reconhecimento da vocação ontológica dos homens de inacabamento, que os impelem à necessidade de busca pelo ser mais. “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1998, p. 55). A formação permanente se qualificada como algo constante, uma permanente busca do aprender sobre si mesmo em constante mediação com os outros e com o meio social. Daí, é possível afirmar que a formação não é algo dado por aquele que forma, mas é uma elaboração interna e externa, cíclica e linear de quem se forma ao formar. É, pois, compreendê-la como nos ensina Freire (1998, p. 25)

É preciso que [...], desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Adentrando na categoria pesquisa-ação, podemos dizer que embora não sendo consenso entre os estudiosos do tema, a origem do termo é atribuída a Kurt Lewin, que usou a expressão nos anos de 1940. Ele pretendia investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos das pessoas. Eis as mais importantes características destacadas por ele: “seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição para as ciências sociais e para a transformação da sociedade simultaneamente”. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 12). Durante os anos de 1960, a pesquisa-ação ficou praticamente esquecida, ressurgindo em meados de 1970, segundo André (2000, p.32), “com novo ímpeto, mobilizando diferentes grupos e dando origem a várias correntes”, dentre elas a Anglo-saxônica, tendo como

representantes, Stenhouse, Elliot; a Australiana cujo representante é Carr e Kemmis; a corrente Francesa tendo Barbier como representante; e a Estadunidense, que apresenta Lewin na sua primeira geração. Mas é na década de 1990, conforme já foi dito, que esse tipo de pesquisa ganha força e passa a ser referência na pesquisa em Educação no Brasil.

Com essas ideias podemos dizer que uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo. Segundo Ghedin e Franco (2011), entretanto, atualmente, no Brasil, em recentes trabalhos de pesquisa-ação, surgem pelo menos três conceituações diferentes e que estão relacionadas as pessoas no processo investigativo e expressas na continuidade.

a) Quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência da equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação-colaborativa. [...].

b) Se se percebe a necessidade dessa transformação mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, como decorrência de um processo que valoriza a construção coletiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva [...] a pesquisa vai-se caracterizando pela criticidade e, então, tem-se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica.

c) Se, ao contrário, a transformação for previamente planejada sem a participação dos sujeitos e apenas o pesquisador acompanha os efeitos e avalia os resultados de sua aplicação, a pesquisa pode ser mais bem denominada de pesquisa-ação estratégica. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.213).

Mesmo diante dessas conceituações, podemos inferir que, ainda com base nos autores citados que ao se falar em pesquisa-ação, estamos falando em um tipo de pesquisa que não se baseia epistemologicamente em uma abordagem positivista, mas “pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação, entre pesquisador e pesquisado”. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.218), adquirindo, assim, um caráter formativo, pois o sujeito deve refletir e tomar consciência da transformação que vai ocorrendo em si próprio e no processo.

A pesquisa-ação como estratégia formativa se aproxima do conceito de Pesquisa-formação de Josso (2010, p. 101), fundada sobre uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica e

[...] se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação.

Ensina ainda, a mesma autora, que três objetivos comuns às pesquisas-ações servem para ilustrar a interligação dessas e a pesquisa-formação: valor de uso do saber constituído, implicação dos parceiros e a produção do saber. (JOSSO, 2010).

Assim, compreendemos que a pesquisa-ação ganha um jeito próprio de investigar, intervir e formar de cada pesquisador envolvido.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia que subsidiou esta reflexão apoiou-se na pesquisa documental, tendo como suporte o conceito de pesquisa “como atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, alimento da atividade de ensino e atualização frente à realidade do mundo, vínculo entre pensamento e ação” (MINAYO, 1994, p.17), Segundo Matos e Vieira (2002, p.40) a pesquisa documental trabalha com dados que ainda não receberam tratamento analítico, “encontram-se ainda em seu estado original e por isso podem ser reelaborados de acordo com a finalidade da pesquisa e criatividade do pesquisador”. Considera, dentre outras fontes, documentos oficiais, artigos e relatórios, sendo esse último, fonte pesquisada nesse mapeamento.

Para percorrer esse caminho o suporte é na abordagem qualitativa de pesquisa por que

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.24).

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) ainda nos ensinam sobre essa abordagem que

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história com as instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

Iniciamos o estudo a partir de uma consulta ao site do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE), onde encontramos 27 teses defendidas de 2016 a 2018, correspondendo as primeiras turmas de doutorado desse programa. As perguntas de partida foram: O que tem sido produzido no curso de doutorado em educação dessa IES pública utilizando a pesquisa-ação? O que podemos dizer da pesquisa-ação como estratégia didático-metodológica na pesquisa em Educação com formação de professores? Para tanto, realizamos a leitura dos resumos para detectar o método de pesquisa utilizado e constatamos apenas três teses que utilizaram a pesquisa-ação e passaram a ser fonte para esse estudo. As três pertencem a linha

A: 'Formação, Didática e Trabalho Docente', sendo uma do núcleo 2: 'Ensino e suas Tecnologias' e as outras duas ao núcleo 3: 'Arte, Memória e Formação'. Copiamos os arquivos dos três trabalhos que trazem a pesquisa-ação como método de investigação para um banco de dados próprio e lemos os capítulos referentes a metodologia e os resultados, para produzir os dados que serão analisados nesse trabalho. Realizamos esse exercício embasados no Paradigma Indiciário, tal como proposto por Ginzburg (2014), quando informa que esse paradigma começou a se firmar nas Ciências Humanas no final do século XIX, mas as suas raízes eram muito antigas. Ferreira (2014, p. 203), por sua vez, refletindo sobre esse paradigma, explica que

[...] este modo de olhar para a pesquisa se compõe de um procedimento de análise próprio, fundamentado na ideia de que os instrumentos, por serem produtos da ação humana, são elementos dinâmicos dotados de uma pluralidade de sentidos que podem ser pelo indivíduo, atribuídos, permitindo ir além do que é percebido pelo pesquisador ao olhar para os recursos friamente.

Ginzburg (2014) expressa a ideia de que assim como o médico produz diagnósticos observando, investigando os sintomas, outros saberes indiciários, também operam um conhecimento lendo e interpretando os sinais, as pistas e os indícios.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise foi realizada sobre 27 teses defendidas de 2016 a 2018, no PPGE/UECE, sendo 12 da turma de 2013 e 15 da turma de 2014. Desse universo três resumos não estavam disponíveis para leitura, ficando um total de 24 trabalhos. Após a leitura dos resumos, obtivemos como resultados: duas teses não explicitaram a sua escolha metodológica, 16 deixaram claro que a escolha é pela abordagem qualitativa, com exceção de duas que ficou apenas subentendido que a escolha é pela abordagem qualitativa; uma diz que é quali-quantitativa. Em relação a modalidade de pesquisa, seis escolheram o estudo de caso (único, múltiplo e etnográfico); três utilizaram a pesquisa-ação, sendo que duas usaram essa terminologia e uma usou pesquisa-ação-formação, quatro disseram ter usado a bricolagem como referência metodológica. As demais se dividiram em história comparada, etnometodologia, Discurso do Sujeito Coletivo, estudo histórico, materialismo histórico e dialético. Como instrumentos de produção de dados, com a leitura dos resumos 15 evidenciaram o uso da entrevista (narrativa, semiestruturada, de esclarecimento, de aprofundamento); três usaram como ação um curso/formação e as demais utilizaram análise documental, questionário, roda de conversa, observação direta, história oral temática e narrativas de história de vida.

Desse mapeamento podemos dizer como resultado que a escolha pela abordagem qualitativa pela maioria das teses reforça a tendência da abordagem de pesquisa mais utilizada hoje nas ciências sociais e humanas, indo ao encontro ao

que defende Minayo (1994, p. 21), ao dizer que esse tipo de abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Quanto a modalidade de pesquisa encontramos um número reduzido que busca aliar pesquisa, intervenção e formação, aproximando-se do que encontraram Molina e Garrido (2010, p.33) ao mapearem a produção acadêmica da pesquisa-ação em Educação no Brasil das dissertações e teses de 1966-2002, que “a produção de pesquisas-ação se concentrou na região Sul (109), seguida pela região Sudeste (97), depois Nordeste (20), Centro-Oeste (8) e Norte (2). Desta forma esse estudo se concentrou nas três teses que evidenciaram o uso da pesquisa-ação como modalidade de pesquisa, trazendo como proposta de ação um curso/formação. Então problematizamos: O que justificou a escolha? Como foi o caminho percorrido? Qual o aporte teórico? Quais os resultados encontrados? Podemos dizer que a pesquisa-ação está sendo usada como estratégia didático-metodológica na pesquisa em Educação e na formação de professores?

As três teses pertencem a mesma linha de pesquisa, sendo duas do núcleo 3 - turma 2013 e 2014, com temática relacionada a Educação estética; e a outra do núcleo 2 - turma 2014, relacionada ao ensino da matemática. Daqui em diante serão denominadas de tese 1, tese 2 e tese 3, respectivamente.

Em relação a escolha pela pesquisa-ação como modalidade de pesquisa a tese 1 argumenta que usou o termo pesquisa-ação-formação porque tinha dois compromissos como pesquisadora: primeiro que a pesquisa estivesse ligada a uma ação transformadora [...] e segundo o de tornar a pesquisa lugar privilegiado de formação, tanto dos pesquisados como dela mesma como pesquisadora, na perspectiva do formar formando, que se aproximava da pesquisa-formação. E diz

Resolvi, então, chamar de pesquisa-ação-formação, por compreender que é mais adequada para desvelar o objeto desta busca, uma vez que pretendo articular os três pontos - pesquisa, ação e formação - estabelecendo relações de: pesquisa-ação; pesquisa-formação; ação-pesquisa e ação formação. (TESE1)

A tese 2 baliza a sua escolha nas indagações: “E o que será conhecido? Os processos de educação estética em sua aplicação com as participantes da pesquisa e as potencialidades do Ensino de Arte na escola. E o que se pretende modificar? As formas de inserção da Arte na formação e na vida das professoras, bem como, na escola”. Deixando claro que buscou aporte na Pesquisa-ação, porque esta modalidade privilegia processos de intervenções que visam transformar determinada realidade.

A pesquisa-ação foi a metodologia adequada aos objetivos intentados, pois proporciona a formação em serviço, a reflexão sobre a própria prática, possibilita mudanças no interior das relações, das práticas e da instituição e permite a participação ativa dos sujeitos. (TESE 2)

A tese 3 justifica sua escolha por acreditar que esse método tem estreita relação com uma ação ou resolução de um problema, mas também explicita a dicotomia entre pesquisas acadêmicas e realidade da escola como fica claro nos depoimentos

Justificamos essa opção por acreditarmos que esse tipo de método, com base empírica, pode ser concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de forma cooperativa e participativa, conforme se propôs no processo de formação docente que compõe esta tese. (TESE 3)

Outra razão dessa escolha, é a queixa corriqueira dos professores da Educação Básica sobre o distanciamento entre as pesquisas acadêmicas e a realidade da escola (PIMENTA, 2005). [...] Pretendemos fazer contraposição a esse modelo, realizando um estudo no qual o sujeito pesquisador dialogue com os sujeitos que vivenciam a realidade a ser interpretada. (TESE 3)

Percebemos que as três teses se aproximam nos seus argumentos de escolha quando colocam como foco a possibilidade de uma ação e de uma ação reflexiva que leva a uma transformação.

O caminho percorrido pelas três teses foi concretizar um curso/formação. A tese 1 realizou 10 encontros mensais; a tese 2 desenvolveu várias ações de agosto de 2016 a julho de 2017 e a tese 3, seis encontros quinzenais, com atividades presenciais e a distância. As teses 1 e 2 estavam ligadas a temática da Educação estética e a segunda a teoria dos Campos Conceituais como fundamento de reelaboração da prática docente em matemática. A tese 3 evidencia que adotou “a abordagem em espiral”, característica essencial do método de pesquisa-ação proposto por Barbier (2002), porque implica “um efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER, 2002, p. 117). A tese 2 diz que “a pesquisa-ação foi desenvolvida seguindo as seguintes fases, etapas e operações, em conformidade com as ideias de Dionne (2007). Na tese 1, ao afirmar uma postura de *bricoleur*, o aporte teórico se baseou na ideia de Thiollent (1988) ao ter como foco a transformação da prática de modo cooperativo e participativo; Barbier (2002) com o seu conceito de “escuta sensível” e de Josso (2010) ao defender que a pesquisa-formação está fundada sobre uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica.

No nosso entendimento os resultados encontrados pelas teses afirmam a pesquisa-ação como estratégia didático-metodológica para a formação de professores como fica evidente nos depoimentos.

Outro ponto que destacamos positivamente foi a reflexão das professoras sobre a relação delas com a Matemática ainda como estudantes da Educação Básica, configurando-se como uma relação permeada de conflitos, medos e autoritarismos. Essas constatações suscitam novas investigações, mas, de modo geral, consideramos que a construção de conhecimento, na prática docente, efetiva-se quando esta se realiza por meio da reflexão de suas ações e aceitação de novas ideias que possam ser incorporadas à sua prática. Diante disso, consideramos que

formações futuras adotem o modelo no qual os professores possam repensar seus atos pedagógicos associados ao conteúdo que se deseja ensiná-los. Sem essa associação, corremos o risco de não haver nenhuma ressignificação da prática. (TESE3)

A equipe (pesquisador e professoras) conseguiu interagir e realizar reflexões e ações no âmbito da escola e fora dela, capazes de modificar de algum modo a realidade, especialmente, a formação dos sujeitos para a apreciação e para o ensino de Arte. [...]As ações propostas tocaram em três dimensões da formação das professoras: a profissional, a institucional e a pessoal. (TESE 2)

Realizar uma nova leitura da transcrição para adentrar, novamente, aquela narrativa e, ao mesmo tempo, sair dela para realizar a leitura grupal e pensar no encontro seguinte era sempre o primeiro passo e que exigia uma “escuta sensível”.[...] Como ponto forte do curso/formação, o projeto de pesquisa que favoreceu a cidade adentrar a escola e a escola adentrar a cidade, culminando com uma exposição/feira cultural que deu o que falar, porque mobilizou conhecimentos já sistematizados e contribuiu para a produção de novos conhecimentos entre professoras, alunos e alunas e pais, evidenciando a importância da pesquisa para a prática docente. (TESE 1)

Essa possibilidade formativa da pesquisa-ação está atrelada a criação permanente de um espaço de pesquisa, reflexão e de análise sobre as práticas vivenciadas, podendo ser mediadas pelos “diálogos reflexivos” como aponta a tese 2.

Um achado significativo desse estudo está relacionado ao momento de registro e análise do desenvolvimento da pesquisa-ação. Encontramos nas teses 1 e 2 uma descrição do processo, já na tese 3 a escolha foi por apresentar e analisar fragmentos dos registros do vivido. Isso abre para um questionamento em relação ao como apresentar para o leitor esse processo de pesquisa e formação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como objetivo ao realizarmos esse estudo fazer um levantamento do que tem sido produzido em um curso de doutorado de um Programa de Pós-graduação em Educação de uma IES pública do tipo pesquisa-ação e investigar se está sendo usada como estratégia didático-metodológica na pesquisa em Educação e na formação de professores, a partir de indícios nos resultados encontrados.

O levantamento nos permitiu refletir que ainda é pouco o uso da pesquisa-ação em pesquisas de doutorado, levando-nos a pensar que pode ocorrer em virtude do desconhecimento ou ainda por esse tipo de pesquisa se apresentar como algo trabalhoso e que exige tempo de pesquisa.

Em relação a dimensão formativa os achados reafirmam essa condição, mostrando a pesquisa-ação como uma estratégia que desencadeia processos de mudança individuais e coletivas, levando a uma transformação da realidade docente.

Podemos concluir que mesmo com as limitações existentes, esse trabalho é relevante por oportunizar um levantamento do que está sendo produzido em

um programa de doutorado com seis anos de criação e contribuir assim, para o fortalecimento e a reflexão em torno da Pesquisa-Ação.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos das estratégias de trabalho em aula.** 7 ed. Joinville: Univille, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

ARRAIS, G. A. **Educação estética de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: uma pesquisa-ação a partir de experiências mediadas pelo patrimônio.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília, DF: Plano, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa na educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p. 11-37.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FERREIRA, L. H. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação.** 2014. 333 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FRANÇA, T. M. S. **A formação dos professores egressos dos cursos de especialização em arte do CEFET e da UECE.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

FRANÇA, T. M. de S. **Educação estética e patrimônio cultural: uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará-Ce.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** 2. ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Ed. Vozes,

1994.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil**: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. Tese (doutorado)-USP. 2007. P. 177

MOLINA, R.; GARRIDO, E. **A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil**: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período de 1966-2002. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 27-40, jan./jul. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 30 de abril de 2018

SILVA, Silvana Holanda da. **Reflexões com professoras acerca da teoria dos campos conceituais como fundamento de reelaboração da prática docente em matemática**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

FORMAÇÃO E A DOCENCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Elda Silva do Nascimento Melo

UFRN, PPGEd – Natal – RN

Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira

UFRN, PPGEd – Natal – RN

Camila Rodrigues dos Santos

UFRN, PPGEd – Natal – RN

Erivania Melo de Moraes

UFRN, PPGEd – Natal – RN

A formação docente na contemporaneidade está arraigada a uma estrutura político-formativa que orienta a organização do fazer pedagógico, marcada, historicamente, por rupturas e mudanças que afetam a formação inicial e continuada de professores, refletindo na Educação como um todo. O objetivo desse artigo é discutir essa formação desde o estágio supervisionado até as políticas públicas de formação como PNAIC e PIBID, a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS). Essas pesquisas são resultados de estudos realizados na linha de pesquisa: Educação, Representações e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Utilizamos procedimentos teórico-metodológicos de caráter qualitativo e quantitativo, dentre os quais estão, revisão bibliográfica e documental, Técnica de Associação Livre de Palavra e entrevista. A partir desses instrumentos analisamos os dados

sob duas bases conceituais complementares: a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central - TNC (ABRIC, 1998). Além da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que nos auxiliou na apreensão das dimensões semânticas que dão sentidos a formação docente. Como resultados, constatamos que a docência se revela no ser o no fazer docente numa conjuntura legal e curricular que, de forma plural e reflexiva, permite a construção de uma representação social sobre a profissionalização. Nesse contexto, a reflexão sobre a formação e prática docente permite a quebra de dicotomias sobre o saber e fazer, sobre a teoria e a prática em uma visão dialética sobre ser e fazer.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. PIBID. PNAIC. Representações Sociais.

Teacher training in the contemporary world is rooted in a political-formative structure that guides the organization of pedagogical practice, marked, historically, by ruptures and changes that affect the initial and continued formation of teachers, reflected in Education as a whole. The objective of this article is to discuss this training from supervised to public training policies such as PNAIC and PIBID, based on the Theory of Social Representations (TRS). These researches are results of studies carried out in the line of research: Education, Representations and Teacher Training of the Graduate Program in

Education of UFRN. We use theoretical and methodological procedures of a qualitative and quantitative nature, including bibliographical and documentary revision, Free Word Association and interview. From these instruments we analyze the data under two complementary conceptual bases: Social Representation Theory and Central Core Theory - TNC (ABRIC, 1998). In addition to the Content Analysis of Bardin (2011), which assisted us in apprehending the semantic dimensions that give meaning to teacher training. As a result, we find that teaching is revealed in the fact of not being a teacher in a legal and curricular context that, in a plural and reflexive way, allows the construction of a social representation about professionalization. In this context, reflection on teacher training and practice allows the breaking of dichotomies about knowledge and doing, about theory and practice in a dialectical vision about being and doing.

KEYWORDS: Teacher training. PIBID. PNAIC. Social Representations.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo busca desvelar alguns elementos referentes à investigações realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A pesquisa realizada por um conjunto de pesquisadoras, buscou identificar a representação social acerca da docência e da formação continuada, tendo como participantes: estagiários do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; professores participantes do PNAIC e licenciandos do curso de Ciências Sociais do PIBID/UFRN.

Ao longo do trabalho apresentamos as dimensões da representação social dos grupos citados, buscando revelar o universo simbólico que permeia a constituição das representações sociais do grupo. A abordagem é de cunho qualitativo ancorada na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978). Utilizamos ainda como aporte teórico os autores Imbernón (2009), Perrenoud (2002), Schön (2000). Elegemos procedimentos teórico-metodológicos tais como revisão bibliográfica e documental e Técnica de Associação Livre de Palavras, para coleta de dados. No tratamento desses dados, utilizamos o *software* EVOC – *Ensemble des Programmes Permetant l'Analyse des Evocations* (2000), e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

É importante destacar que as representações sociais emergem em um campo híbrido e dinâmico, o qual permite que os indivíduos estabeleçam formas de conhecimento social, maneiras de pensar a realidade, representar, internalizar e interpretar o mundo na busca de familiarização com os objetos sociais e adaptação ao grupo. Nesse contexto, apresentamos no artigo em tela, caminhos para se compreender a representação social dos grupos a partir da imagem simbólica construída acerca da formação e da docência.

2 | A TESSITURA DE SENTIDOS: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DOCÊNCIA

A Teoria das Representações Sociais, formulada por Serge Moscovici (1978), proporciona novas perspectivas de pesquisas com base em estudos sobre o homem e os saberes do senso comum, no contexto das suas representações sobre a realidade. Assim, o papel da teoria “confere à racionalidade da crença coletiva e sua significação, portanto, às ideologias, os saberes populares e ao senso comum” (MOSCOVICI, 2013, p. 10).

A origem da construção de uma representação social, segundo Moscovici (1978), está imbricada à necessidade de demonstrar conhecimento para não ficar fora do circuito coletivo. Além disso, Moscovici (2012, p. 46) explica que “possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica”. Desse modo, nos faz compreender que toda representação figura um sentido e todo sentido, uma figura (MOSCOVICI, 1978).

A função cognitiva e simbólica de apropriação do mundo exterior ocorre por meio de mecanismos indissociáveis, denominados de ancoragem e objetivação. Na ancoragem, busca-se aproximar o novo conhecimento de algo já existente. Isso é (re)significar o objeto junto à rede de relações sociais e de coesão reconhecidas pelo sujeito, tornando-o compreensível no trâmite cognitivo de pensamento social. A objetivação permite descobrir a face icônica de uma ideia e a reprodução de um conceito em imagem (MOSCOVICI, 2012). Nesse processo, o novo adquire sentido ao tornar-se imagem concreta, tendo como pressuposto o familiar.

Como supracitado, as representações são elaboradas pela interação, familiarização com o objeto e criação de uma imagem, tendo como ponto de partida a concepção de que “as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõe representações” (MOSCOVICI, 2012, p. 40). Nessas interações, se configuram conexões entre as abstrações do saber e das crenças, modificando a forma de entender o mundo, o objeto, as relações e arranjos sociais.

2.1 O Estágio Supervisionado e a Formação Docente no Curso de Pedagogia

As práticas de ensino são consideradas fundamentais para a formação profissional do professor, pois permite o contato direto com a realidade. Consequentemente, as disciplinas consideradas práticas, como os Estágios Supervisionados, são parâmetros para interligação entre teoria e prática.

De fato, esses componentes curriculares têm função decisiva na formação do profissional docente, porque permitem que os licenciandos, a partir da prática, vivenciem os diversos espaços educativos, sejam escolares ou não, e superem o medo e o receio da *práxis*, descobrindo-se como profissionais.

A experiência permite, também, fortalecer ou não o gosto pela docência, contribuindo para construção da identidade profissional e escolha de possível espaço de atuação quando egresso. Concordamos, então, com Pimenta e Lima (2012, p.61),

quando afirmam que: “O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional”.

Esse processo de contato com a escola e possibilidades de atuação, ainda estando em formação, propiciado pelas exigências das disciplinas de Estágio, é fator facilitador da constituição do ser professor. Reconhecemos então que “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. É no processo de formação que são consolidadas as opções e interações da profissão que o curso propõe legitimar” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.62). Como defendem as autoras, o estágio é um lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade.

Lima (2012, p.127), afirma que: “reconhecer o Estágio como espaço de aproximação da realidade e a reflexão sobre a mesma, é perceber a capacidade de desenvolvimento da prática educativa em suas possibilidades e limites”. A reflexão na formação inicial docente caracteriza-se, como elemento estruturador da formação, (GARCIA, 1995). Essa etapa de contato com a realidade da sala de aula permite que analise sua prática e conflitos gerados para compreender os dilemas, possibilidades e limites da profissão numa visão de superação dos desafios.

Para Nóvoa (1995), a formação do professor não se promove por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas pelo posicionamento reflexivo do docente sobre suas práticas e a (re) construção permanente de sua identidade pessoal.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

De fato, todo o itinerário gerado através das práticas propostas pelo estágio nos faz perceber que há uma tríade formada pela teoria, prática e reflexão imbricada nesse processo de formação docente. Essa tríade favorece, de forma singular e construtiva, predicados que permitem a formalização da profissão.

Para entender como esses elementos são objetivados em termos representacionais e operacionais, como se traduz em ação, apresentamos o percurso metodológico e as análises dos resultados desta pesquisa.

2.2 Representações, Imagens e Sentidos Sobre Docência

Esse estudo se configura à luz da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978). Essa teoria procura interpretar o sujeito dentro do contexto sociocultural e psicossocial, estudando suas representações da realidade, num complexo movimento de construção e classificação do real. Pauta-se, ainda, na abordagem qualitativa por permitir uma análise detalhada dos dados através de um

processo que implica estudo da literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionário e entrevista (OLIVEIRA, 2014). Os resultados das entrevistas, direcionadas a estudantes do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UERN, objetivou identificar a representação social do grupo acerca da docência. A escolha dos sujeitos se deu a partir da amostra probabilística selecionada, em outras etapas da produção da dissertação. Para preservar a identidade dos sujeitos foram estabelecidos nomes fictícios. Os resultados foram tratados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) através da categorização e inferências.

Ao sistematizar os dados da dimensão empírica desta pesquisa, foi possível perceber que a representação social dos estagiários da UERN acerca da docência está ancorada em quatro dimensões do ser e do fazer docente, encontradas a partir da análise de conteúdo.

Identificamos a **dimensão técnico-operacional** considerando as entrevistas, uma vez que as falas se voltavam à ideia de que a docência é a aplicação das teorias aprendidas durante o curso. Para os (as) estagiários (as), as discussões e reflexões, em sua maioria, durante as aulas práticas, fortalecem a necessidade de uma docência para sala de aula. Assim, pois, afirmam os sujeitos:

As disciplinas são boas, dão subsídios para você atuar na sala de aula [...] os ensinamentos levam você ao fazer, pois vão auxiliar como você trabalhar tal disciplina na sala de aula (Esmeralda);

Disciplinas teóricas têm importância muito grande para o meu fazer docente. Eu não posso chegar lá só com a prática, tenho que chegar com fundamentação (Diamante).

A docência é compreendida como uma atividade que necessita da teoria como alicerce para as ações na prática pedagógica. Para o grupo, ser docente é, necessariamente, ter dedicação exclusiva às disciplinas acadêmicas. Fica clara a necessidade dessas disciplinas para a construção do perfil profissional, ou seja, elas têm um papel significativo na representação que constroem sobre docência. Para os estagiários, através das aprendizagens oriundas dos componentes curriculares é possível fortalecer e engendrar o processo de construção profissional.

Emerge no grupo uma valorização do estágio para sua formação. Dessa forma, podemos pensar que as aprendizagens traçadas durante as práticas nessa disciplina podem ser ponto chave para formar uma imagem sobre a docência. Além disso, os sujeitos concordam que as disciplinas favorecem o desenvolvimento de técnicas de atuação necessárias à docência.

Diante dessas explanações sobre o ensinar e o saber teórico proposto pelo curso, que proporciona aos formandos um contato com as interfaces da docência no espaço acadêmico, tanto na sala de aula quanto por meio do Estágio Supervisionado, compreendemos que esse conhecimento teórico pode propiciar, como ressalta Silva

(2011, p. 351-352) “memorização de noções, de conceitos, de reprodução de ideias, de estabelecimento de relações, de criação de analogias e de seu reconhecimento no corpo teórico que manuseia, etc”. Ademais, enfatiza que esses momentos de diálogos teórico-prático, vivenciados nos espaços da sala de aula, na formação inicial, são essenciais, posto que “a prática docente na sala de aula é constituída pelo ensino de conteúdos teóricos e metodológicos, por meio de procedimentos didáticos a serem apreendidos pelas alunas e alunos para serem colocados em prática quando da futura docência” (SILVA, 2011, p. 352).

Percebemos, nos discursos dos sujeitos, a forte presença de termos que enfatizam que os professores precisam ser dotados de uma sensibilidade permissiva, de uma melhor mediação didática e conhecimento do público-alvo. Nessa perspectiva, verificamos **a dimensão do sensível**. Para os sujeitos, esses elementos estão estreitamente relacionados ao trabalho docente, ou seja, tem como imperativo a dinamicidade, a ludicidade, o cuidado e a sensibilidade como elementos que permeiam a didática envolvente do professor de forma necessária para realização das atividades operacionais relacionadas à docência. Assim, os pesquisados lançam mão de elementos prescritivos da docência, afirmando que para ser docente, é preciso ser uma pessoa sensível, que percebe as necessidades e angústias dos alunos.

Os estagiários citam elementos necessários à docência e que precisam ser percebidos: “Deveria ter mais disciplinas aqui que os professores instigassem mais, que despertassem mais a ludicidade” (Diamante).

Quando o (a) estagiário (a) diz, portanto, que “ser professor é ensinar e criar situações para que o aluno possa aprender” nos conduz à necessidade da sensibilidade em perceber o modo como o sujeito aprende e como o professor pode possibilitar tal aprendizado, ou seja, como pode criar estratégias metodológicas positivas..

Na **dimensão sócio-formativa** encontramos discussões com expressões que esclarecem que a docência clama pela pesquisa, pela preparação, pela aprendizagem através da reflexão e práxis para atuação docente. Além disso, enxergamos, mesmo que de forma tímida, mensagens que colocam a docência como uma função social, como algo que transcende as paredes da sala de aula, que permite a formação integral do sujeito. Em outras palavras, a docência não possui somente uma função técnica e teórica, como foi discutido em outra dimensão, mas, política e formativa. Evidenciando os aspectos sócio-formativos, as mensagens fortalecem a necessidade de atuação na prática docente que transcenda os muros da escola, propiciando a formação dos sujeitos, para além dos conhecimentos científico-teóricos da profissão, contribuindo, para uma formação cidadã.

Nesse caso, encontramos o ensinar como pressuposto, mas em outra dimensão, de uma forma menos técnica e mais abrangente às necessidades sócio-políticas dos sujeitos em se enquadrar ao meio em que vivem, assumindo o seu papel de sujeito ativo e cidadão. Assim, é visto como função docente o fortalecimento dessa aprendizagem para vida.

Eu entendo claramente a docência como algo que vai além da didática da sala de aula, algo que se estende também ao social. E eu, como docente, tenho a função de não só letrar. É isso que eu entendo sobre docência, o professor desenvolver aquela criança, aquele aluno, para a vida lá fora, para a sociedade (Diamante).

Percebemos, pela fala de Diamante, que a docência se caracteriza como uma profissão com função social. Nesse sentido, Pérola, de igual modo, afirma que “quando você é docente, você está apto a exercer qualquer tipo de ensinamento”, enfatizando a imagem de um professor humano e polivalente que busca essa aprendizagem em qualquer circunstância e para qualquer momento da vida. Na fala de Diamante percebemos fortes indicativos de que esse conceito de docência como função social provém de uma prática cotidiana. Ela diz: “[...] percebi claramente o que a docência é, até porque eu cobro isso dos professores dos meus filhos [...] eu percebo, eu entendo claramente a docência como algo que vai além da didática da sala de aula, algo que se estende também ao social”.

Encontramos, ainda, nas falas dos sujeitos, o significado dado às disciplinas de Estágio Supervisionado: espaço formativo fundamental para reflexão, construção e fortalecimento da identidade docente; e espaço interino de aperfeiçoamento das potencialidades e habilidades do docente em formação, principalmente pela capacidade de articulação teórico-prática. Para Moscovici (2012), as representações sociais têm como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, bem como as atitudes e fenômenos impregnados na subjetividade, expressiva em toda estranheza e imprevisibilidade. Nesse contexto, podemos destacar que esse espaço de formação pode ser primordial para construção dessas estranhezas e de imagens sobre o objeto.

Adimensão do desafio estabelece os sentidos da docência postos pelos sujeitos, o que nos permite discutir os desconfortos docentes e dificuldades enfrentadas nas práticas pedagógicas percebidas a partir das vivências no Estágio Supervisionado. São vários os elementos da faceta representacional, tais como: momentos difíceis da profissão, o sofrimento, as dificuldades da prática docente, o preconceito diante do estigma de gênero na atuação docente do professor homem na educação infantil e a paciência que requer a profissão.

Nesse aspecto, a dimensão do desafio expressa uma ideia de profissão que pode gerar sofrimento, dificuldade, preconceito e precisa de comprometimento para atuação. Assim, os desafios da docência, a prática e o estágio, conformam a construção identitária, e a docência é percebida de forma desafiadora pelos sujeitos. Observa-se que se cria uma imagem acerca da profissão que remete às dificuldades do ser/fazer docente, que pode implicar na construção de uma representação social. Portanto, para os sujeitos, a docência, em sua dimensão simbólica e representacional, se revela pelas percepções do grupo diante da profissão, que é concebida por aspectos imbricados aos significados do ser e do fazer docente.

3 | A IMPORTÂNCIA DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES.

Os estudos das representações sociais vêm nos permitindo uma ampla análise de diversos contextos e realidades, em que a partir de objetos diversos, tem consentido uma diversidade de sentidos e reflexões acerca da formação de professores e de aspectos múltiplos das práticas educativas, a formação docente, inicial e continuada é fundamental fonte de pesquisas para compreensão de teorias e práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, em que a partir de conjecturas direcionadas para “o propósito de todas as representações que é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar” (MOSCOVICI, 2015, p. 53) as representações sociais estão relacionadas a uma modalidade de pensamento particular com origem no saber do senso comum, o qual tem por função a orientação das condutas e a comunicação entre os sujeitos.

De acordo com o que nos apresenta Jodelet (2001), a representação social é sempre de alguém sobre alguma coisa. Assim, temos como sujeitos os professores alfabetizadores da rede municipal de Natal, e como objeto de estudo o programa de formação continuada do PNAIC (Pacto Nacional na Alfabetização na Idade Certa).

3.1 Formação Inicial, Formação Continuada e o Pnaic

Partindo da Teoria do Núcleo Central (TNC) e da Teoria das Representações sociais (TRS), entendemos a formação inicial como fundamental na formação docente, por prover conhecimentos necessários para a prática profissional. Contudo, não é suficiente, pois a formação do sujeito, enquanto processo nunca se encerra. E, na educação, novas estratégias e concepções são construídas constantemente em torno do ato de ensinar.

O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido (SILVA, 2009, p. 24).

Essa formação então estaria acontecendo de forma técnica, com aprendizagens mais teóricas e distantes do que seria necessário para se atuar em sala de aula. De acordo com Perrenoud (1999), os professores em sala de aula, diferente de outras profissões, não estão atuando apenas com o conhecimento teórico, mas com situações inéditas, imprevistas, que fazem com que o professor tenha de “decidir nas condições efetivas da ação, às vezes, com informações incompletas, com urgência ou estresse, levando-se em consideração parceiros pouco cooperativos, condições pouco favoráveis e incertezas” (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Para Imbernón (2009), a formação continuada é uma importante estratégia para consolidar uma melhor relação entre teoria e prática docente. Nesse sentido, o autor

destaca que “para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar” (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

De acordo com Santos (2017) em estudo sobre a historicidade da formação docente no Brasil, aponta as necessidades que cercam a formação inicial ao levantamento teórico acerca da formação continuada em que a percebe.

Recal-se novamente sobre a questão de uma formação inicial que apresenta lacunas diante da realidade da profissão e na análise de um currículo, que mesmo com a inserção do estágio supervisionado, não dá conta de preparar o docente no término de sua formação inicial. Nessa perspectiva, ressaltamos a fundante necessidade de formação continuada, essa com uma nova perspectiva de formação profissional docente (SANTOS, 2017, p. 44).

Diante dessas abordagens entendemos a necessidade de discutir as reflexões apontadas pelos professores no que se refere a importância das formações continuadas, mais especificamente do PNAIC.

A partir dessa compreensão a respeito da necessidade da formação continuada ante a profissionalização docente é que destacamos que o Pacto é visto como um compromisso formal em que o governo federal, os estados e municípios assumem para que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 (oito) anos de idade, o que equivale ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Os entes governamentais, quando aderem ao Pacto, se comprometem a: Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, p. 11).

Esse compromisso está estabelecido por meio do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e em conjunto com as famílias e a comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, com a finalidade de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. No PNE, na Meta 5, que determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.

O PNAIC tem por objetivo formar professores para a primeira etapa da educação básica, fase primordial para a formação de indivíduos críticos, responsáveis e atuantes na sociedade, professores que identifiquem a necessidade de formação docente de qualidade para “garantir a alfabetização das crianças” (BRASIL, 2012, p. 09) no que consideram a idade certa.

3.2 Representações dos Professores Sobre o Pnaic

Para consecução desta investigação realizamos a uma reflexão acerca da

representação do PNAIC para os professores participantes do programa, fizemos uso ainda, da TALP com 163 professores, que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ciclo de alfabetização, e estão cursando a formação continuada do PNAIC.

Cada um dos sujeitos evocou 3 palavras, suscitando um total de 489 palavras, sendo 169 palavras diferentes evocadas. Entre essas, se considerou 138 expressões diferentes. Na inclusão das expressões evocadas no software EVOC (2000), fizemos um tratamento dos dados tentando agregar palavras com o mesmo sentido, com definição em um mesmo termo, tendo o cuidado de relacionar as palavras de acordo com as justificativas dos sujeitos e de preservar a essência das evocações.

A partir da utilização do EVOC, encontramos o núcleo central e demais elementos da representação social do grupo de professores, uma vez que, segundo Melo (2005), o método de associação livre de palavras é uma das possibilidades para identificação do núcleo central de uma representação. As palavras mais evocadas e que compuseram o núcleo central são: **conhecimento**, **importante**, **reflexão** e **necessária**.

De acordo com a TRS, a representação social é um guia para a ação, reconhecemos que os professores consideram muito importante e necessária a construção de conhecimentos, seja teóricos ou práticos, da mesma forma que consideram a importância da reflexão. Lançando um olhar mais profundo acerca dos conteúdos dessa representação, quanto aos elementos culturais, contextuais e de outra ordem, de acordo com Melo (2005), se faz necessário desenvolver a análise de conteúdo das justificativas dadas à evocação, consideradas as mais importantes. A partir dessa análise, é possível compreender melhor as particularidades da estruturação dos elementos centrais.

Percebemos na fala dos sujeitos, o intuito de destacar a relevância que a formação tem para esses (as) professores (as), ampliando os seus sentidos e significados quando conceituam o PNAIC. Partindo deste olhar, nos embasamos em Flament (2001) quanto à natureza dos elementos do núcleo central, o mesmo seria composto por cognições (elementos) descritoras e prescritoras. Em nossa pesquisa encontramos **importante** e **necessária** como palavras prescritoras uma vez que prescrevem ou preceituam o objeto.

A proximidade semântica entre **importante** e **necessária** justifica sua análise conjunta, uma vez que os sujeitos ressaltam a relevância dessa formação inerente a diversos motivos. Dessa forma, para os sujeitos, a formação do PNAIC é, eminentemente, importante e necessária, conforme as falas a seguir:

Importante para a nossa formação teórica e prática. (id S:57).

Necessária porque, como formação continuada, auxilia e orienta o professor no dia a dia da sala de aula, trazendo elementos novos e promovendo a reflexão da prática docente. (id S:65). **Importante** para a concretização de conhecimentos e vivências dialogadas, onde, por fim, melhoramos nosso trabalho com os alunos no

dia a dia. (id S:156).

Necessária para que o profissional esteja sempre refletindo sobre a prática educacional. (id S:131).

As abordagens dos sujeitos direcionam o nosso olhar para a relação entre teoria e prática, e a sua importância na formação docente. Em autores como Schön (2000) e Imbernón (2009), encontramos as discussões que norteiam nosso olhar para essa importante relação entre a teoria e a prática, na superação dessa dicotomia. Reiteramos que para eles a formação continuada é vista como uma importante estratégia no papel de consolidar essa relação entre teoria e prática docente, em que Imbernón (2009) destaca que nele é fundamental tanto o que se pretende ensinar como a forma de ensinar.

Importante para a aprendizagem e reciprocidade formadora porque todo educador precisa estar em constante formação na vida docente. (id S:126).

Em qualquer profissão é **necessário** manter-se atualizado. As informações estão em constantes mudanças, o aperfeiçoamento é fundamental na formação do profissional do ensino. (id S:95).

As falas corroboram com as afirmativas acentuadas sobre a importância e necessidade dessa formação, sabemos que formação inicial é fundamental para a formação docente, contudo, não é suficiente, devido a formação dos sujeitos ser entendida como processo que nunca se encerra, pois, na área de educação constantemente são desenvolvidas novas estratégias e concepções em relação ao ensinar. Assim, observamos nessas falas que os (as) professores (as) sentem a necessidade de se qualificarem, objetivando uma atuação mais efetiva no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Entenderemos que, para os (as) professores (as), algumas relações entre importante e necessário se referem à função de professor alfabetizador, em uma visão relativa a necessidade de formação para o alfabetizador, uma nova perspectiva, como podemos evidenciar nas falas seguintes.

Importante para a carreira do professor alfabetizador. Nos auxilia em nossas competências, proporcionando maior segurança em fazer acontecer a alfabetização e o letramento. (id S:97). É **necessária** pela urgência que temos em nos capacitar para alfabetizar com eficiência e qualidade. (id S:21).

Necessidade: Há urgência em revermos a forma como a alfabetização se dá nas nossas escolas e nosso papel nesse processo. (id S:120).

A preocupação com a alfabetização é pauta de discussão recorrente nos documentos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988, o governo aponta para a necessidade da erradicação do analfabetismo. Na Meta 5, do PNE, determina-se a necessidade de alfabetizar todas as crianças, até o final do 3º ano da Educação básica, assim como, o objetivo do PNAIC está em formar os professores para a primeira etapa da educação básica, fase primordial para a formação de indivíduos

críticos, responsáveis e atuantes na sociedade, em que os professores identifiquem essa necessidade de formação docente para garantir a alfabetização das crianças.

4 | REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA PARA LICENCIANDOS DO PIBID

Este estudo buscou discutir as representações sociais acerca da docência, de alunos da licenciatura em ciências sociais. Para isso, nos respaldamos na Teoria das Representações Sociais, por ser relevante para compreender as práticas sociais e os diferentes contextos; e nos autores da formação docente como em Nóvoa (2009), Tardif (2007), Veiga (2012), Freire (1996), os quais buscaram pensar a formação numa perspectiva reflexiva. E para pensarmos o lugar do PIBID na relação com a formação docente, utilizamos seus documentos base: portarias, decretos e regulamentos.

Na proposição empírica, optamos utilizamos dois instrumentos de coleta, a TALP e a entrevista semiestruturada. Para analisar esses dados utilizamos Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por meio da qual elaboramos campos semânticos sobre a docência.

4.1 Sobre o Pibid

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - foi instituído através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, no âmbito do MEC, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Este programa teve como intuito fomentar a iniciação à docência dos licenciandos das Instituições Federais de Educação Superior, buscando preparar esses discentes para a atuação na educação básica. O Programa atendia inicialmente o Ensino Médio, licenciatura em física, química, matemática e biologia; e Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental, com ciências e matemática e de forma complementar a língua portuguesa, educação artística e musical e demais licenciatura. O PIBID foi pensado para atender aos cursos com baixa demanda, dada à carência de profissionais (DEB, 2013). Entretanto, com os primeiros resultados positivos e com o incentivo das políticas de valorização do magistério, em 2009 o programa passou a atender a toda a educação básica, incluindo Educação de Jovens e Adultos – EJA, de quilombolas, educação do campo e de indígenas.

Entre as finalidades do PIBID postas na portaria que o instituiu está: incentivar a docência; valorizar o magistério; promover a articulação entre as universidades e a escola; além de elevar a qualidade da formação inicial e a promover a melhoria da qualidade da educação básica. O PIBID foi implementado pela concessão institucional de bolsas de estudo para a iniciação à docência, que foram concedidas após a aprovação de um plano de trabalho por comissão própria da Universidade constituída pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior – SESu, do MEC,

mediante chamada pública de projetos.

O PIBID/UFRN, como parte dessa proposta de iniciação à docência, buscou implementar um projeto institucional pautado na busca pela democratização do ensino, além de tentar incentivar a docência enquanto profissão, e é nessa perspectiva que buscamos refletir neste trabalho, tecendo à docência em diversas dimensões.

4.2 A Representação Social de Licenciados do Pibid/Ufrn Acerca da Docência

Consideramos relevante situar nosso entendimento sobre a docência. Para tanto, nos respaldamos nas DCN 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 que colocam “a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos.” (BRASIL, 2015, p. 2).

A partir desse entendimento, buscamos compreender a Representação Social de licenciandos do PIBID/UFRN acerca da docência.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a TALP, com o termo indutor “docência é...”. Realizamos ainda, entrevista semiestruturada. Para análise desses dados nos respaldamos em Bardin (2011), a partir da análise de conteúdo.

Na tabela 1, temos as palavras evocadas pelos sujeitos, o que nos possibilitou pensar a docência numa perspectiva plural, visto que, segundo esses, a docência possui diversos sentidos.

Sensível/Afetiva	Formação/Reflexividade	Fazer da prática
Amor	Aprender	Compartilhar
Vocação	Conhecimento	Compromisso
Sensibilidade	Dialogo	Especificidade
Simpatia	Didática	Ética
Solidariedade	Ensino	Experiência
Satisfação	Formação	Facilitação
Responsabilidade	Pesquisa	
	Pesquisar	
	Preparação	
	Profissão	
	Reflexão	
	Saberes	

Tabela 1. Organização das Palavras Evocadas em Campos Semânticos

Fonte: Elaborado pelas autoras

As palavras mais evocadas foram respectivamente: aprender, conhecimento e responsabilidade. O que nos leva a perceber o caráter complexo da docência,

ou seja, que é necessário ter conhecimento teórico, mas também é necessário ter responsabilidade na docência, que pode ser entendida sob duas óticas, primeiro, o futuro docente precisa buscar a formação para a sua atuação e os saberes da profissão; segundo, ser um profissional com responsabilidade por estar envolvido com a formação dos seus alunos. Desse modo, buscamos articular essas três palavras com os campos semânticos, evidenciando a pluralidade de sentidos.

No primeiro campo colocamos à docência na esfera do sensível/afetiva, em que a docência se relaciona com a vocação. Nessa mesma linha, Freire (1996) complementa que “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções. (FREIRE, 1996, p.45).

Ainda segundo Freire (1996) a formação precisa ter a capacidade de aliar a dimensão do sensível com o exercício da criticidade, os elementos formativos se fazem com a teoria, com a prática e também com as posições ideológicas e pessoais que se tem durante o percurso da formação profissional, ou seja, o professor é um ator social que ao interagir com a sociedade precisa entender a sua importância na constituição desta e que suas posições e escolhas são fatores decisivos para uma educação emancipatória.

No Campo semântico 2 denominamos de docência como Formação e reflexividade. Partimos do pressuposto de que a formação docente deve ser perpassada por uma prática reflexiva (PERRENOUD, 2002), sendo esse um dos elementos centrais para formação do professor, envolvendo uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar (VEIGA, 2012, p. 15), que não deve perpassar apenas pela perspectiva do ensinar por ensinar, mas que esse ensinar deve ter também um papel de aprendizagem desse docente.

O Campo semântico 3, denominamos de a docência como Fazer da prática, Perrenoud (2002) ao refletir acerca da prática reflexiva no ofício do professor, ou seja, o fazer da prática se faz de modo crítico e reflexivo e precisa ser continuamente pensando enquanto exercício constante e que esse fazer está atrelado aos saberes da docência que perpassam os saberes disciplinares, mas também os saberes pedagógicos e os saberes da prática.

Para reforçar as nossas análises realizamos entrevistas semiestruturadas com algumas participantes, e apesar de termos elaborado um roteiro que seguia questionamentos pertinentes para a nossa pesquisa, procuramos deixá-las a vontade para falar sobre as problemáticas apontadas, sem deixar de intervir quando sentíamos que a discussão fugia da temática proposta. As entrevistas foram feitas individualmente buscando abstrair de cada entrevistado aquilo que entendiam sobre a docência e sobre a relação com o PIBID. Ao serem questionadas sobre o que entendiam a acerca da docência as alunas responderam:

Docência pra mim não tem outro vínculo relacionado a ser professor, ou seja, docência ensinar, professor, eu penso que é isso, sendo que, entenda, pra mim, no que aconteceu comigo, especialmente, eu entrei no ano de 2012 no curso de ciências sociais, nos primeiros seis meses do curso, eu não sabia para que eu tava me formando, eu não sabia nem se tinha licenciatura nem bacharelado e tinha um a galera que também não sabia, eu entrei no curso não sabia nem o que era ciências sociais, vi que tinha social, gostei de social, teve a semana de integração e eles explicaram mas não caiu a ficha de que era pra ser professor e veio cair em 2014 quando eu comecei didática e as disciplinas da educação. Então foi quando eu vim perceber para o que era e foi quando eu comecei estágio e fiz seleção para o PIBID, aí quando eu entrei no PIBID deu um “up”, aí pronto! Eu comecei a me engajar em sala de aula e em escola e o querer ser professor querer é...ter a prática da docência foi no dia a dia, o estágio e o PIBID principalmente (Aluna de Ciências Sociais 1 - ACS1).

A docência é pensar diariamente, pensar não só em como da uma aula, mas na estrutura, pensar também na subjetividade do aluno, pensar em todas as dificuldades e todos os detalhezinhos que estão entrelaçados na educação, eu acho que a docência é isso é você nunca parar de pesquisar, estudar de se comprometer de descobrir coisas novas e tá ali tentando dialogar com os alunos e com os outros... (Aluna de Ciências Sociais 2 - ACS2).

Essas falas nos indicam duas questões extremamente pertinentes, mas é importante ressaltarmos que são vozes que não podem dar a totalidade de sentidos atribuídos à docência pelo grupo, primeiro, no entendimento da docência como ação, que não pode se limitar a conteúdos, mas que deve ter movimento e segundo por possuir diferentes sentidos. A ACS1 apesar de trazer à docência como parte essencial que se constitui em sala de aula, no dia a dia, ainda se limita a dizer no início da sua fala que docência é ser professor é ensinar, se contradizendo, mostrando que os sentidos que atribuíam docência estão sendo construídos coletivamente pelo grupo que faz parte ou seja pelo PIBID mas que ainda há resquícios do engessamento de concepção de docência ao longo da história, que delimitava a ser uma atividade de ensinar e ponto, revelando quanto é forte os fundamentos sócio históricos construídos. Já na ACS2 traz um sentido de diálogo constante, de que é algo que não pode se esgotar, que está no comprometimento, na pesquisa, no estudo, no “procurar”, mostrando um sentido de mudança na concepção e que esta mudança está em ancoragem porque faz parte da vida dessa estudante.

Nessa perspectiva, podemos concluir que os sentidos são construídos socialmente e historicamente e são parte de um grupo, são elementos de entendimento compartilhados pelo grupo do qual o indivíduo faz parte, e esses sentidos não são amarrados, são líquidos, ou seja, possuem uma volatilidade, são inconstantes na medida em que dependem de pontos de vista e de como o grupo observa tais elementos. Na nossa breve análise sobre o sentido de docência, percebemos que as alunas produzem em suas consciências aquilo que é bebido pelo grupo em que estão inseridas: o PIBID de Ciências Sociais. Porém, há no plano do inconsciente aquilo que foi reproduzido pelas gerações anteriores, mostrando a influência da

historicidade. Contudo, percebemos que esses sentidos são partes fundamentais da mudança e das transformações em que a própria educação se encontra, revelando a importância do diálogo e de se compreender como é fundante buscar e se tornar um sujeito de práxis.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos algumas considerações, mas não com caráter de finalidade. Nesse sentido, evidenciamos que a docência, como objeto deste estudo, é compreendida como atividade profissional plural que resulta de uma construção acadêmica, social e cultural.

A função das representações sociais é de orientar ações (MOSCOVICI, 1978), o que permite compreender que essa imagem simbólica criada para representar a docência é indicativo da constituição da prática docente e da ação pedagógica em geral. A docência, em sua dimensão simbólica e representacional, se revela pelas regularidades do grupo diante da profissão, percebida por aspectos multifacetados e imbricados aos significados do ser e do fazer docente.

Reiteramos que a estrutura simbólica que permite a definição de uma imagem sobre a docência é pautada em elementos ainda muito voltados à afetividade, mas que começam a apontar para uma visão mais profissionalizada de atuação. Portanto, compreendemos que a docência, em sua dimensão simbólica e representacional, se revela pelas percepções do grupo diante da profissão, que é concebida por aspectos imbricados aos significados do ser e do fazer docente.

Em relação à investigação acerca do PNAIC, esse trabalho demonstra a necessidade de construir conhecimentos sobre a interferência dessa e de outras formas de pensar a formação continuada na ação docente dos professores alfabetizadores, visto que essa formação tem amplitude em âmbito nacional, ao objetivar atingir todos os professores da rede pública. E, diante da relação que as representações sociais estabelecem com a nossa sociedade atual, quanto às percepções políticas, científicas e humanas e sobre as possíveis mudanças que os órgãos interessados e os professores podem alcançar com os conhecimentos dos resultados encontrados nesta pesquisa, em função de avançarmos na busca da qualificação da educação brasileira.

Apresentamos o núcleo central, em que descobrimos os termos: **conhecimento, importante, reflexão e necessária**. Sendo a representação social um guia para a ação, reconhecemos que os professores consideram essa formação muito importante e necessária para a construção de conhecimentos, sendo eles teóricos e/ou práticos, da mesma forma que consideram a importância da reflexão sobre esse fazer docente diante das trocas de experiência. Assim, as representações sociais funcionam como uma forma de saber para compreender, analisar e conhecer um determinado fenômeno, e assim percebemos que os (as) professores(as) atribuem ao PNAIC

elementos da profissionalização docente.

Ao tratarmos acerca do PIBID, neste trabalho, foi possível apreender três campos semânticos, a partir da análise dos dados obtidos na TALP, a docência como: sensível/afetiva; formação e reflexividade e como fazer da prática. Assim, nos permitiu refletir a docência para além de uma perspectiva tradicional, sendo possível perceber os sentidos diversos e plurais colocados pelos estudantes de ciências sociais participantes do PIBIB/UFRN. Nesse sentido, o PIBID como um programa de valorização da docência tem tido um relevante protagonismo no processo formativo desses estudantes das licenciaturas, por possibilitar uma formação dentro da profissão, como advoga Nóvoa (2009), e a intercomunicabilidade entre diferentes espaços que podem ser entendidos como formativos e que estão para além das salas nas universidades, ou seja, no contato com as escolas, com a realidade social e com a comunidade escolar que esses licenciandos conseguem compreender as demandas sociais e educativas de cada contexto e constrói dessa forma uma prática crítica e reflexiva dentro das suas respectivas formações.

Em linhas gerais, o trabalho confirma a relevância da formação, esteja pautada num processo de constituição contínua, coletiva, reflexiva, e de interação, no qual o diálogo e a comunicação têm um lugar de importância dentro da construção dos saberes e do fazer docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. 1ª reimpressão da edição de 2011. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Educação na Idade certa: formação do professor alfabetizador**: Caderno introdutório. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: 20 de maio de 2015. Acessada em: 28 de Outubro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Programa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 26 de Julho de 2016.

_____. PORTARIA Nº38. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID. Disponível em: Acesso em 28 de abril de 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 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. Acesso em 26 de Março de 2016.

FARR, R. M. **Representações sociais**: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.31-59.

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

GARCÍA, C. M.. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Janeiro: Zahar. Editores, 1978.

IMBERNON. **Formação Permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: _____. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

MELO, Elda S. do N. **Campo Educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes**. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN, Natal. 2005.

_____. **Representação Social do Ensinar**: A dimensão pedagógica do hábitos professoral. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e aplicadas, UFRN, Natal. 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma historia**. In. JODELET, D. (org). As representações sociais. EDUERJ, 2001. p. 45-65.

_____. **Representações Sociais**: investigando a psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6.ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Ed. ARTMED, 1999.

_____. **Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU. Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e construção da identidade profissional. In: **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RELATORIO DE GESTÃO 2009 À 2014. VOL II. CAPES. Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

RELATORIO DE GESTÃO/DEB 2009 À 2014. VOL I. CAPES. Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Camila Rodrigues. **As Representações Sociais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal-RN. Natal, RN, 2017. Dissertação (Mestrado) – UFRN. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARMED, 2000.

SILVA, Marilda da. **A complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. Habitus professora e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, v.27, n. 03, Belo Horizonte, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VEIGA, Ilma Passoa Alencastro; d'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Formação docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 13-21.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES

Cíntia Fogliatto Kronbauer

Universidade Federal de Santa Maria,
kronbauerc@gmail.com

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Universidade Federal de Santa Maria, anemari.
lopes@gmail.com

RESUMO: Esta escrita se constitui em um recorte de uma investigação e tem por objetivo refletir sobre a formação inicial de professores que ensinam Matemática. Foi desenvolvida a partir da narrativa de sete professoras em início de carreira nas quais pudemos identificar e analisar elementos da formação inicial que constituem o professor, desde a escolha pelo curso, passando por sua trajetória durante a licenciatura. Os pressupostos teóricos apoiados em Pimenta e Lima (2009), Lopes (2009), Cyrino (2008), Fiorentini (2003) defendem que a formação inicial pode possibilitar a fundamentação, a contextualização dos conceitos e a dinâmica de aprendizagem da docência individual e coletiva. A reflexão sobre as narrativas aponta para experiências positivas vividas nos estágios curriculares e programas institucionais de inserção nas escolas, assim como lacunas do curso que podem marcar significativamente as primeiras experiências do professor ao inserir-se no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de

professores. Educação Matemática. Início de carreira.

ABSTRACT: This writing constitutes an investigation cutout that aims to reflect about the initial teacher education who teach Mathematics. It was developed based on the narrative of seven teachers at the beginning of their careers in which we were able to identify and analyze elements of the initial formation that constitute the teacher, since the course choice, spending through its path during the graduation. The theoretical assumptions based on Pimenta and Lima (2009), Lopes (2009), Cyrino (2008) and Fiorentini (2003) whose sustain the initial formation can provide the foundation, concepts' contextualization, and the individual and collective teaching learning dynamics. The reflection upon the narratives addressed positive experiences lived in the teaching internship and the institutional programs included in the school, as well as omissions in the graduation that can significantly mark the teacher first experiences when inserting itself in the school context.

KEYWORDS: Initial teacher education. Mathematical Education. Early career.

1 | INTRODUÇÃO

Entender como os professores que

ensinam Matemática se constituem demanda estar com estes profissionais e, principalmente, ouvi-los. Essa pode ser uma possibilidade de compreendermos quais aspectos podem ser considerados relevantes no processo de formação inicial a partir da perspectiva do sujeito em formação, em especial no que diz respeito a unidade entre teoria e prática, principal ponto de crítica aos cursos de licenciatura.

Nas palavras de D'Ambrosio (1996, p. 79), “toda teorização se dá em condições ideais e somente na prática serão notados e colocados em evidência certos pressupostos que não podem ser identificados apenas teoricamente.” Com base nesse entendimento, temos como objetivo nesta escrita refletir sobre a formação inicial de professores que ensinam Matemática, sob o olhar dos professores em início de carreira.

A motivação deste tema de pesquisa que envolve a formação inicial e o início de carreira dos professores que ensinam Matemática, deriva das experiências profissionais da primeira autora. Em relação ao início de carreira, nos baseamos em pesquisas como de Huberman (1992) ao delimitar as fases da carreira do professor, que considerou que a entrada na carreira se dá nos primeiros dois a três anos de docência. Bem como Tardif (2002), que identificou os primeiros cinco anos como de início da carreira, período em que os professores acumulam sua experiência fundamental.

Visando contemplar nosso objetivo, inicialmente, trazemos alguns pressupostos teóricos relacionados ao tema em questão, esclarecimentos metodológicos sobre a pesquisa que originou esse texto, alguns dos seus resultados e breves considerações finais.

2 | SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do ser humano inicia desde o seu nascimento e se estende ao longo da vida. O cérebro humano possibilita a vida em condições variadas, a sua complexidade permite uma grande variedade de movimentos controlados com precisão, assim, o desenvolvimento e a evolução da espécie humana não acontecem de forma hereditária como nos animais, mas através do conhecimento, o homem aprende a partir do conhecimento já produzido por seus antepassados.

Nesse sentido, Childe (1966, p. 40) explica que essas habilidades e capacidades da espécie humana “não são herdadas no sentido biológico, mas o conhecimento necessário para sua produção e uso é parte de nosso legado social, resultado de uma tradição acumulada por muitas gerações, e transmitida, não pelo sangue, mas através da fala e da escrita”. Nessa lógica, apoiados nas ideias de Vigotski (2001) entendemos que o conhecimento se torna possível nas interações sociais que acontecem entre os sujeitos.

Nesse sentido, a escola como local de interação social, possibilita aos estudantes

o seu desenvolvimento como ser humano. O conhecimento científico, no nosso caso relacionado a Matemática, que compõe os currículos escolares é produto histórico e cultural da necessidade de evolução do homem. Mas o contexto escolar é amplo e complexo no que tange o processo de ensino e a aprendizagem por isso dedicaremos nosso diálogo sobre a formação inicial de professores que ensinam Matemática, por ser o foco de nosso estudo desenvolvido a partir da premissa de que os professores merecem constante atenção, pois são responsáveis diretos pela organização do ensino.

A pesquisa em Educação Matemática, principalmente, na área de formação de professores que ensinam Matemática, tem crescido e continua em desenvolvimento. Ao nos referirmos aos professores que ensinam matemática, Fiorentini (2003, p. 10) nos lembra que “dentre os profissionais da educação, o professor de matemática talvez seja aquele que mais sofre críticas.” Por esse motivo, os cursos de formação inicial também passam a ser alvo de pesquisa, pois são formadores dos futuros professores.

Mizukami (2006) entende que a formação inicial,

Deve oferecer aos futuros professores uma sólida formação teórico-prática que alavanque e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes. Aprender ao longo da vida implica mudanças de teorias pessoais, de valores, de práticas. É função da formação inicial ajudar os futuros professores a compreenderem esse processo e a conceberem a profissão não reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica, mas implicando igualmente o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interage (p. 216).

Refletindo sobre as ideias de Mizukami (2006) entendemos que o professor, ao ter a possibilidade de se constituir em atividade de ensino e ao mesmo tempo em aprendizagem do ser professor, terá condições de pensar e organizar a sua prática pedagógica, e, por consequência, a construção de novos conhecimento. Neste processo educativo, a prática, é mediada culturalmente a fim de atingir as necessidades humanas, implicando nas relações de ensino e aprendizagem.

Charlot (2000) entende que o saber é uma relação, ou seja, são formas específicas de relação com o mundo. O autor explica que:

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação. Aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. (CHARLOT, 2000, p. 68).

Com base nessa reflexão podemos considerar que ninguém nasce sabendo

ser professor, a escolha da carreira e entrada no curso de formação inicial é o ponto de acesso na constituição da aprendizagem da docência do futuro professor de Matemática.

Os pressupostos teóricos de pesquisadores na área como Pimenta e Lima (2009), Lopes (2009), Cyrino (2008), Fiorentini (2003) destacam que a formação do professor de Matemática não se inicia no momento em que ele é admitido num curso de licenciatura em Matemática, mas constituiu ao longo de sua vida. É nessa perspectiva que desenvolvemos nossa pesquisa que centra-se no período em que o professor sai do curso de formação inicial e inicia as suas primeiras experiências profissionais.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Para entender como os professores que ensinam Matemática se constituem na prática docente é necessário emergir no contexto em que estão inseridos. Nossa pesquisa realizou-se com professores que ensinam matemática na rede pública estadual de ensino, no município de Ijuí, no Estado do Rio Grande do Sul.

Nos aproximamos dos sujeitos seguindo critérios definidos: a) ter concluído o curso de licenciatura em Matemática nos últimos dez anos; b) estar trabalhando com o ensino de matemática, efetivamente em sala de aula na rede pública de ensino; e c) ter iniciado na carreira no período dos últimos cinco anos (2011 a 2015). Após contato com professores, verificação dos critérios e interesse em participar da investigação, sete professoras concordaram em participar da investigação.

A produção de dados deu-se por meio de narrativas, seguindo as ideias de Cunha (1997, p. 188) que as propõe que a narrativa provoca mudanças no forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. E “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, seja capaz, de ir teorizando a própria experiência. Os encontros aconteceram em lugares da preferência de cada sujeito. As narrativas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas fielmente. Cada sujeito de pesquisa recebeu a transcrição da sua narrativa para verificação e aprovação de utilização.

Ao analisar as narrativas, identificaremos as professoras como: Professora B, Professora K, Professora H, Professora G, Professora L, Professora S e Professora W. (nomenclatura utilizada para identificar as professoras colaboradoras da investigação, preservando suas identidades).

4 | NARRATIVAS SOBRE A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Nesta sessão apresentaremos trechos das narrativas das professoras que

ensinam Matemática em início de carreira, assim como, a análise e reflexão dos diálogos, no que tange o curso de formação inicial de professores que ensinam Matemática: escolhas e caminhos.

As narrativas nos levam a entender quando Arroyo (2000) coloca que a escolha pelo magistério tem sua origem nas lembranças, ou seja, “uma produção histórica que traz as marcas de nossa formação social e cultural”. Estas lembranças podem ter relação com as “vivências dos mestres que por longos anos tivemos”, e completa que este pode “ter sido o primeiro aprendizado como professores” (p. 124-125).

Sobre a escolha do curso:

“Sempre olhava para os professores e eu queria ser professora, aos poucos fui gostando da matemática e acabei escolhendo essa área. Desde criança eu sempre quis ser professora, tinha facilidade com a matemática. Eu gostava de matemática e dos professores, no ensino médio a professora foi sempre bem legal, não sei se isso influenciou ou não, mas no ensino médio eu gostava da professora e conseguia entender os conteúdos.” (PROFESSORA B).

“Eu tinha facilidade nessa área e também porque eu gosto de ser professora de matemática. Inicialmente eu fiz direito, quatro anos, eu parei dois, e eu crie coragem para voltar a estudar. Depois que eu terminei direito eu fiz projeto pra mestrado em direito, mas eu não gostava realmente, eu ganhei direito. E eu fiz matemática porque eu realmente gostava mesmo, senão não teria feito.” (PROFESSORA K).

“Desde bem pequena eu pedia para minha mãe fazer contas pra mim, ficava mais em casa, brincava sozinha, enfim, era um dos meus entretenimento, fazer palavra cruzada e contas[...]. Quando fui me inscrever no vestibular, estava em dúvida em fazer contabilidade, administração ou matemática e a minha professora de matemática não me incentivou, mas na hora eu pensei: é isso que eu quero, que sempre gostei, então... e eu tenho que pensar não só na parte financeira, tenho que pensar em uma coisa que eu realmente goste e foi o que me definiu.” (PROFESSORA H).

“Escolhi o curso de matemática por me identificar bastante no período do Ensino Médio e também pelo fato de que durante todo o meu ensino fundamental e médio todas minhas aulas de matemática foram baseadas em quadro negro e livros didáticos, poucas aulas diferenciadas. E isto me intrigou de certa forma fez eu escolher a referida.” (PROFESSORA G).

“Eu escolhi o curso de matemática, bem sinceramente, uma porque era matéria que eu mais ia bem, e eu pensava em fazer uma das engenharias só que o custo é bem diferente e então eu optei em fazer matemática, nunca tinha trabalhado a com área de ensinar.” (PROFESSORA L).

“Primeiro eu escolhi pela facilidade que eu tinha, achava que tinha (risos). Eu trabalhava em escritório de contabilidade, tinha essa facilidade com números. Um dia ela (chefe) me disse, [...] “o meu sonho era ser professora de matemática.” Eu também penso nisso, não sei se eu teria jeito... e estava nos últimos dias para escolher os cursos pelo PROUNI, então resolvi colocar matemática como uma das escolhas, pra minha sorte na 2ª chamada, então ela que me incentivou... Acho que foi por isso... depois eu quase me arrependi, mas, depois que a gente já está lá a gente vê que consegue, vai embora!” (PROFESSORA S).

“Eu sempre me dei bem com a matemática, sempre fui boa em matemática, mas na verdade eu queria psicologia, só o que acontece, a psicologia era de dia e de noite e eu não podia cursar porque eu precisava trabalhar. Aí meu pai teve a grande ideia de dizer, se tu fizer matemática eu te ajudo a pagar o curso e ele sempre teve o sonho de ter uma filha professora, aí ele fez essa proposta eu aceitei e acabei gostando e continuei.” (PROFESSORA W).

Nas narrativas, observamos que a escolha pelo curso teve influência de múltiplos fatores. A facilidade na área do conhecimento durante a educação básica é o que mais aparece dentre os critérios de escolha, o que nos faz refletir como esse período pode definir a vida profissional do estudante e o quanto o professor é fundamental nessa fase podendo orientar, motivar ou incentivar as escolhas. Cabe ressaltar a ideia de que os professores agem como exemplos para seus estudantes. Por outro lado, a Professora G relata a falta que sentia do que denomina de aulas diferenciadas, fazendo com que optasse pela profissão.

O fator financeiro também aparece como uma condição que influencia na escolha, sabe-se que um curso de licenciatura tem um custo menor quando comparado a outros cursos (como engenharia ou psicologia), como relatado pelas Professora L e W. Além disso, órgãos públicos têm incentivado a formação docente e implementado diversos programas que oferecem bolsas. Mesmo não sendo a primeira opção em suas escolhas, as duas professoras concluíram o curso de matemática, pois gostavam da disciplina, tinham boas experiências na educação básica.

Outro fator relevante é o incentivo por pessoa próxima e/ou família. A Professora S, mesmo com a facilidade inicialmente identificada, relata as dificuldades sentidas no curso ao esclarecer que “escolhi pela facilidade que eu tinha, achava que tinha” ou ainda depois da escolha “eu quase me arrependi”. Contudo, não houve desistência, seguiu sua escolha e percebeu que era possível.

Nas narrativas de todas as professoras percebemos os elementos destacados por Cyrino (2008) quando colabora que toda a formação cultural e o contexto em que vive se fazem presentes durante a escolha pela profissão. E sim, por mais obstáculos ou falta de incentivo que haja, o gosto pela profissão é o elemento de maior peso na escolha pela carreira.

As narrativas a seguir permitem compreender como foi o decorrer da formação inicial para as professoras, suas expectativas em relação às aulas, os primeiros contatos com a docência durante o curso, as práticas de ensino e estágios vivenciados.

“No início, vamos supor assim, eu achava que matemática não tinha letras (risos), não tinha texto. Primeiro eu pensava mas pra que escrever no curso de matemática? Se eu queria fazer matemática. Daí no decorrer do curso eu fui me dando conta o que era o curso que eu escolhi ser professora de matemática e que isso era importante. Nesse decorrer eu não sabia o que é ser professor, foi se constituindo durante o curso, não tinha uma visão ah quando eu for professor vai ser assim, um jeito, eu fui transformando a minha ideia ou criando essa ideia do que é ser professor.” (PROFESSORA B).

“Na verdade eu fiquei cinco anos estudando e aí depois percebi que 5 anos foram pouco pra ti aprender tudo que deveria saber, mas a gente não sai professor, a gente se transforma professor, a partir de um período.” (PROFESSORA W).

O pressuposto de tornar-se professor é eminente, na narrativa das Professoras B e W, corroborando com a superação da fragmentação entre teoria e prática, destacando ainda, a importância do curso de formação pedagógica, as leituras, os textos para compreender o que é ser professor e como isso acontece, entendendo-o como um processo. Elas descrevem a transição de estudante para professor como uma transformação.

Os primeiros contatos com a docência na graduação são narrados pelas professoras permeados de sentimentos, o que implica compreender que a formação inicial proporciona diferentes experiências.

“O meu primeiro contato como professora foi ao cursar as disciplinas de práticas durante minha formação acadêmica, bom no início foi uma sensação na qual nunca tive, de medo, insegurança, eu chegava a pensar será que vou conseguir transmitir meus conhecimentos? Será que vou ser uma boa (ótima) professora? Até hoje mesmo com pouca experiência em sala de aula, sempre se tem um friozinho na barriga.” (PROFESSORA G).

“[...] no estágio para o ensino fundamental, a professora disse que estava me dando a pior turma da escola para ver se é isso mesmo que você quer, então isso foi uma barreira para mim[...] E eu sempre procurei envolver muito a minha família, eu precisei tomar medicação, porque eu estava com muita coisa na cabeça, a turma era muito agitada, chegou a dar briga dentro da sala de aula e eu separei os alunos, [...] Foi bem difícil o primeiro estágio, e eu sempre pensei em dar aula para o ensino fundamental, tinha receio com alunos maiores e aquilo me assustou. Em seguida fui fazer o estágio no ensino médio, essa experiência foi bem boa, foi o que me surpreendeu, foi bem interessante, tive mais apoio da escola, então essa experiência se colocou por cima da primeira [...]. Mas eu não me via ainda dentro de sala de aula. O que eu vejo sobre o estágio é que faltou uma organização melhor ficávamos meio perdidos, o que trabalhar, como trabalhar e também eu percebi diferença nos meus trabalhos de estágios, porque foram dois professores diferentes, orientadores da universidade... o primeiro estágio que eu fiz, além de ter sido difícil, a professora não tinha um bom diálogo comigo e já no segundo estágio, tive uma professora com maior abertura.” (PROFESSORA H).

Todas as experiências são carregadas de significados para os futuros professores, como destaca a narrativa anterior. Por isso, os primeiros contatos podem marcar a constituição como professor, além de tornar-se imprescindível no processo de formação docente. O estágio curricular supervisionado - enquanto integrante do curso de licenciatura - oferece condições aos futuros educadores, estudantes da graduação, talvez a relação mais próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor. Normalmente é a partir desta experiência que os acadêmicos começarão a compreender-se como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível à criança (PIMENTA, 1997).

As diferentes relações que se estabelecem durante a experiência no estágio

curricular supervisionado são elementos importantes para nossa reflexão entre a aproximação da formação inicial e o futuro professor em sua atuação profissional. A Professora H relembra as dificuldades enfrentadas durante o seu primeiro contato com a docência, de um lado com relação a escola (professora regente) e de outro na Universidade (professor orientador), nos questionamos sobre qual o papel da Universidade e da escola com o estagiário. Nesse caso, a professora seguiu em frente e superou as dificuldades, dando continuidade aos estágios e hoje atuando como professora. No entanto, esse impasse poderia ter causado desistência e abandono da profissão.

“Essas aulas de estágios, elas botam a gente pra pensar em muitas coisas, porque uma coisa é simplesmente pegar um livro e pelo livro tu dá aula, agora quando tu tem que pensar como teu aluno aprende é totalmente diferente. Quando tu propõe uma atividade que não segue um padrão, que são os alunos que vão constituir a tua aula, tu tem que tá preparado pra tudo e isso muitas vezes assusta os professores, porque a gente não sabe o que o aluno vai perguntar, como vai chegar ao final e trazer a resposta, mas ela é desafiadora, mas assim tu aprende.” (PROFESSORA L).

A Professora L, comenta sobre dois fatos relevantes. O primeiro refere-se às “aulas de estágios”, que representam o primeiro contato com a sala de aula. É importante que os estágios coloquem os futuros professores nesta postura de pensar no ensino e aprendizagem, não reduzindo apenas “a observar os professores em aula e imitar esses modelos” (Pimenta; Lima, 2009, p. 36). O segundo fato se refere ao planejamento das aulas, pois quando ela expressa que “propõe uma atividade que não segue um padrão”, podemos entender a reflexão feita no que diz respeito a organização do ensino, ou seja, a importância do planejamento das aulas a fim de desencadear a aprendizagem e não apenas exercícios repetitivos.

“Quando começaram os estágios, mas era bem...nossa! a gente tinha muita dúvida... Quando chega na hora de ir pra prática tu se apavora, lá na aula a gente como aluno ainda não tinha muita noção do que era mesmo a realidade, o que tu planeja e o que acontece na realidade é bem diferente.” (PROFESSORA S).

A professora S relembra suas dúvidas, a relação como estudante e a falta de conhecimento sobre o que era a realidade da escola e que na prática sentia-se apavorada. Ao afirmar que “o que acontece na realidade é bem diferente”, nos remete a relação teoria e prática, que nesse caso é vista de forma fragmentada.

Nesse âmbito, ainda é importante salientar que a participação do estudante nos diferentes espaços da Universidade, por exemplo, os programas de bolsas que possibilitam a iniciação à docência, como PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência); iniciação científica; projetos de extensão desenvolvidos em escolas e a troca de experiências em grupos de pesquisa. Sobre as experiências práticas durante o curso as Professoras L e K destacam como positiva as práticas realizadas, ao expressar que “Eu vejo que no PIBID o aluno aprende a ser mais

professor que nos estágios.” Ainda, salientam:

“Tudo que aprendemos quando fomos bolsistas de iniciação científica, em que trabalhamos com material dourado, com o Tangram, tudo isso conseguimos pôr em prática na sala de aula, procuro colocar em prática, as dobraduras também [...]” (PROFESSORA K).

“Eu tinha dois contrapontos, eu era a estagiária e professora. Se eu não fosse professora teria largado o curso de matemática, porque como estagiária a gente é vista como qualquer um [...]. Eu tive que trancar e iniciar tudo de novo, eu realmente consegui dar aula, se eu já não tivesse turma no Estado, se o estágio fosse meu primeiro momento teria desistido, mesmo com a orientação dos professores na graduação, porque a gente encontra dificuldade, me sentia despreparada!” (PROFESSORA L).

Nesta narrativa temos dois condicionantes importantes referentes à formação, pois a experiência em sala de aula durante o estágio foi negativa e a superação desta se deu pela sua prática como professora regente. Nesse movimento a professora percebeu que nem todas as experiências são iguais, mas que as dificuldades e o sentimento de despreparação são marcantes e podem levar a desistência.

Moura (2008, p. 129) destaca que “o exercício das várias ações que constituem a qualidade de professor, na formação inicial, é uma condição muito relevante para que o educador matemático possa compreender o seu papel como futuro profissional da educação matemática”.

Sob a ótica das influências culturais, características pessoais de cada uma das professoras são determinantes para o exercício da docência. É evidente que um série de elementos constituem as experiências vividas pelas futuras professoras de matemática. A trajetória de formação inicial, neste período é considerada de grande importância para o desenvolvimento do profissional das professoras, pois as experiências positivas e/ou negativas vivenciadas durante o curso são motivadoras para a atuação na carreira das professoras atualmente.

Os fatores mencionados pelas professoras, ao narrar os primeiros contatos com a atuação profissional durante as práticas de ensino e os estágios supervisionados, demonstram como foi a experiência para cada uma e como está relacionado diretamente com a vida das professoras, o modo como vivenciam a experiência, seja ela boa ou ruim. Também manifestam como lidam com os sentimentos perante o enfrentamento das situações ou ainda que a maneira de encarar e tomar decisões está intimamente ligada com a dimensão pessoal do futuro professor. As falas das professoras permitem entender a relevância dos momentos que fazem parte do processo de tornar-se professor que ensina matemática, etapa importante para o desenvolvimento profissional de cada uma.

A percepção que as professoras têm ao lembrar da formação inicial, relacionam a formação obtida com a experiência que possuem hoje como professoras que ensinam matemática. Nesse sentido, apontam questões preocupantes que acontecem durante as práticas nos estágios, fatores que podem contribuir para a permanência ou não na

profissão, como por exemplo a falta de apoio e incentivo dos professores regentes das turmas que recebem os professores estagiários e, em alguns casos, a falta de diálogo com o próprio professor formador.

De modo geral, a formação inicial desenvolveu nas professoras uma visão positiva no processo de ensino e aprendizagem matemática, seja de maneira direta ou indireta, embora há de se levar em consideração que a prática pedagógica irá depender do cotidiano no qual as professoras estarão inseridas na vida profissional.

Assim como nos excertos aqui trazidos, nos demais dados da pesquisa, as professoras expõe elementos positivos e negativos vividos na trajetória de formação inicial relevantes para discussões sobre a temática, compactuando com Lopes (2009) que expressa que o professor vai se constituindo a partir de suas vivências, que terão influência sobre a sua constituição docente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso objetivo de refletir sobre a formação inicial de professores que ensinam Matemática, buscamos nos relatos escritos das professoras identificar elementos relevantes na formação inicial que incidem sobre a profissão. Foi possível identificar elementos que podem ter influência positiva, como no caso dos estágios bem sucedidos quando as professoras defendem a sua importância, bem como, as experiências em sala de aula por meio do PIBID e o ingresso na carreira ainda durante o curso. Ao mesmo tempo, as experiências iniciais são permeados pela escolha do curso e por influências como a facilidade ou o gosto pelo conhecimento matemático. Além disso, no decorrer do curso as professoras percebem o quão complexo se torna esse contexto e relatam sentimentos como insegurança, despreparo, dificuldades, dúvidas e que “a prática pode ser diferente da teoria.”

A partir das reflexões suscitadas pelas manifestações escritas, é possível inferir que os cursos de formação inicial possuem lacunas e nos levam a destacar a importância de ouvir os professores, as experiências que marcam sua vida e podem influenciar no seu modo de ensinar Matemática. Assim, concluímos que as falas dos professores em início de carreira podem auxiliar na organização dos cursos de formação inicial com vistas a superação das dificuldades iniciais da carreira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHILDE, V. G. **A evolução cultural do homem**. Tradução de Waltersir Dutra. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1966.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Preparação e emancipação profissional na formação de inicial do professor de Matemática. In NACARATO, Adair Mendes.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Orgs). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas.** – 1. ed. 1 . reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Revista da Faculdade de Educação, vol. 23 n. 1-2 São Paulo, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 19 de abril de 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática.** Coleção Perspectivas em Educação Matemática - Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FIORENTINI, Dario. **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. **Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores.** – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto editora. 2. ed. 2013.

MOURA, M. O. de.; LOPES, A. R. L. V.; CEDRO, W. L. A formação inicial de professores que ensinam matemática: a experiência do Clube de Matemática. **Revista da Educação**, v. XVI, n. 2, p. 123-137, 2008. Disponível em: http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVI_2/Moura%20Lopes%20Cedro.pdf. Acesso 21 abril de 2018.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In NACARATO, Adair Mendes.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Orgs). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas.** – 1. ed. 1 . reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** Nuances – v. III – set./1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA

Vera Maria Luz Spínola

Universidade Federal da Bahia – UFBA

RESUMO: Nosso objetivo é discutir os saberes da docência tendo como objeto a primeira temporada série televisiva Merlí da Netflix. Cada um dos treze episódios da série tem o nome de um filósofo, cujas ideias irão pautar as ações e diálogos. Primeiramente faz-se uma revisão bibliográfica a partir do pensamento do educador Paulo Freire. Pergunta-se o que é necessário saber para ensinar observando-se como o Professor Merlí faz os alunos aprenderem e se interessarem pela filosofia, nas diversas de situações em que se identificam métodos seguidos pelo docente. Por fim analisam-se elementos selecionados da série, à luz dos conceitos discutidos na revisão bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Merli; Saberes; Docência; Série televisiva.

ABSTRACT: Our objective is to discuss the teaching knowledges, taking as object the first season of Netflix’s television series Merlí. Each of its thirteen episodes is named after a philosopher, whose ideas will lead the actions and dialogues. At first, we did a bibliographic review based on Professor Paulo Freire’s thought. It is asked what is necessary to know to be able to teach, by observing, under different

situations, the methods followed by Professor Merlí to develop the students’ learning skills and interest in philosophy. At last, we analyse selected elements of the series under the light of the concepts discussed in the bibliographic review.

KEYWORDS: Merli; Knowledges; Teaching; TV series.

1 | INTRODUÇÃO

Ao trabalhar com a formação de pessoas o professor é sem dúvida um agente de mudanças, um formador de opinião. Isso não quer dizer que tenha uma receita pronta a ser transmitida, pelo contrário, é um ser que está sempre em construção ao favorecer a compreensão mútua e a tolerância. Apesar do senso comum considerar o bom professor aquele que ‘sabe ensinar’, ou ‘transmitir conteúdos’ suas responsabilidades nem sempre são definidas com clareza. Pergunta-se o que é necessário saber para ensinar e que saberes devem ser aprendidos, construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada.

As questões levantadas acerca dos saberes da docência remontam à Antiguidade, mas continuam valendo hoje, sem respostas prontas, em função da dinâmica do ensinar/

aprender e das inúmeras variáveis que influem no processo. Embora dinâmico, não se trata de um processo aleatório, mas construído a partir de um conhecimento articulado. Para Platão, toda opinião verdadeira deveria ser acompanhada de uma explicação e de um pensamento fundamentado. Isto é, o conhecimento verdadeiro, a episteme de natureza científica, seria o oposto da opinião infundada ou irrefletida.

O objetivo do corrente trabalho é discutir os saberes da docência usando como exemplo a primeira temporada da série televisiva *Merlí*, produzida pela TV catalã e disponível na Netflix. Além dessa introdução, considerações finais e referências, o artigo contém dois grandes tópicos: referencial teórico-metodológico e *Merlí*. Faz-se uma revisão bibliográfica acerca dos saberes da docência a partir de textos de autoria do educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire (1921-1995), em Freire (1996); além de outros autores, como Tardif (2002), Lassard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Gauthier (1998) e Pimenta (1999), cujas abordagens acerca do tema foram sistematizadas por Cunha (2016). Utiliza-se a intertextualidade como método de análise. O segundo tópico é focado em *Merlí*, o objeto de estudo. Faz-se uma breve apresentação dos personagens e conteúdo da série cujo protagonista é o professor de filosofia *Merlí*, o qual utiliza métodos não convencionais para fazer os alunos pensarem e se questionarem. Cada um dos treze episódios da série tem o nome de um filósofo, cujas ideias direta ou indiretamente conduzirão as ações e diálogos. Nas considerações finais analisam-se elementos selecionados da série, à luz dos conceitos discutidos no referencial teórico-metodológico, procurando estabelecer uma ponte entre os conceitos teóricos e as experiências de *Merlí* no colégio Angel Guimerá, em Barcelona, região da Catalunha, Espanha.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

2.1 Saberes Docentes

Questionando o senso comum de que o professor é o sujeito e o aluno o objeto, o educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire (1921-1997) afirma que um não pode ser objeto do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Freire (1996) elencou os atributos necessários ao docente, no estudo que ficou conhecido como os saberes de Paulo Freire, os quais tentaremos sintetizar a seguir.

Ensinar exige rigorosidade metódica. O primeiro passo é estudar o conhecimento disponível acerca do tema. Não basta, por sua vez, apenas recitar o conteúdo, mas é preciso relacionar a leitura com o que está acontecendo no entorno, acreditar na capacidade de intervir no mundo. Freire (1996) refere-se ao ciclo gnosiológico do processo de aprendizado: ensinar – aprender – pesquisar. Aprende-se o conhecimento já existente, trabalha-se a produção do conhecimento ainda não existente. Na sua visão, docência, discência e pesquisa são indicotomizáveis. Isto é, não se pode falar

em ‘ou um’ ‘ou outro’, mas sim em “um e outro e outro”, pois os três elementos trabalham em conjunto. São indissociáveis.

Freire (1996) coloca a curiosidade como a mola propulsora da busca pelo conhecimento. Refere-se à curiosidade ingênua, aquela que predomina no senso comum, o saber de pura experiência. Contudo, na atividade docente/dicente, é preciso ir além disso. Pesquisar para conhecer o que não conheço. Superar a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica. Não se trata de uma ruptura com a curiosidade ingênua, que continua sendo um ponto de partida, mas de uma superação pelo aprofundamento, afinal toda pesquisa, toda tese começa com uma pergunta. Em ciência, a pergunta é tudo. Não pode haver boa resposta para uma má pergunta. Portanto formular uma pergunta consistente é o primeiro passo para se fazer uma pesquisa.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ao conhecimento socialmente construído na prática comunitária (FREIRE, 1996). Deve-se aproveitar a diversidade de experiências trazidas pelos alunos, inclusive quanto à moradia e transporte. Exige também estética e ética, sendo esta a parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano. Em qualquer realidade social, há normas, valores e prescrições que devem ser respeitados e também questionados pois não se trata de elementos estáticos e imutáveis. Embora haja normas variáveis em função do tempo, lugar e comunidade, há princípios eternos, a exemplo do respeito ao próximo, da verdade, do comprometimento.

O professor não deve se colocar numa posição de dono da verdade, dizendo que o aluno não deve ler isso ou aquilo (FREIRE, 1996). Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação ou preconceito, embora todos tenham suas convicções. Segundo Freire (1996) pensar certo não é um presente dos deuses, mas um movimento dialético entre o saber e o pensar sobre o fazer. Ensinar exige convicção de que a mudança é possível.

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996). A palavra assunção deriva de assumir. Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições nas quais os educandos em suas relações uns com os outros ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Freire (1996) valoriza as emoções, a sensibilidade, a afetividade, a intuição na relação professor/aluno. Intuir não é adivinhar, mas submeter as intuições à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

Considerando outros autores, além de Paulo Freire, Cunha (2016) faz uma revisão bibliográfica do tema, saberes docentes, revisitando as abordagens de Tardif (2002), Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999).

Cunha (2016) mostra que o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ com diferentes enfoques, diferentes

origens, incluindo o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência. O saber multifacetado dos professores é referido por Tardif e Gauthier (1995, p.11, *apud* CUNHA, 2016) como um saber composto de vários fatores oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. No dia a dia, os professores planejam, seguem o plano didático, selecionam as metodologias que consideram adequadas, elaboram tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e disciplina, além de formularem os instrumentos de avaliação. Assim, para facilitar o estudo, Tardif e Gauthier (1995, p.11, *apud* CUNHA, 2016) propõem uma categorização dos saberes docentes: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.

Por sua vez, Pimenta (1999) levanta a questão da identidade profissional, mostrando que não se trata de um atributo imutável. A autora entende identidade como um processo de construção do sujeito historicamente situado, construída a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que continuam válidas. Os saberes representam os alicerces dessa construção classificados pela autora como os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (os da formação específica – matemática, história, artes, etc.) e os que viabilizam a ação do ‘ensinar’. Para ela, os saberes da experiência se dividem em experiências dos alunos, adquiridos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho do dia a dia.

Gauthier et al (1998, *apud* CUNHA, 2016) identificam seis categorias de ‘saberes dos professores’: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Esses saberes formariam uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteceria para atender às demandas específicas de uma situação real. Cunha (2016) por sua vez questiona a abordagem de ‘reservatório’, pois não se pode colocar os conhecimentos em gavetas de um armário. Não basta recorrer ao reservatório em busca de qualquer resposta.

Saviani (1996, p. 147, *apud* CUNHA, 2016) refere-se ao professor como educador, isto é, seu trabalho ultrapassa a sala de aula. Assim identifica cinco categorias de ‘saberes’: o saber atitudinal, o crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o didático-curricular.

Cunha (2016) sintetiza o pensamento dos autores no Quadro I a seguir:

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier et al (1998)	Saviani (1996)
1. saberes da formação profissional 2. saberes das disciplinas 3. saberes curriculares 4. saberes da experiência	1. saberes da experiência 2. saberes do conhecimento 3. saberes pedagógicos	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes das Ciências da Educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica	1. saber atitudinal 2. saber crítico-contextual 3. saber específico 4. saber pedagógico 5. saber didático-curricular

Quadro I – Categorização dos Saberes Docentes ou dos Professores

Fonte: Cunha (2016, p.11) disponível em

<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lpt/A_a_H/didatica_l/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf> Acesso em: 5 dez. 2017.

Nota-se que os saberes da experiência estão presentes em três abordagens, com exceção de Saviani (1966). Contudo, há uma diferenciação entre os autores. Para Gauthier et al (1998) os saberes da experiência são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) trata-se de um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão. Para Pimenta (1999), referem-se aos saberes produzidos pelos professores no trabalho do dia a dia, além dos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

Embora a experiência do cotidiano seja essencial na abordagem de Pimenta (1999), a autora chama a atenção de que conhecimento não deve ser confundido com informação, a qual pode ser um ponto de partida, uma matéria prima. O conhecimento, por sua vez, analisa, classifica e contextualiza a informação. Fenômenos que ocorrem sobre determinadas condições com certa frequência podem contribuir para a elaboração de uma teoria que é o conhecimento sistematizado. Ressalta-se que o professor pode contribuir para a teoria a partir da prática docente através do registro sistemático de experiências.

2.2 Intertextualidade

Entende-se intertextualidade como a influência de um texto sobre outro que toma como modelo, ou ponto de partida, ou a utilização de uma multiplicidade de textos ou partes de textos pré-existentes de um ou mais autores de que resulta a elaboração de um novo texto literário. No caso de Merlí, trata-se de um texto adaptado para a televisão, que se utiliza tanto da linguagem verbal quanto da não-verbal, imagética. Segundo Hurcheon (1991), a intertextualidade provou ser útil na análise de textos pós-modernos.

Parafraseando Foucault, que por sinal é filósofo-título de um dos episódios da série em análise, Hurcheon (1991) comenta que as fronteiras de um texto nunca

são bem de definidas: por trás do título, das primeiras linhas e do último ponto final, por trás de sua configuração e de sua forma autônoma, ele fica preso num sistema de referências a outros livros, outros textos, outras frases. Ao fazer uso de uma metáfora, Foucault define a intertextualidade como um nó dentro de uma rede. Esse nó pode dialogar com obras escritas, filmes, músicas, trabalho de artes plásticas. Sob a abordagem intertextual, o leitor pode reconhecer vestígios textualizados e perceber aquilo que foi feito a esses vestígios. Merlí vai dialogar com obras de diferentes filósofos, das quais se reconhecem os vestígios.

3 | MERLÍ

3.1 Apresentação da série

Merlí é uma série da Netflix sobre um professor de filosofia homônimo, que utiliza métodos não tradicionais para fazer os alunos se questionarem e pensarem, agradando e desagradando alunos, professores e famílias. Cada um dos treze episódios da primeira temporada da série tem o nome de um filósofo, cujas ideias diretamente ou indiretamente irão pautar as ações e diálogos.

Na apresentação da série aparecem figuras icônicas, uma mosca e uma coruja. Pode-se inferir que sublevações já estejam prefixadas. Se a mosca é abjeta, invasiva e perturbadora, a coruja é o símbolo da sabedoria, que também pode incomodar quando ameaça desestabilizar o status quo de uma classe privilegiada e comodamente resistente às mudanças. Já que enxerga no escuro, a ave noturna percebe claramente o invisível ao senso comum, daí seu simbolismo com a sabedoria. Ainda na apresentação, num átimo de tempo, aparecem os vocábulos materialismo/idealismo. A senha nos foi dada: sabe-se de antemão que a peleja do obstinado mestre não será fácil, nem com os educandos nem com a equipe da instituição de ensino.

A história se passa em Barcelona e começa quando Merlí é despejado do apartamento onde vivia por não pagar o aluguel, ao mesmo tempo em que sua ex-mulher se muda para a Itália e deixa o filho adolescente Bruno e um cachorro sob seus cuidados. Os dois vão morar com a mãe de Merlí, Carmina, atriz de teatro. Merlí consegue um novo emprego como professor de filosofia do colégio Angel Guimerá justamente na classe em que estuda o filho, que passará a ser também seu aluno. Sua chegada provoca certo estranhamento ao corpo docente, pois seus métodos de ensino são transgressores e algumas vezes eticamente questionáveis. Observa-se também que nome do colégio *Angel* pode ter sido escolhido por ironia, sendo o oposto do demônio.

Os personagens são estereótipos e de certa forma verdades exageradas e até caricaturais, o que é comum em novelas e séries, que dispõem de um curto espaço de

tempo para representar a realidade: o diretor, controlador; o professor convencional que vira inimigo de Merlí; o gordo, generoso; a professora jovem, seduzida pelo maduro e irresistível professor de filosofia. Dentre os alunos, encontram-se a aluna rebelde, o aluno sedutor, o gay enrustido, o CDF, e até o aluno que está de licença e sofre agorafobia em consequência do *bullying*. Vale lembrar que agorafobia é um medo mórbido de se achar sozinho em grandes espaços abertos ou de atravessar lugares públicos. Nas famílias também vamos encontrar arquétipos, o pai, advogado, excessivamente autoritário; a mãe divorciada, protetora e ao mesmo tempo dominada pelo filho, a qual também se deixa seduzir por Merlí; o pai sem uma atividade profissional regular, biscateiro, irresponsável, explorador do filho. À medida que a série se desenrola, os personagens vão crescendo e se afastando um pouco dos perfis estereotipados.

3.2 Os saberes de Merlí

Dentre os saberes de Merlí naturalmente está o saber específico, pois para ter sido admitido como professor de filosofia ele deve ter apresentado pelo menos um diploma. Nada se sabe acerca da trajetória acadêmica pregressa de Merlí. Está implícito e depois evidente que conhece bem a essência das ideias de diferentes pensadores. O importante no enredo, todavia, não é o quanto conhece, ou o quanto leu os filósofos, mas como interage com os alunos a partir de suas ideias.

Merlí não oferece um modelo pronto, mas começa perguntando aos alunos para que serve a filosofia. Repete as perguntas que já fazem parte do senso comum: quem somos, de onde vimos e para onde vamos. Sua intenção é que os alunos reflitam sobre as contradições a que são expostos no dia a dia. Pede que todos o sigam em um passeio pelas instalações da escola quando introduz o conceito de peripatéticos. Assim eram chamados os discípulos de Aristóteles em razão do hábito do filósofo ensinar ao ar livre, caminhando enquanto lia e dava preleções sob os portais cobertos do Liceu, conhecidos como *perípatoi*, ou sob as árvores. Os alunos de Merlí são convidados a filosofar enquanto caminham. Um deles, Pol, pergunta se todo mundo está capacitado a praticar a filosofia, já que a filosofia põe em dúvida o que já se sabe. E com esses questionamentos a turma vai construindo e desconstruindo conhecimento. Em uma ocasião Merlí, parafraseando Aristóteles, diz que o melhor saber é aquele que não serve para nada.

Em casa, Bruno, filho de Merlí pergunta o significado de ‘peripatéticos’. Ao que o pai responde: ‘wikipedia’, como um primeiro passo para estimular a pesquisa.

As atividades propostas por Merlí abordam temas universais dentro da realidade em que vivem. Pede que cada um escreva sobre o que considera felicidade. Em outro momento propõe que escrevam um texto respondendo à pergunta ‘Se Aristóteles fosse vivo, teria um perfil no Facebook?’.

Quando o tema é Machiavel, Merlí discute a máxima de que os fins justificam os

meios. Na concepção maquiavélica, quando o governo se sente acima de tudo, pode recorrer à crueldade e à fraude quando necessário, para manter o poder. O próprio Merli parece seguidor de Machiavel quando quer chegar a um fim. Rouba a prova do diabólico professor de catalão para ajudar os alunos Pol e Bruno. Trapaceia em um sorteio para promover o encontro entre Mônica, a aluna bela e sensata e o colega tímido, Joan. Seduz uma professora que gosta de cães para se livrar do cachorro deixado pela ex-mulher, e nem sempre fala a verdade. Tudo isso com uma intenção, por uma causa.

No episódio Sócrates, Merlí começa explicando como o filósofo passou a ser perseguido por influenciar jovens a questionarem ideias concebidas e descobrirem raízes de um pensamento social cheio de preconceitos. Explica o conceito de maiêutica, que consiste na multiplicação de perguntas, induzindo o interlocutor na descoberta de suas próprias verdades e na conceituação geral de um objeto. Coloca Tania (gorda) e Bruno (gay) como antíteses de um mesmo problema: a aceitação. Bruno é enrustido, não consegue ‘sair do armário’, não quer ser rotulado de gay. Tânia, agindo de forma contrária à do colega, não quer ninguém se desculpendo por tê-la chamado de gorda.

Apesar de fazer balé e demonstrar sensibilidade, Bruno é um gay não assumido, que tem uma avó atriz e um pai professor de filosofia. Sempre conviveu com liberdade e tolerância familiar, mas se esconde numa capa de hetero-normatividade por insegurança e vaidade. Além disso, tem seus preconceitos. Não suporta o professor obeso, a quem agride, escarneia. Chega a levar um mialheiro em forma de porquinho para a sala de aula.

Merlí faz tudo para mostrar que aceita a homossexualidade do filho. Entrega-lha o texto “O Banquete”, atribuído a Platão, que é constituído de uma série de discursos sobre a natureza e as qualidades do amor, inclusive do amor homo-afetivo que era comum na Grécia. Por sua vez, no episódio sobre Foucault, Merlí discute o culto da normalidade. Foucault questionava padrão de normalidade ao mostrar que o poder ordena, classifica, controla o que é correto a cada momento. Quem sai da norma é um ridículo, estranho. Merlí pergunta: ‘quem se atreve a perguntar uma estranheza, pessoal?... As pessoas escondem suas facetas peripatéticas’. Mas nada disso estimula Bruno a se assumir.

No episódio sobre o pensador francês Guy Debord (1931-1994) o ex-namorado da recém-chegada aluna Mônica envia para o whatsapp de um de seus atuais colegas, um vídeo dela se despindo, o qual é logo retransmitido aos demais alunos. Ela é alvo de gozação e sofre *bullying*. Nesse ambiente, se um indivíduo criticar o comportamento do outro, pode haver um efeito manada, isto é, todos seguem quem criticou. É uma falácia se esperar que um grupo de jovens avançados aceitem a diversidade. Todos controlam a vida de cada um. Assim o grupo também cai num padrão de normalidade própria daquele grupo.

Vale lembrar que os textos de Guy Debord foram alguns dos catalisadores

das manifestações de Maio de 68 na França, quando se questionaram os valores burgueses. Ele é autor do livro *A Sociedade do Espetáculo*. O ponto central de sua teoria é que a alienação é mais do que uma descrição de emoções ou um aspecto psicológico individual. É a consequência do modo capitalista de organização social que assume novas formas e conteúdos em seu processo de separação e reificação da vida humana. Para ele, o espetáculo é uma forma de dominação da burguesia. Tudo pode virar uma mercadoria, inclusive as intimidades de um casal. Ao introduzir o pensamento de Debord, o professor mostra que não há privacidade nas redes sociais.

Merlí refere-se a Guy Debord lembrando que segundo ele o homem se converte num expectador de si mesmo quando se vê refletido na tela, mas se converte também num ser passivo, incapaz de tomar decisões, incapaz de viver sua própria vida. 'Em lugar de viver as coisas, consumimos ilusões. Em vez de ficar na intimidade com uma garota, preferimos vê-la despir-se num vídeo sem o consentimento dela'. Depois de uma discussão em sala de aula, primeiramente as alunas e depois os alunos começam a tirar a roupa. Tudo termina em brincadeira. A nudez se torna banal e Mônica se sente melhor.

Os pensamentos filosóficos não contribuem necessariamente para o desenvolvimento dos personagens. Não se trata de elucidar mentes para tornar todos bons. O fato de Merlí saber lidar com as idiosincrasias dos alunos e professores de forma não tradicional, contudo, não faz dele um herói. Tem muitos defeitos, a começar pela sua tendência a rejeitar regras e diretrizes e parecer o dono da verdade. Mas seu chefe e seu filho levam-no à realidade necessária, mostrando-lhe seu egocentrismo. Se por um lado defende uma certa anarquia às custas de uma imensa auto-importância, por outro desrespeita e desafia os mais próximos. É sedutor com as mulheres, dá boas cantadas, mas não se envolve afetivamente com nenhuma. Cativa a parceira até conquistá-la. Ao atingir esse ponto, seu interesse começa a arrefecer. Daí alguns críticos se referirem ao machismo que permeia a série.

Poderíamos discutir cada episódio mostrando como o pensamento do filósofo-tema vai conduzindo o comportamento dos personagens, mas isso ultrapassaria o escopo e os limites do corrente trabalho.

A filosofia incita o raciocínio e ao pensar se investiga o sentir. No desfecho, o grupo de jovens pensantes descobre a tolerância. Quando a turma recebe o aluno agrofóbico de volta está implícita a mensagem: pensamos, investigamos o que sentimos e agora compreendemos você.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pano de fundo filosófico é, na maioria das vezes uma metáfora sobre como os jovens lidam com a própria vida e como se relacionam com o mundo. Ao observarmos o comportamento de Merlí à luz do pensamento de Paulo Freire, lembrando que

Freire foi também um filósofo, identificamos o ciclo gnosiológico do processo de aprendizado: ensinar – aprender – pesquisar. Merlí expõe a essência do pensamento de diferentes autores e instiga os alunos a produzirem novo conhecimento. A partir de ideias que já foram incorporadas ao senso comum, formula novas questões e os motiva a fazer perguntas. Isto é, pratica-se a maiêutica, quando o interlocutor vai se perguntando e descobrindo as próprias verdades. Freire (1996) já dizia que não basta recitar o conteúdo, mas questionar.

Freire (1996) observa que ensinar exige estética e ética. Nem sempre o comportamento de Merlí respeita as normas. Propositalmente sua transgressão atinge o máximo no episódio intitulado Maquiavel. As idéias do pensador italiano são debatidas com os alunos e as atitudes transgressoras do protagonista não deixam de ser uma amostra do maquiavelismo. É anti-ético um professor roubar uma prova do colega para favorecer um aluno, mas Merlí quer proteger Pol que está sendo perseguido pelo professor de catalão. Nesse episódio, os fins justificam os meios.

Freire (1996) critica a postura do professor dono da verdade. Muitas vezes, tem-se a sensação de que Merlí se coloca como dono da verdade. Por sua vez, estimula a assunção e a identidade cultural defendida por Freire, isto é, repudia o culto da normalidade e aceita os desvios do padrão considerado normal. Merlí também valoriza as emoções e a afetividade, embora seja durão quando necessário.

Tardif e Gauthier (1995) identificam os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Em Merlí, encontram-se sobretudo os saberes da experiência construída com os alunos e não aquela em que o professor diz que aprendeu daquele jeito, portanto deve ser assim.

Pimenta (1999) levanta a questão da identidade profissional como algo mutável em constante revisão e construção. Merlí é capaz mudar de atitude em determinadas circunstâncias, quando vê que exagerou. Instiga os alunos a fazerem um boicote à campanha de coleta de alimentos porque quer mostrar que a caridade por si só não resolve os problemas sociais. Depois volta atrás e suspende o boicote. Isso ocorre no episódio sobre David Hume, o qual estimulava o empirismo e acreditava no sentimento de benevolência do homem. Para esse filósofo as impressões seriam as causas das ideias e não o contrário.

Saviani (1996) refere-se ao professor como educador. Para uns Merlí pode ser um educador, para alguns pais e professores, um deseducador. Seu trabalho ultrapassava a sala de aula.

Ao observar Merlí com o olhar do Quadro I em que Cunha (2016) sintetiza os saberes docentes a partir dos diferentes autores referenciados, fica difícil identificar com clareza alguns saberes de Merlí, a exemplo dos saberes curriculares, dos saberes disciplinares, já que nada se sabe de sua vida acadêmica passada. Pelo desempenho em sala de aula, deduz-se que o professor detém o conhecimento específico. Quanto aos saberes da experiência, referidos pelos autores Gauthier et al (1998), Tardif,

Lessard e Lahaye (1991), e Pimenta (1999), a concepção de Pimenta (1999) é a que mais se aproxima do protagonista da série, isto é, os saberes produzidos pelos professores no trabalho do dia a dia, além daqueles que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

Na primeira temporada da série fica evidente a intertextualidade dos enredos de cada episódio com a obra do respectivo filósofo-título.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Aliana Anghinoni et al. **Os saberes profissionais dos professores na Perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes**. IX APED SUL. Seminário em Educação na Região Sul. 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>> Acesso em: 11 jan. 2018

CUNHA, Emanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2016. Disponível em <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf> Acesso em: 28 fev. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

HURCHEON, Linda. A Intertextualidade, A Paródia e os Discursos da História. In _____. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Cap. 8. Tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991, p. 163-182.

LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf> Acesso em: 11 jan. 2018

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Fábio Brum

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares – PPGEduc
Seropédica – Rio de Janeiro

Ellen Aniszewski

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares – PPGEduc
Seropédica – Rio de Janeiro

José Henrique dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Departamento de Educação Física e Desportos
Seropédica – Rio de Janeiro

RESUMO: A motivação tem sido objeto de estudo com fim de analisar os seus efeitos nos comportamentos de adolescentes inseridos no processo educativo da educação física escolar. A Teoria Motivacional de Orientação às Metas abrange duas vertentes que regem os indivíduos à percepção de sucesso nas atividades – Tarefa e Ego. O objetivo do estudo foi caracterizar as orientações motivacionais de escolares portugueses e verificar se existem diferenças entre as percepções de sucesso em função do sexo. A pesquisa é descritiva e comparativa. Envolveu 39 escolares da cidade de Coimbra,

Portugal. A coleta de dados foi realizada através do Questionário de Percepção de Sucesso no Esporte (*Perception of Success Questionnaire – POSQ*), versão traduzida para o contexto português. A amostra geral apresentou índice médio de orientação para a tarefa superior ao de orientação para o ego. Comparando os resultados em função do sexo, verificou-se que os meninos apresentaram maior média de orientação para a tarefa que as meninas. Em orientação para o Ego, os meninos apresentaram média superior do que as meninas. Porém, não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos. Conclui-se que provavelmente os escolares investigados são oriundos de ambientes de ensino onde prevalece um clima motivacional que valoriza o esforço e o alcance das metas de aprendizagem, traduzido em parâmetros autorreferenciados de sucesso, além de estimular a motivação intrínseca dos jovens durante a realização das atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação, Educação física, Orientação às Metas.

ABSTRACT: The motivation has been the object of study in order to analyze their effects on the behaviors of teenager inserted in the educative process of the school physical education. The Achievement Goal Theory includes two strands that govern individuals' perception of success in activities - Task and Ego. The aim of the study was

to characterize the motivational orientations of Portuguese school and to verify if there are differences between the perceptions of success according to sex. The research is descriptive and comparative. It involved 39 students from the city of Coimbra, Portugal. Data collection was done through the Perception of Success Questionnaire (POSQ), version translated into the Portuguese context. The general sample presented a mean index of orientation for the task higher to that of orientation for the ego. Comparing the results according to sex, it was verified that the boys presented a greater average of orientation to the task than the girls. In orientation for the ego, the boys presented higher average than the girls. However, no significant differences were found between genders. It is concluded that probably the students investigated come from educational environments where a motivational climate prevails that values the effort and reach of the learning goals, translated into self-referenced parameters of success, besides stimulating the intrinsic motivation of the young people during the realization of the activities.

KEYWORDS: Motivation, Physical Education, Achievement Goal Theory.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a motivação tem sido objeto de estudos no contexto da Educação Física (EF) escolar com o intuito de compreender as disposições que regem as ações e os comportamentos humanos (NICHOLLS 1989; DUDA; NTOUMANIS, 2003).

No contexto educacional, a motivação como pressuposto da aprendizagem tem tido relevância na medida em que repercute nos procedimentos didáticos adotados pelo professor, sendo considerada um indicador crítico do nível e da qualidade do aprendizado e do desempenho (GRANERO-GALLEGOS *et al.*, 2012; GRANERO-GALLEGOS *et al.*, 2014).

Nessa direção, a motivação é importante elemento a ser considerado na didática e prática do ensino pelos professores no processo educativo, isto é, o conhecimento e a aplicação adequada dos conceitos motivacionais podem impulsionar as oportunidades de aprendizagem e oferecer suporte para a proposição de programas (MORENO-MURCIA *et al.*, 2013).

Além disso, considera-se um fator que estimula a realização de determinada tarefa e que mantém os indivíduos engajados nas atividades (BALBINOTTI *et al.*, 2011; KONDRIC *et al.*, 2013).

Por outro lado, a falta de motivação pode ocasionar desinteresse e ausência de sentimentos de satisfação com a prática, o que conduz a fraca participação e falta de empenho em metas pessoais de aprendizagem (PIZANI *et al.*, 2016).

Teixeira e Folle (2013) descrevem que a autoexclusão ou baixa participação nas aulas de EF por parte dos escolares do Ensino Fundamental, se deve principalmente ao fato destes não sentirem prazer nas atividades propostas e não se sentirem

capazes de realizar bem as tarefas.

Ainda, para Aniszewski (2018), uma parte dos escolares que participa efetivamente das aulas de EF são reconhecidos como os mais habilidosos, exatamente aqueles que se encontram engajados nas atividades esportivistas levando o professor a valorizar os alunos que detêm determinado nível de habilidades, distanciando, assim, os que necessitam de mais estímulos para a atividade física.

Darido (2004) reforça que “os resultados imediatos destes procedimentos são um grande número de alunos dispensados das aulas e muitos que simplesmente não participam dela, e que provavelmente não irão aderir aos programas sistematizados de atividade física” (p. 62).

Portugal apresenta realidade singular tanto nos aspectos educacional, social e cultural, como econômico e, por este motivo, o estudo poderá indicar características na percepção de sucesso dos alunos em função da peculiaridade deste País e de seu sistema educativo, dando indicação da natureza da prática pedagógica e de suas consequências nas atitudes e comportamentos dos alunos face ao processo ensino-aprendizagem e ao envolvimento nas atividades físico-esportivas.

A verificação da percepção de sucesso na EF e esporte é um fator determinante para a caracterização do estado motivacional de jovens alunos e de seu envolvimento na formação educacional. A proposta desta pesquisa ainda merece destaque ao investigar a EF escolar no ambiente da educação básica, importando para a prática do ensino, quer de professores da educação básica, ou de professorandos em formação em curso de estágio curricular supervisionado.

Sendo assim, concernente a relevância de investigações em torno da motivação de escolares no contexto educacional, este estudo tem como objetivo caracterizar as orientações motivacionais de estudantes portugueses de EF no final do terceiro ciclo do Ensino Básico, bem como compará-los em função do sexo.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teoria De Orientação às Metas

Dentre os paradigmas sócio-cognitivos da motivação, a Teoria de Orientação às Metas – TOM (NICHOLLS, 1984a, 1989) expõe a existência de dois objetivos de orientação que movem os jovens escolares à participação e a percepção de sucesso: a orientação para a Tarefa e a orientação para o Ego.

A primeira preconiza a razão do aluno voltada ao domínio da tarefa, também denominada orientação à maestria (*task orientation*), em que o indivíduo percebe o sucesso mediante a melhora de suas capacidades baseadas em um objetivo pessoal tendo um fim em si mesmo.

Enquanto a segunda move o aluno pelo objetivo da performance, também denominada orientação ao ego (*ego orientation*), em que a percepção de sucesso

ocorre através da comparação de habilidades com os pares no ambiente ensino-aprendizagem (DUDA, 1992; NICHOLLS, 1984a; FONSECA; BRITO, 2001).

Estudos apontam que a orientação motivacional para a tarefa está associada ao maior engajamento nas atividades, a procura de tarefas desafiadoras e que possibilitem o aprimoramento de competências e a satisfação e prazer com a prática (BARKOUKIS; NTOUMANIS; THØGERSEN-NTOUMANI, 2010; DURÃO *et al.*, 2010).

Já a orientação motivacional para o ego está associada a maior preocupação com a superioridade individual e menos interessada com o sucesso coletivo. Indivíduos com essa orientação, normalmente expressam baixa autodeterminação e apresentam maiores níveis de indisciplina (DUDA; NTOUMANIS, 2003; RUIZ-JUAN; PIÉRON, 2013).

Ao passo que inúmeras pesquisas têm sido amplamente aplicadas em ambientes esportivos de alto rendimento e recreacionais (MORENO-MURCIA *et al.*, 2013; SOINI *et al.*, 2014), poucos tem sido os estudos observados na área da EF escolar (DUDA; NTOUMANIS, 2003).

2.2 Clima Motivacional

O clima motivacional deriva das estratégias didático-pedagógicas que o professor utiliza no ambiente de aprendizagem, bem como as influências exercidas sobre as condutas, comportamentos, engajamento na atividade e percepção de sucesso dos alunos, de modo que estes compreendam a orientação transmitida no ambiente de ensino (MACHADO *et al.*, 2012).

Segundo Gonçalves *et al.* (2010), o contexto motivacional ainda é constituído pelos seguintes componentes situacionais (ambiente de aprendizagem, familiares, amigos e colegas de classe).

Barkoukis, Ntoumanis e Thøgersen-ntoumani (2010) discorrem que quando um adolescente percebe a orientação de um clima voltado para a tarefa, é presumível que este tenda a experimentar elevados índices de motivação intrínseca, e menores índices de tédio.

O autor endossa, ao expor os padrões adaptativos da motivação, que os processos adaptativos de aprendizagem podem variar em função do clima motivacional criado pelo professor. Por exemplo, um aumento na orientação do objetivo para a tarefa poderá estar associado com um aumento da percepção pelo aluno de um clima motivacional voltado ao seu domínio, aceitação de desafios e prazer.

É relevante destacar que a percepção do clima motivacional voltado para o ego pode promover no aluno aspectos mal adaptativos de aprendizagem, presumivelmente ocasionando efeito negativo sobre o seu comportamento nas aulas. A promoção deste clima por parte dos professores influencia a comparação social do desempenho entre os pares, tendo um impacto negativo na percepção do esforço e na execução das tarefas práticas.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo se caracteriza como descritivo e comparativo (GIL, 2008). Descritivo porque se propõe a descrever as percepções de sucesso de alunos portugueses do Terceiro Ciclo do Ensino Básico (correspondente ao final do ensino fundamental brasileiro) nas aulas de EF, de maneira a permitir a análise de fatores motivacionais que influenciam o comportamento dos alunos na EF escolar. É comparativo na medida em que compara os resultados em função do sexo dos alunos na EF.

Os procedimentos de amostragem foram de caráter conveniente e não probabilístico (CARMO; FERREIRA, 1998), em virtude de que se recorreu a alunos voluntários para a realização da pesquisa.

Os alunos pesquisados pertenciam ao 7º, 8º e 9º ano do Ensino Básico do Colégio da Imaculada Conceição, situado em Cernache¹, na cidade de Coimbra – Portugal. De acordo com Pires (2009, p. 4), “o Colégio da Imaculada Conceição define-se como uma Família, como uma Comunidade, o que leva todas as pessoas e grupos que o constituem a adoptar os mesmos princípios e a participar responsabilmente na tarefa educativa global”. A amostra deste estudo foi composta por 39 jovens escolares portugueses, com média de idade de $12,8 \pm 0,64$ anos, de ambos os sexos, sendo 23 (66,6%) meninos e 13 (33,3%) meninas.

O instrumento utilizado para identificar as orientações às metas dos escolares foi o *Perception of Success Questionnaire* (POSQ), desenvolvido por Roberts, Treasure e Balagué (1998), em versão traduzida, validada e adaptada para o contexto português como “Questionário de Percepção de Sucesso” (FONSECA; BRITO, 2001).

Os dados foram objeto de tratamento estatístico descritivo, recorrendo-se ao cálculo de média e desvio padrão. Verificada a normalidade dos dados (teste de *Komolgorov-Smirnov*), o teste paramétrico *t* de *student* foi empregado na análise comparativa da percepção de sucesso em função do sexo.

As análises estatísticas foram realizadas por meio do *software* SPSS versão 17.0, e o nível de significância adotado em todas as análises foi de $p \leq 0,05$.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se na **Tabela 1**, os índices gerais de Percepção de Sucesso constatado na amostra global do estudo. Os jovens escolares portugueses, considerados na sua totalidade, apresentaram a média de $4,53 \pm 0,54$ na orientação para maestria e $3,26 \pm 0,96$ na orientação para o ego.

1 Uma pequena localidade a cerca a 4 km de Condeixa e a 8 km de Coimbra, integrado a rede escolar da Região Centro (PIRES, 2009)

	N	Média	Dp
Orientação para Tarefa	39	4,53	0.54
Orientação para o Ego		3.26	0.96

Tabela 1 - Índice geral de percepção de sucesso

Fonte: Do autor

Isto posto, corrobora com os resultados encontrados por Rubio, Suárez e Gallegos (2011), Gómez-López *et al.* (2015), Spray e Biddle (1997) e Camacho, Murcia e Tejada (2008) que obtiveram resultados semelhantes, em que a orientação para a tarefa foi superior à orientação para o ego.

Dessa forma, pode-se inferir que os escolares inquiridos apresentam uma tendência de busca pelo domínio da tarefa, mediante o esforço e o empenho, baseando-se em princípios autorreferenciados de sucesso, estando fortemente associado com a motivação intrínseca.

A predominância da orientação para tarefa relatada nos resultados da pesquisa caracteriza a tendência dos jovens em buscar a maestria durante a prática esportiva nas aulas de EF.

Escolares com essa tendência participam de experiências positivas durante as aulas, relacionando os aspectos de esforço e persistência durante as atividades, mesmo em situações de fracasso, o que conduz a diminuição da evasão nas aulas (MARANTE; FERRAZ, 2006).

4.3 Percepção de Sucesso em Função do Sexo

Na análise comparativa em função do sexo (**Tabela 2**), verificou-se que os meninos apresentaram médias superiores em orientação para o ego $3,39 \pm 1,09$ quando comparadas ao resultado das meninas $3,01 \pm 0,63$, não sendo encontradas diferenças significativas ($p \leq 0,18$).

Em orientação para a tarefa os meninos apresentaram média de $4,56 \pm 0,51$ e as meninas de $4,45 \pm 0,61$, também não se constatando diferenças significativas ($p \leq 0,53$).

	Sexo	N	Média	Dp	t	p
Orientação para Tarefa	Masculino	26	4,56	0,51	0,62	.539
	Feminino	13	4,45	0,61		
Orientação para Ego	Masculino	26	3,39	1,09	1,36	.181
	Feminino	13	3,01	0,63		

Tabela 2 - Índice médio de percepção de sucesso em função do sexo

Fonte: Do autor

Tanto meninas, como meninos, refletiram os resultados da amostra global, em

que os índices de orientação para a tarefa foram superiores aos índices de orientação para o ego.

Os resultados desta pesquisa corroboram com os achados de outros estudos efetuados em Portugal (DURÃO *et al.*, 2010; FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2010) e em países latino-americanos e europeus (RUIZ-JUAN; PIÉRON, 2013; SPRAY; BIDDLE, 1997), em que os resultados em orientação para a tarefa foram superiores ao de orientação para o ego.

Depreende-se, que em ambos os sexos a busca pelo domínio da tarefa sobrepõe-se aos aspectos externos de motivação, dando indícios de que a natureza do clima motivacional transmitido pelos professores valoriza o alcance dos objetivos de aprendizagem e o esforço nas aulas de EF.

Apesar dos meninos apresentarem valores superiores em orientação para o ego comparado às meninas, as diferenças não foram significativas e, portanto, não se pode assegurar, neste estudo, que meninos e meninas se distingam em ambas as orientações. Contudo, Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2010) e Ruiz-Juan e Piéron (2013) observaram uma média superior pelos meninos em orientação para o ego, com diferenças significativas.

Os resultados encontrados em orientação para o ego, contrariam os resultados obtidos por Baena-Extremera *et al.* (2014), que em estudo realizado com 846 alunos da EF Secundária da Região de Murcia – Espanha, com idades entre 12 e 19 anos, foram encontradas diferenças significativas em função do gênero ($F = 47,09$; $p \leq 0,00$), com as meninas alcançando maiores índices em orientação para o ego que os meninos. Entretanto, corrobora com Moreno *et al.* (2006), ao investigar a percepção de sucesso de 736 alunos da EF do Ensino Secundário da Região de Murcia, Espanha, com 14 e 17 anos de idade, de ambos os sexos, em que não foi verificada diferença significativa entre o sexo, com os meninos tendo apresentado valores superiores em orientação para o ego $\bar{x} = 3,34 \pm 1,10$ em relação às meninas $\bar{x} = 2,25 \pm 1,13$.

Os resultados alcançados nesta pesquisa relativamente à orientação para a tarefa corroboram com os resultados de Flores, Salguero e Márquez (2008), que em estudo realizado com 3.149 estudantes de ambos os sexos verificaram que os meninos apresentaram orientação para a tarefa superior às meninas. Porém, na pesquisa de Martínez-Galindo *et al.* (2009) com 1126 escolares de EF do 3º e 4º ano do Ensino Secundário da Região de Murcia – Espanha, o perfil motivacional orientado para a tarefa nas meninas foi superior ao dos meninos.

Observou-se que os meninos apresentaram valores superiores nas duas orientações em relação às meninas. Villodre *et al.* (2005) e Spray e Biddle (1997) encontraram os mesmos resultados. Ainda, Granero-Gallegos *et al.* (2014) apuraram em sua pesquisa que as meninas possuíam valores superiores nas duas orientações, revelando diferenças em relação aos resultados desta pesquisa.

Entretanto, os meninos tendencialmente buscam reconhecimento de seus pares, sendo de razão extrínseca a busca pela motivação, o que denota propensão

à orientação para o ego. Para Ruiz-Juan e Piéron (2013), geralmente os meninos optam por tarefas em grupo para poderem realizar comparações de desempenho, o que explicitaria a maior inclinação para a orientação para o ego. O autor afirma, ainda, que as meninas possuem maior predisposição em participar de atividades de caráter individual.

Fernandes *et al.* (2007) relatam que introduzir aspectos competitivos durante as aulas não se configura como um problema para a formação do estudante, pois comportamentos e atitudes são variáveis e podem ser modeladas por meio de intervenção pedagógica, caso comportamentos antidesportivos ocorram quando o aluno não atingir o objetivo pretendido. A busca pela vitória não é considerada um erro, mas, sobretudo, deve-se ensinar a forma mais adequada para alcançá-la. Uma das formas de conquistá-la é mostrar ao aluno que se comportar com respeito ao adversário e assimilar a derrota como um aprendizado irá ajudá-lo a ter um pensamento mais crítico a fim de alcançar uma solução para um episódio de insucesso.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a motivação pode influenciar o engajamento em atividades físicas e esportivas, analisou-se as orientações motivacionais assumidas por alunos do final da formação básica portuguesa.

A investigação das orientações motivacionais dos alunos são importantes, uma vez que possibilitam melhor compreender o comportamento e a forma de aprendizagem dos escolares nas aulas de EF e, através destes fundamentos os professores podem estabelecer as estratégias mais adequadas a fim de motivar os estudantes em suas aulas, sendo o domínio desses construtos de grande importância para intervenções didático-pedagógicas.

Em face dos resultados, conclui-se que os escolares investigados provavelmente são oriundos de ambientes de aulas onde prevalece um clima motivacional que valoriza o esforço e o alcance das metas de aprendizagem, traduzido em parâmetros autorreferenciados de sucesso acadêmico, além da a motivação intrínseca implicitamente estimulada nos escolares durante a prática das atividades.

Não obstante, é importante salientar que o professor deve ter atenção especial com as meninas na manipulação do clima motivacional nas suas aulas, porque estas geralmente apresentam menores níveis de percepção do clima para o ego. Ao passo que com os meninos se deve ter muito cuidado na abordagem de um clima para o desempenho, pois estes tendencialmente apresentam elevados índices de percepção do clima motivacional para o ego.

Em face aos resultados contraditórios verificados na literatura, reconhece-se a importância de aprofundamento das pesquisas que abrangem as variáveis que influenciam a motivação para a prática de EF, ainda que alguns ratifiquem os

resultados encontrados nesta pesquisa. Por outro lado, contribui para a consolidação teórica apresentando resultados de uma realidade social diferente que compõe o cenário intercultural.

Como atualmente existe uma constante dificuldade dos professores de EF manter seus alunos comprometidos e engajados nas aulas, é importante que as intervenções didático-pedagógicas propiciem aos discentes motivações suficiente para compreenderem que as aprendizagens dos conteúdos da cultura corporal do movimento na vida escolar refletirão em práticas duradouras e benéficas para seu bem-estar e saúde na maioridade.

Para a melhor compreensão do fenômeno, será interessante a realização de pesquisas que analisem a influência do clima motivacional sobre as percepções de sucesso interiorizadas pelos alunos, visto que o clima motivacional se estabelece a partir das estratégias e intervenção pedagógicas planejadas e levadas a cabo nas aulas pelos professores.

AGRADECIMENTOS

Ao apoio concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001; e à FAPERJ mediante fomento PBEspecial18, processo E-26/200.804/2018 (235908).

REFERÊNCIAS

ANISZEWSKI, Ellen. **O desinteresse discente pelas aulas de educação física no ensino fundamental**: análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

BAENA-EXTREMERA, Antonio *et al.* Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física. **Ciência CCD**, Murcia, año 10, v. 9, p. 119-128, 2014.

BALBINOTTI, Marcos Alencar Abaide *et al.* Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório. **Estud. Psicol.**, Natal, v. 16, n. 1, p. 99-106, abr. 2011.

BARKOUKIS, Vassilis; NTOUMANIS, Nikos; THØGERSEN-NTOUMANI, Cecilie. Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 11, p. 83–90, 2010.

CAMACHO, Alvaro Sicilia; MURCIA, Juan Antonio Moreno; TEJADA, Antonio J. Rojas Motivational profiles and flow in physical education lessons. **Perceptual and Motor Skills**, v. 106, n. 2, p. 473-494, 2008.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia da investigação**: guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Editora da Universidade Aberta, Palácio Ceia, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Vol. 18, Nº 1, p.

61-80, jan./mar, 2004.

DUDA, Joan L. Motivation in sport settings: a Goal Perspective Approach. In: ROBERTS, G. C. (Eds.). **Motivation in Sport and exercise**. Illinois: Human Kinetics Books, 1992. p. 57-91

DUDA, Joan L.; NTOUMANIS, Nikos. Correlates of achievement goal orientations in physical education. **Int. J. Educ. Res.**, n. 39, p. 415-436, 2003.

DURÃO, Luís Manuel Oliveira *et al.* Motivação na educação física: fatores influenciadores da disciplina escolar. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 3, p. 136-156, 2010.

FERNANDES, Helder M. *et al.* A influência das orientações motivacionais nas atitudes desportivas em aulas de Educação Física. **Motricidade**, v. 3, p. 16-23, 2007.

FERNANDES, Helder M.; VASCONCELOS-RAPOSO, José Jacinto Branco. Análise Factorial Confirmatória do TEOSQp. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n 1, p. 92-101, 2010.

FLORES, Jairo; SALGUERO, Alfonso; MÁRQUEZ, Sara. Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la educación física escolar en estudiantes colombianos. **Revista de Educación**, n. 347, p. 203-227, septiembre-diciembre 2008.

FONSECA, António Manuel; BRITO, António de Paula. Estudo exploratório e confirmatório à estrutura factorial da versão portuguesa do Perception of Success Questionnaire. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**. Porto, v. 1, n. 3, p. 61-69, 2001.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANERO-GALLEGOS, Antonio *et al.* Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. **J. Sports Sci. Med.**, v. 11, n. 4, p. 614-623, dec. 2012.

GRANERO-GALLEGOS, Antonio *et al.* Estudio Psicométrico y Predicción de la Importancia de la Educación Física a Partir de las Orientaciones de Meta (“Perception of Success Questionnaire – POSQ”). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 443-451, 2014.

GÓMEZ-LÓPEZ, Manuel *et al.* Self-Determined, Goal Orientations and Motivational Climate in Physical Education. **Collegium Antropologicum**, v. 39, n. 1, p. 33-41, 2015.

GONÇALVES, Carlos Eduardo *et al.* Efeito da experiência do treinador sobre o ambiente motivacional e pedagógico no treino de jovens. **Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p.15-26, jan./mar. 2010.

KONDRIC, Miran *et al.* Participation Motivation and Student’s Physical Activity among Sport Students in Three Countries. **J. Sports Sci. Med.**, v. 12, n. 1, p. 10–18, mar 1, 2013.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves *et al.* Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicol. Ciênc. Prof**, v. 32, n. 1, p. 188-201, 2012.

MARANTE, Wallace Oliveira; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 3, p. 201-216, 2006.

MARTÍNEZ-GALINDO, Celestina *et al.* Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. **Cultura y Educación**, v. 3, n. 21, p. 331-343, 2009.

MORENO, Juan Antonio *et al.* Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las

estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. In: DÍAZ, A. (Org.). **VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad**. Murcia: ICD, 2006.

MORENO-MURCIA, Juan Antonio *et al.* Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. **Revista de Educación**, n. 362, p. 1-14, septiembre-diciembre 2013.

NICHOLLS, John G. Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. **Psychological Review**, v. 91, n. 3, p. 328-346, 1984a.

_____. **The competitive ethos and democratic education**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

PIZANI, Juliana *et al.* (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 3, p. 259-266, July-sept. 2016.

PIRES, Firmino José Calisto. **Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas nos recreios escolares**: práticas lúdicas e recreativas nos recreios escolares das crianças do 2º ciclo do ensino básico. 2009. 67 f. Dissertação (Licenciatura em Educação Física), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Portugal, 2009.

ROBERTS, Glyn C.; TREASURE, Darren C.; BALAGUÉ, Gloria. Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. **Journal of Sport Sciences**, v. 16, p. 337-347, 1998.

RUBIO, Irene Castañón; SUÁREZ, Nuria Rodríguez; GALLEGOS, Antonio Granero. Orientaciones de meta de los jóvenes escolares del Colegio el Buen Pastor de Murcia. *Espiral*, **Cuadernos del profesorado**, v. 4, n. 8, p. 2, 2011.

RUIZ-JUAN, Francisco; PIÉRON, Maurice. Orientaciones de meta en Educación Física y nivel de actividad físico-deportiva en estudiantes mexicanos. **Universitas Psychologica**, v. 12, n. 1, p. 235-247, 2013.

SOINI, Markus *et al.* Factorial Validity and Internal Consistency of the Motivational Climate in Physical Education Scale. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 13, p. 137-144, 2014.

SPRAY, Christopher M.; BIDDLE, Stuart J. H. Achievement Goal Orientations and Participation in Physical Education Among Male and Female Sixth Form Students. **European Physical Education Review**, v. 3, n. 1, p. 83-90, 1997.

TEIXEIRA, Fabiano Augusto; FOLLE, Alexandra. Participação dos alunos do ensino fundamental nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Educação Física em Revista**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 84-92, out. 2013.

VILLODRE, Nestor Alonso *et al.* Relación del género del alumno y el tipo de centro con la motivación, disciplina, trato de igualdad y estado de flow en educación física. **VCI d. EF e. Interculturalidad**, p. 1-33, 2005.

NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*

Jaqueline Ritter

jaquerp2@gmail.com

Professora do quadro permanente do programa de pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG) e coordenadora do grupo de pesquisa GEQPC-FURG

Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos

andreia.nica@hotmail.com

Mestranda (PPGEC/FURG) e integrante do GEQPC-FURG

Andréa Borges Umpierre

andreaumpierre@yahoo.com.br

Doutoranda (PPGEC/FURG) e integrante do GEQPC-FURG

Francieli Chibiaque

francieli_dp@hotmail.com

Pesquisadora voluntária - GEQPC-FURG

Otavio Aloisio Maldaner

o.maldaner@gmail.com

Pesquisador visitante CNPq - GEQPC-FURG

meio de situação de estudo (SE), de caráter temático interdisciplinar e contextualizado. Parcerias com a universidade por meio de um grupo de pesquisa - Grupo de Educação Química na Produção Curricular (GEQPC) - apresentam potencial teórico e metodológico capaz de apontar novas abordagens curriculares. Perguntou-se sobre que práticas e mudanças curriculares e o que propõem teórica e metodologicamente formadores participantes, são relatadas pelos professores quando se encontram coletivamente para produzir seus planejamentos no âmbito do NPE e GEQPC? O objetivo deste trabalho consistiu em identificar, nas narrativas dos professores, indícios de mudanças nas suas práticas de ensino quando participam de NPE na escola e são acompanhados pelo grupo de pesquisa GEQPC, bem como, reconhecer quais práticas curriculares foram usadas para introduzir os conteúdos disciplinares e interdisciplinares. Apresentam-se os primeiros resultados que sinalizam que o NPE é fundamental nas mudanças didáticas e práticas de ensino dos professores, porém trata-se de um processo lento, gradativo e evolutivo que requer constante aperfeiçoamento, estudo, planejamento, discussão e reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Produção curricular. Situação de Estudo. Mudanças didáticas.

* Este trabalho encontra-se publicado na Revista de Didáticas Específicas, nº18, PP. 167-186

ISSN: 1989-5240 168 www.didaticasespecificas.com

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados das primeiras produções curriculares de professores após implementação de Núcleos de Pesquisa na Escola (NPE) de educação básica, projeto piloto na qual se estimula o desenvolvimento dos conteúdos escolares por

1 | INTRODUÇÃO

Parte-se do pressuposto de que a melhora na qualidade da educação escolar se relaciona estreitamente à melhor qualidade de formação dos professores, de modo especial a uma boa proposta de formação de professores. A escola vem desempenhando novos papéis na sociedade, e os professores precisam estar preparados para novos e crescentes desafios das novas gerações em que o conhecimento circula livremente.

Segundo Schnetzler (1996, 2003), para justificar a formação continuada de professores, três razões têm sido normalmente apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27)

A formação continuada, conforme Silva (2014) e Caldeira (1993), citado por Cunha e Krasilchik (2000), não se esgota somente em um curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua (CUNHA, KRASILCHIK p.3).

Nesse panorama, o GEQPC foi criado em 2015 na Universidade Federal X com o intuito de subsidiar teórica e metodologicamente a criação e implementação de pequenos núcleos de pesquisa em escolas (NPE) de educação básica de Rio Grande/RS, cujo objeto de estudo e pesquisa é a própria prática curricular que o professor desenvolve (AUTOR 1, 2017).

A proposta de reorganização do currículo escolar, como forma de tentar contemplar a complexidade do trabalho pedagógico, segue os pressupostos do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (GIPEC - Unijuí). Esta proposta de produção curricular, denominada Situação de Estudo, pode ser definida como uma nova compreensão de currículo que contribui para a construção de significados dentro do contexto escolar (GEHLEN et al., 2005; AUTH et al., 2004), de modo a enfrentar a fragmentação disciplinar. Tais significados referem-se tanto aos conhecimentos históricos das ciências quanto a temáticas socioculturais consideradas relevantes para o mundo da vida daqueles que as enfrentam, estudam, buscam entendê-las e as interpretam.

Baseado nisso, o GEQPC iniciou no ano de 2016, com uma escola parceira, um processo de instituição de pequenos núcleos de pesquisa por área de conhecimento, cujo objeto de pesquisa e formação é a produção curricular por SE. Desde então, a escola nesse processo de parceria com o GEQPC, esta recriando o seu modo de organizar o currículo, não mais na forma de “vencer a lista de conteúdos programáticos”,

mas na construção de SE sobre temas/temáticas que façam sentido ao estudante no contexto sociocultural que vivem. Assim, os professores da escola, na área de conhecimento, planejam juntos com o Grupo da universidade, seus professores, licenciandos e pós-graduandos, as etapas de operação das SEs, bem como o seu acompanhamento pela prática da pesquisa colaborativa, que é conduzida nos NPE. Estes, por sua vez, também se constituem na relação e interação com o GEQPC, cujo objeto de estudo, pesquisa e formação que os une é a produção curricular por SEs de forma conjunta, colaborativa e com potencial de mobilizar conhecimentos e saberes de interfaces de Universidade e Escola, formação e trabalho, ensino e pesquisa, dentre outros.

Na produção dos primeiros dados de pesquisa, no ano de 2017, os professores envolvidos no processo de produção curricular refletiram sobre o que estavam realizando e, a partir disso, buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: que práticas e mudanças curriculares são relatadas pelos professores, e o que propõem teórica e metodologicamente formadores participantes quando se encontram coletivamente para produzir seus planejamentos no âmbito do NPE e GEQPC? O objetivo deste trabalho consistiu em identificar nas narrativas dos professores, quando reunidos e subsidiados pelo NPE na escola, indícios de mudanças em suas práticas de ensino na escola e acompanhados pelo grupo de pesquisa GEQPC, bem como, reconhecer novas práticas curriculares usadas para introduzir os conteúdos disciplinares e interdisciplinares.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Maldaner (2006) há uma necessidade crescente pela criação de espaços coletivos no contexto escolar para produção de pesquisa no ensino e sobre o ensino, pois os professores, principalmente, da última etapa da educação básica, tendem a manter as mesmas concepções de Ciência que vivenciaram na universidade. Segundo este autor (2006, p.64) reflexões coletivas podem mudar isso, necessitando de uma direção e um sentido, que pode dar-se na interface universidade e escola e mostrar-se promissora. Nesse sentido, provocar reflexões, permitindo novas interpretações e concepções sobre o papel da Ciência na sociedade. Só então o processo de reorganização curricular tornar-se possível na escola e na própria universidade.

É com esse pressuposto que se justifica a pesquisa para o professor em formação inicial e continuada. Assim, o GEQPC aposta na formação do professor pesquisador da sua própria prática pelo processo de pesquisa-ação, que permite aos sujeitos que o compõem, segundo Elliott (1997, p.15), superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente.

É igualmente pressuposto de que um grupo com as características descritas esteja

em constitutivo movimento de Atividade. Compreende-se, com base em Leontiev, que sujeitos em formação, professores da escola, da universidade e licenciandos, encontram-se em 'Atividade', tanto de produção curricular quanto em atividade de pesquisa. A Atividade humana é um processo psicológico que está relacionado às ações, sendo ela individual ou em grupo, pois orientam os sujeitos aos seus objetivos.

El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia. En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales; (LEONTIEV, 1983, p. 17).

Toda a atividade humana só existe a partir das ações ou formas de ações, referindo-se às necessidades humanas que são orientadas por um objetivo. Logo o processo de formação passa a ter um caráter de desenvolvimento de habilidades, pois os participantes do processo desenvolvem atividades com aportes teóricos e metodológicos que fundamentam determinada ação e por isso torna-se formativa/constitutiva. Segundo Autor 1, “um procedimento metodológico pertinente deve pôr em ação habilidades, conhecimentos e atitudes por meio de um conjunto de atividades mentais e ações de escolha individual e coletiva que compete ao exercício intelectual da docência” (AUTOR 1, 2017, p. 231).

Assim, os objetivos podem ser individuais ou coletivos e por meio deles é possível determinar a realização de ações e operações que irão auxiliar a formação do professor, por meio da construção e desenvolvimento da SEs. Dentre os pressupostos epistemológicos da SE, é preciso que tal produção tenha sentido, tenha compreensão, para que esta seja validada como uma Atividade de produção curricular.

Assim compreendemos que, no currículo em produção, através da SE, o conhecimento científico assume a natureza de conhecimento científico escolar e o conhecimento significado na relação pedagógica passa do nível intersíquico para o nível intrapsíquico da aprendizagem humana. Os aspectos teórico-metodológico supracitados, com aporte da epistemologia e psicologia da educação, é que sustentam e balizam a SE e, portanto, estão em processo de discussão contínua e permanente com os professores que a produzem na interface Universidade e escola. (AUTOR 3; AUTOR 1, 2018. p. 574)

São essas concepções, teórico-metodológicas, orientadas por um aporte epistemológico, com viés na psicologia da educação – abordagem histórico-cultural -, que balizam a SE como atividade formativa de produção curricular, em constante construção e transformação na interface universidade e escola.

3 | O OBJETO DA PESQUISA COMO ATIVIDADE E PRÁTICA REFLEXIVA

O exercício da prática reflexiva mostra-se mais efetivo no desenvolvimento da pesquisa quando introduzido no sentido de constituir uma comunidade semiótica

(BAKHTIN, 2006), a qual pesquisa sua própria prática como objeto. Significa organizar, planejar e desenvolver a pesquisa pautada pelos sujeitos que compartilham de mesma linguagem social, gênero discursivo e tema, que segundo a concepção Bakhtiniana aproxima sujeitos em processo interativo, para o qual sugerimos a produção curricular em uma determinada área do conhecimento. As relações interpessoais dos sujeitos pertencentes a uma mesma comunidade semiótica comungam coletivamente da linha psicológica de apropriação de signos e, também, da ação sobre os instrumentos da profissão no uso em processos de ensino dos mesmos signos.

Para Vigotski (2007), o conceito de mediação na interação homem-ambiente ocorre por meio do uso de instrumentos e de signos, constituindo o cerne do comportamento humano complexo. Segundo o referido autor,

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. (...) Vigotski acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (VIGOTSKI, 2007, p. XXVI).

Para tal processo, Vigotski (2007) caracteriza como “internalização” a transformação de uma operação externa em interna, a qual nos ajuda a reconhecer a importância dos processos interativos que são internalizados em saberes e práticas docentes. Dito de outra forma, a cultura docente espera por reflexões também acerca do uso dos signos inerentes a sua atividade pedagógica, bem como instrumentos mediacionais da ação docente.

Tanto a fragilidade de apropriação de conhecimentos específicos da disciplina na relação com a sua área de conhecimento, quanto os procedimentos para colocá-los em contextualização, a exemplo da abordagem temática e/ou SE interdisciplinar, têm sido a maior dificuldade apresentada pelos professores ao recontextualizarem políticas de currículo. Desta forma, sentimos a necessidade da formação específica na área do conhecimento (AUTOR 1, 2017).

O que carece nas escolas é uma comunidade que seja mais que uma reunião de pessoas que aprendam a trabalhar conjuntamente, mas que tenham o sentido epistemológico de uma comunidade semiótica, cujos conhecimentos específicos, linguagem social e gêneros discursivos que por ali circulem, atendam necessariamente ao processo de significação, de signos e ferramentas inerentes ao exercício docente. Esta nem sempre é uma necessidade consciente, mas pode vir a ser desde que o meio externo possa ser motivador para tal. A constituição de pequenos grupos de pesquisa na escola, NPE, que se constitua na interface com a universidade, pode ser um meio capaz de criar a necessidade de o professor tornar-se pesquisador de sua prática curricular e poder aperfeiçoá-la por meio de ações didáticas inovadoras.

Para isso, considerou-se fundamental definir **as necessidades, os motivos, as**

atividades e ações dessa comunidade semiótica, que são os NPE em relação com o GEQPC. Neste texto, partimos dos conceitos de comunidade semiótica, mediação semiótica/ação mediada e nas ferramentas mediacionais/jogo de ferramentas na definição da atividade do professor (produção curricular – SE e pesquisa) e dos estudantes (o Estudo como atividade principal) (LEONTIEV, 2012). Tais ferramentas teóricas fundamentaram tanto os estudos nessa comunidade semiótica quanto a pesquisa, a fim de compreendê-los no exercício de sua Atividade. Os NPE são criações, recriações e proposições que resultaram de estudos anteriores e neste momento (AUTOR 1, 2017), está em fase de implementação via GEQPC.

Definidas a constituição da comunidade semiótica, GEQPC e NPE, bem como a Atividade, a produção conjunta de SE, suas ações e operações, tem-se neste momento a necessidade de avaliar as condições de operação dessa atividade. O início do processo é constitutivo e exige acompanhamento também pela Atividade, agora Atividade de pesquisa, na interface universidade e escola e interação GEQPC e NPE.

“**Por atividade** designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, **o motivo** (LEONTIEV, 2012, p. 68)”. Neste caso, atividade, motivo e objetivo coincidem, qual seja, a produção curricular de SE, em cada área do conhecimento e desta com as demais áreas pela inter-relação que pode ser pensada e planejada em espaços como os NPE. Para se constituir em uma “atividade” a formação docente é dirigida por um “motivo”, que é algo que estimula os professores como pensar em suas aulas. O motivo não é o objetivo em si de formar-se, porque este não estimula a ação, mas algo compreensível e eficaz que apareça ao sujeito na relação como motivo da atividade.

“Um **ato ou ação** é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (Idem, 69). Logo, o motivo da formação deve ser a própria atividade inerente do professor, ou seja, **a sua atividade principal é o ensino e não propriamente a formação**. Esta virá como necessidade da atividade de qualificar a função do professor, dando a ela pertinência, reconhecimento e qualificação. “É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu” (Ibid, 70). É como encontrar êxito como resultado de suas ações e ver a produtividade objetiva de sua atividade formativa, neste caso desenvolver um currículo que seja significativo para o professor, para sua comunidade e para seus alunos.

3.1 A Situação de Estudo como Atividade de Ensino, Estudo e Pesquisa.

Nessa perspectiva, a atividade do professor em formação estará voltada para o ensino como modo de realização da atividade docente que visa à aprendizagem

e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Professores, alunos e pesquisadores estarão em atividade, sendo o ensinar a atividade principal do professor, o estudo a atividade dos estudantes e a pesquisa dos pesquisadores. Qual é, no entanto, o objeto da atividade de todos? É o mesmo, qual seja, o sistema científico de conceitos, que se torna objeto da atividade do professor e dos seus estudantes, para o qual se aposta numa ação curricular contextualizada e interdisciplinar a exemplo da SE, estando os pesquisadores atentos ao entendimento do processo como um todo. Quando o ensino se torna objeto principal da atividade do professor, torna-se igualmente a atividade principal do aluno (MOURA 2010). Nós inserimos um novo grupo de sujeitos atentos, também, ao mesmo objeto. O sistema científico de conceitos é significado juntamente com outros signos oriundos de princípios curriculares pelo gênero discursivo e linguagem social da comunidade semiótica em que o professor está inserido, sendo por isso constitutivo de todos.

Segundo Moura (2010) “Atividades Orientadas para o Ensino” (AOE) concebem o ensino como a ação organizada e intencional do professor, cujo fim é a aprendizagem dos estudantes. “A atividade do ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante deve criar nele um motivo especial para sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade” (p.213). Nesse sentido, é adequada a formação na área de conhecimento do professor, justamente porque qualifica a sua compreensão sobre o seu objeto de ensino, que, por sua vez, se transforma em objeto de aprendizagem dos estudantes. A pesquisa, por sua vez, insere novas compreensões dos sistemas de atividade, apontando limites e potencialidades. O desenvolvimento é de todos e se manifesta pela consciência teórica e reflexiva acerca de um objeto comum e que Leontiev caracteriza como “Atividade”.

Assim AOE, institui competência docente que se desenvolve e se institui pela ação mediada nas interações sociais dos NPE. De outra parte, a atividade discente passa a ser o estudo, sendo a competência do estudo aquela que se desenvolve mediante intencionalidade docente e que institui o pensamento teórico e reflexivo da criança em idade escolar, em última instância a intencionalidade de todo o processo escolar. Assim, o perfil do professor-pesquisador de sua prática que é voltada, prioritariamente, ao ensino de um sistema científico de conceitos passa a ser a atividade do discente crítico e reflexivo por meio das linguagens significadas na SE. Pode-se dizer que tais atividades, a partir do conjunto de ações e operações que desencadeiam, desenvolvem habilidades amplas e específicas, tanto nos professores nas suas atividades de pesquisar e ensinar quanto nos seus estudantes na sua atividade de estudar.

O conhecimento escolar pressupõe a inter-relação dinâmica, de mão dupla, segundo Vigotski (2001), entre conhecimentos cotidianos e científicos, a fim de provocar aprendizagem e desenvolvimento. Sem substituir um pelo outro, mas por intermédio do diálogo mediado e negociado leva-se à tomada de consciência dos conceitos cotidianos que uma situação de estudo pode proporcionar a partir da

significação dos conceitos científicos. Assim, o perfil conceitual, com o qual operamos em determinados contextos (MORTIMER, 2000), torna-se reflexivamente meio constituinte do pensamento. Entretanto, é preciso reconhecer que a formação do pensamento por conceito pelo aluno é lento, gradativo, sendo necessário voltar a ele inúmeras vezes, por sucessivas novas situações em estudo. Este é o princípio da recontextualização, que segundo leva a entender a abordagem histórico-cultural na SE, justifica a não linearidade do currículo. Entendemos que o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico postos em relação, quando internalizados de forma consciente pelos estudantes, inicia-se um processo de transformação de ambos. Esta é a defesa de apresentarmos os mesmos conceitos em novos e diversos contextos de SE, ou seja, sempre em recontextualização, significação e apropriação reconhecidos em habilidades específicas apropriadas, possibilitando sua evolução.

De outra parte, a formação do professor, por suposto, deve contemplar além do conhecimento da Ciência, o chamado conhecimento didático de conteúdo, bem como outras formas de conhecimentos, situados no campo epistemológico, sociológico, teórico-metodológico, dentre outros. Esses conhecimentos são mobilizados na ação e na reflexão sobre a ação, como definiu Schön (2000) e outros teóricos. Essa relação de diferentes níveis e formas de conhecer quando postos em relação na atividade reflexiva da pesquisa, também institui habilidades docentes específicas para ações também específicas e cada vez mais qualificadas. Entende-se que tais habilidades se desenvolvem em NPE constituídos em parcerias com a universidade e seus grupos de pesquisa.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base no pressuposto de que a formação inicial e continuada de professores devem acontecer em espaços colaborativos e de interface, envolvendo sujeitos que compartilham de uma atividade comum, como a produção de uma SE, se definiu como material empírico, um encontro ocorrido em dezembro de 2017, sendo gravado e transcrito. Este encontro reuniu os professores da escola parceira, que representam as distintas áreas de conhecimento e os níveis fundamental e médio, bem como os sujeitos do GEQPC (professores de três institutos que atuam na Licenciatura em Física, Química e Biologia; licenciandos e pós-graduandos desses cursos e uma professora da escola parceira, a qual atua como sujeito da Interface Universidade e Escola, por ser membro da direção escolar e integrar o GEQPC). Também estiveram presentes nesse encontro os coordenadores pedagógicos e a direção escolar, com a finalidade de avaliar o processo de criação nos NPE para produzirem SEs, sendo as interações discursivas desses sujeitos gravadas em áudio e transcritas.

Concordamos com Carvalho (2004) ao considerar que as gravações não são os dados de uma pesquisa. Ao contrário, a discussão entre professores de diferentes

áreas é bastante complexa, assim, uma mesma gravação pode servir para estudar mais de um problema, tendo por base mais de um referencial teórico com diferentes olhares. Assim, para transformar as gravações em dados para as nossas pesquisas selecionamos “episódios”, isto é, momentos extraídos de uma conversa, na qual fica evidente uma situação que se quer estudar e investigar (CARVALHO, 2004).

Como resultados preliminares, que avalia o processo de instituição de NPE para a prática de produzir SE em cada área do conhecimento, apresentam-se alguns desses episódios, os quais respondem ao problema de pesquisa: que/quais práticas e que mudanças curriculares são relatadas pelos professores e o que propõe teórica e metodologicamente formadores participantes quando se encontram coletivamente para produzir seus planejamentos no âmbito do NPE e GEQPC? Como explicitado antes, o objetivo deste trabalho consistiu em identificar nas narrativas dos professores indícios de mudanças nas suas práticas de ensino quando mediados pela instituição de NPE na escola e pelo grupo de pesquisa GEQPC, bem como, reconhecer quais práticas curriculares foram usadas para introduzir os conteúdos disciplinares e interdisciplinares.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como a Instituição dos NPE, está em sua fase inicial, identificar o que dizem os professores nesses núcleos é fundamental para avaliar o processo como um todo. O processo iniciou no ano de 2016, na primeira escola parceira, com a produção de uma SE na área de Ciências da Natureza, e em 2017 avançou para o processo de instituição de pequenos núcleos de pesquisa por área de conhecimento, para a produção de SEs. Durante o ano de 2017, a escola nesse processo de parceria com o GEQPC, começou a (re) organizar o currículo, não mais na forma de “vencer a lista de conteúdos programáticos”, mas na construção de SE baseados em temas/temáticas que possam fazer sentido ao estudante no contexto sociocultural que vivem. O papel e o lugar do GEQPC são o de fomentar esses processos e mediar discussões teóricas e metodológicas. A partir disso, detectar indícios de novos sentidos e significados nas concepções e práticas dos professores em sua constituição nos NPE com objeto comum definido e identificado por todos os sujeitos. A SE para isso é fundamental.

O encontro realizado ao final do ano letivo dá indícios dessas mudanças, e o mesmo foi escolhido para a produção de dados por ser de avaliação do processo junto aos professores da Escola e do GEQPC, e por contar com a presença mediadora do Pesquisador Visitante, um dos autores da proposta de SE junto ao GIPEC-UNIJUÍ, conforme segue.

a) Situação de Estudo: da percepção à reflexão sistemática

PU: a caminhada progressiva de instituição de pequenos grupos passa por

questões muito operativas, [como] (...) começar a organizar e providenciar os encontros [...]

É sobre essa caminhada progressiva que foram selecionados episódios que sistematizam o motivo para a constituição dos pequenos núcleos, cuja atividade é a de produzirem situações de estudo como forma de organização curricular da escola. Conforme segue, o episódio 1 representa este momento formativo/interativo em que o professor pesquisador visitante procura teorizar sobre pressupostos que norteiam a SE.

EPISÓDIO 1: A SE, concepções e práticas.

[pesquisador visitante] A percepção (...) é na linha da ingenuidade, linha do “acho que”. Agora, a partir da percepção, para você compreender (...) precisa de uma busca sistematizada. Então você passa a ter uma observação que é um novo nível, já é um nível do desenvolvimento próprio dos humanos, que vai além da percepção. A percepção (...) é também no mundo animal, perfeita e não humana. Só que nós [humanos] temos a capacidade cerebral de passar do nível da percepção para um novo nível, que é o da observação intencional, sistemática, de busca para compreender alguma coisa. E isso é uma construção mental que precisa ser feita. (...) este é um dos motivos que a gente tem (...) [para] começar a olhar algo do mundo real, e em cima dele trazer os conteúdos escolares para compreender. (...) essa é a ideia fundamental da situação de estudo. Mas, o que nós vamos trazer [para o contexto escolar] para compreender? Ora, [introduzir] os conteúdos escolares, conhecimentos que a ciência ensina. (...) essa é a ideia mais básica da situação de estudo; eu vou olhar uma parte do mundo que vai ser claramente identificada. A gente chama de situação que vai ser estudada, nessa situação de estudo.

[...].

Agora, o que se desenvolve além de uma compreensão melhor da realidade, a partir dos conhecimentos que são introduzidos para compreender uma situação que está sendo estudada? São as formas, os meios com os quais se faz isso. Esses meios escolares englobam: a oralidade, a escrita, a argumentação, os relatos, (...) orais e escritos, a discussão. (...) todos os meios que a gente consegue utilizar nisto são os meios que a escola precisa explorar, (...) exatamente, para que os sujeitos/estudantes passem a ser ativos em interação com os outros e com o professor, e, portanto, interativos na construção do entendimento de situações do mundo real. (...) se os conhecimentos escolares ficarem no mundo da abstração, porque eles são abstratos, qualquer conhecimento só é conhecimento sistematizado se ele for abstrato. Não existe conhecimento concreto, existe o conhecimento do concreto, do real, sobre ele. Então, ele é construído, mas para eu fazer isso, eu preciso pegar os conhecimentos que estão no mundo das ciências, ou seja, organizados no mundo da abstração e traduzi-los, colocá-los, inseri-los para entender [algo].

[professora da escola]: Porque a nossa praia é gelada?

[pesquisador visitante]: Exatamente. Então porque isso acontece? Porque a variação da temperatura não é tão grande. Eu percebo, por exemplo, lá em (...) de manhã, ontem lá estava 13°C pela manhã e a tarde 33°. Porque aqui em Rio Grande não dá essa variação? Estava 21° e de tarde 22°, 23° e não subiu. Aí, então, a ciência tem uma resposta, as águas têm uma capacidade calorífica enorme, (...) a ciência vai trabalhar a questão da transferência de calor, da manutenção, do equilíbrio térmico.

[...] vejam bem, é esta a ideia de situação de estudo, essa é a primeira ideia para vocês ficarem tranquilos, situação de estudo é: buscar o entendimento, ir além

da percepção e isto gera uma seriedade, porque (...) passa a ser feito a partir da participação intensa dos estudantes pelas atividades que vão ser programadas no ensino. Esta programação das atividades é o papel da produção curricular do professor.

[Professora de escola]: até então se ficava com o saber do professor, o saber do aluno, ou então a gente tentava “ah o que o aluno sabe” e não sabia muitas vezes como colocar esse saber científico, e se eu vou ir por ali com algumas situações pontuais. Agora não, a gente percebe que a aula é essa SE e aí tem essa participação de todo mundo e os pais estão felizes também, por essa participação, é um ponto muito positivo que eu tenho notado!

Esse primeiro episódio selecionado retrata o início da discussão da reunião na escola, em que o professor visitante aborda e explicita como se desenvolve a compreensão dos conteúdos por meio de uma SE, e destaca a importância do planejamento sistemático e intencional para a realização da SE desde a escolha do tema até sua programação nas atividades de cada professor e de todos. Segundo Zanon, Hames e Wirzbibk:

Uma SE propicia interações sociais diversificadas, capazes de promover processos de significação conceitual que assumem características tanto disciplinares quanto interdisciplinares, configurando contextos de produção de saberes dinamicamente articulados entre si de forma contextualizada, intercomplementar e não-linear (Maldaner; Zanon, 2004), enriquecidos e enriquecedores de novas possibilidades de interação e formação. (2007, p. 53).

O princípio da significação conceitual na SE foi discutida a partir da provocação da professora da escola: *por que a nossa praia é gelada?* Para Zanon e Maldaner (2010) “o desafio para educadores e educandos é o de tomar a própria realidade como situação-problema, constituída como matéria-prima nos processos de educação escolar”. Uma vez apreendido esse processo, a linguagem conceitual passa a ocupar um novo lugar no currículo, como meio para interpretar uma determinada situação, a exemplo do estudo das águas e sua capacidade calorífica, conforme recomendou o Pesquisador Visitante: *“então a ciência vai trabalhar a questão da transferência de calor, da manutenção, do equilíbrio térmico, etc”*. Desta forma a partir da inserção e formação de professores em pequenos núcleos de pesquisa na escola se possibilita as interações entre os professores e a teorização de suas práticas e saberes a fim de coletivamente repensarem suas concepções, planejarem e desenvolverem a produção de um currículo, em contraposição à fragmentação e a linearidade do conhecimento no currículo tradicional escolar.

De acordo com Boff, Frison e Del Pino (2007):

(...) espaços planejados e construídos coletivamente possibilitam avanços importantes nas práticas educativas e podem substituir a compartimentação dos saberes pela capacidade de articulá-los uns com os outros. Considerando ainda que os problemas e as soluções precisam ser vistos de dentro da realidade, em sua complexidade, acredita-se que o professor é a peça-chave na proposição e implementação de mudanças educacionais. Nesse sentido é fundamental que ele

esteja inserido em ações coletivas, na parceria e na mediação com outros, como forma/espaço/meio eficaz de intervir e transformar a realidade (BOFF; FRISON; DEL PINO, 2007, p. 72).

Segundo os autores, supracitados, a inserção dos meios é fundamental, e neste aspecto, Maldaner (2006) recomenda: “as reflexões coletivas necessitam uma direção e um sentido, que podem ser mediados e negociados por um educador/professor ou pesquisador educacional com uma perspectiva de inovação pedagógica” (p. 64). Pois segundo o autor uma criação pedagógica não ocorre por simples reunião de pessoas, mas pelos meios sobre os quais a linguagem passa a existir, como significado. Neste sentido, outro aspecto orientador da SE, e que se relaciona à significação conceitual foi ponderada no início do episódio 1, com o exemplo da “percepção”. Segundo Vigotski (2001) o que faz evoluir uma função mental elementar para níveis superiores de desenvolvimento é a inserção do signo mediador, a exemplo da palavra ou conceito significado na situação de estudo: calor, equilíbrio térmico, etc. Assim como o professor deve inserir os meios para provocar aprendizagem e desenvolvimento nos estudantes, também os encontros GEQPC e NPE o fazem.

Nessa perspectiva de mediação no nível da reflexão teórica e metodológica, é que se defende a criação dos NPE nas Escolas, para que aos poucos, cada sujeito participe “ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2011, p. 21). Contudo, o que os dados nos mostram é que a mediação é fundamental para alavancar mudanças mais significativas, conforme evidenciam os episódios que segue.

a) Índícios de Mudanças didáticas e práticas de ensino pela SE

Episódio 2 - Fábula

[Professora Escola]: As séries finais também já têm vindo também apresentar trabalhos nas nossas turmas, a gente tá vendo que já está tendo esse movimento. Então inicialmente quando iniciou o início do ano letivo, a proposta construída no grupo era uma caixa de sonhos, de atividade do que eles gostariam que ocorresse durante o ano letivo de 2017, para que no final do ano se abrisse a caixa e se percebesse se o que tinha sido construído tinha sido de acordo com os sonhos deles, e tudo mais e se tinha haver de acordo com os desejos deles.

[...] Aí então pensamos quem sabe a gente traz as fábulas para eles, e aí começamos a trabalhar com as fábulas. Porque as fábulas têm moral e tudo mais...

Episódio 3 - Identidade

[Professora de Escola]: 5º ano, então as nossas situações de estudos partiram daí, da identidade: eu e identidade, eu e escola, comunidade etc. a gente está fazendo esse trabalho e, assim, eu escola e comunidade, nós colocamos a parte da saúde e da higiene que culminou em uma gincana de higiene, vem a participação das mães também.

Episódio 4 - Amor

[Professora de Escola]: Sentamos e percebemos que os 6º anos, eles tinham

uma forma de se tratarem meio complicada, assim, (...) a violência tanto verbal quanto física e até agressões mesmo e alguns problemas nesse sentido, então nos sentamos juntas - quem sabe a gente trabalha amor, parece que está faltando, até amor nosso para com eles, eles se sentirem amados por nós e aí tivemos um problema também em relação a uma menina que fugiu de casa que teve todo aquele problema e eu comecei a enxergar isso com outro olhar. Também tem outro aluno que incomoda bastante que foi (...) e eu comecei a sentar mais com eles, sentar do lado deles e olha aqui vamos fazer esse texto, trabalho muito com parágrafos, vamos produzir, vamos produzir um parágrafo, primeiro a gente começa e aí nas produções eu sentava (...). Aí fui me aproximando mais deles, dos colegas e aí a gente optou por trabalhar isso daí, daí optou por começar a trabalhar a questão do amor no 2º trimestre (...). Esse processo foi interrompido [greve], daí nós trabalhamos o amor, trouxemos filmes pra eles, conversamos com diversos tipos de textos, então é uma caminhada que a gente está tentando.

Os episódios 2, 3 e 4 mostram indícios de como os professores da escola vinham desenvolvendo, até o presente momento, suas aulas e introduzindo os conteúdos curriculares, agora mais preocupados com os processos interativos. Os próprios relatos no NPE proporcionam novos processos interativos que, de acordo com o referencial teórico, são constitutivos de todos os participantes em novos níveis teórico-práticos. Tais narrativas, identificadas e reconhecidas como episódios, possibilitam, também, evidenciar que nesse início das atividades de produzir currículo, os professores trabalharam conhecimentos e conceitos mais voltados à formação humana como objetivos transversais gerais e do currículo, como um todo. Definidos como competências gerais (AUTOR 1, 2017) e que a escola entende ser de sua responsabilidade, destacam-se nas narrativas a moralidade, a constituição da identidade, os princípios do amor e do reconhecimento de si e do outro. Igualmente, pode-se reconhecer a ênfase dos professores, fundamentalmente das séries iniciais e finais do ensino fundamental, para as habilidades da escrita e leitura como mostra o episódio das fábulas, ou das escritas voltadas a constituição do humano em comunidade e sua identidade. Consideram-se a escrita e a leitura como instrumentos fundamentais na significação dos conhecimentos, ainda mais quando usados na própria inserção dos conteúdos históricos, conforme m dos pilares da SE. Desta forma, se reconhece que os conhecimentos e saberes mobilizados pelos professores, nesse primeiro momento, mostram-se mais evidentes no que tange às habilidades e competências da ordem do desenvolvimento integral dos sujeitos, e ainda pouco associado ao desenvolvimento da linguagem conceitual específica de cada campo disciplinar.

Entretanto, são esses conhecimentos intencionais e específicos disciplinares do currículo que na SE se propõe a significar de forma intencional e sistemática a fim de desenvolver outros níveis de competências, como função mental superior a exemplo da percepção/observação, pensamento ingênuo/pensamento lógico, entre outros. Nessa direção, sinaliza o Professor Universitário (PU), para que os professores levem em consideração ao planejarem suas aulas, na SE:

PU: aqui a gente tem uma especificidade que é a linguagem conceitual, então além de trabalhar todo o processo de outras funções que a escola entende que faz, que é a socialização, que é a amorosidade, tudo o que compete à escola, a gente tem o compromisso com a especificidade da área com a formação que é a aproximação do conhecimento científico e conhecimento cotidiano, como é que isso faz esse salto da percepção ingênua para uma percepção refletida, orientada, sistemática e voluntária.

Dessa forma, reconhecem-se os indícios da mudança didática e a construção de práticas inovadoras como um processo lento, gradativo e evolutivo que requer constante aperfeiçoamento, estudo, planejamento, discussão e reflexão. Segundo Geraldi, Messias e Guerra (1998), com base em Zeichner (1993):

(...) à medida que o professor reflete sobre a sua ação, sobre a sua prática, sua compreensão se amplia, ocorrendo análises críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e a escolha das ações posteriores. Portanto, quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades de ensino cotidiano, estamos também criando saberes. Estamos teorizando. A reflexão, como produto de um trabalho árduo, pode levar a teorização (GERALDI, MESSIAS, GUERRA, 1998, p. 256).

Episódio 5 - A contribuição da SE como “adequação curricular” para alunos incluídos

[Professora da Sala de Recursos]: o que eu coloco hoje vendo o que eu perpasso todas as peculiaridades deles, das séries iniciais, do fundamental e do médio porque nós temos em todos os níveis, os alunos incluídos, então eu vejo assim, como todos colocaram, como um ganho, pro meu trabalho e pro desenvolvimento desses alunos que são incluídos, eu vejo um ganho muito grande, as SEs, porque assim, foi toda essa caminhada eu estou a 5 anos aqui, então 5 anos eu venho fazendo essa conversa com os professores da questão da adequação curricular, então, no sentido do aluno ter direito na questão do conteúdo, mas adaptado de acordo com as habilidades e competências que esse aluno vai poder nos dá, de acordo com as possibilidades de cada um. Porque a gente tem que ver o nosso aluno, eu sempre digo isso e vou continuar dizendo que a gente tem que comparar ele com ele mesmo, então assim, quando a gente coloca que esse aluno tem as suas limitações, claro que sim, mas ele tem as suas possibilidades e com as SEs, que a gente pode perceber é que a gente pode trabalhar no todo, então eu acho que isso veio ao encontro do trabalho que eu tento desenvolver, essas conversas que a gente tem e que às vezes é difícil de chegar no professor, eu como professora da sala de recurso, como que eu vou conseguir chegar nesse professor e conversar com ele?

[Professora da Universidade]: saber sobre o que ele está trabalhando...

[Professora da Sala de Recursos]: sobre o que ele está trabalhando e até na questão conceitual porque eu também não sei, o conceito, que o professor de Física trabalha, eu não sei, eu não aprendi aquilo dali e ainda eu fiz o Magistério, que eu digo né, a gente tem toda a parte da Física e da Química que foi extremamente vago que é muito mais tranquilo de conversar com a professora, por exemplo, que é do português, só que assim, as vezes eu não consigo chegar no professor por falta até de conhecimento do conteúdo que ele vai dar, só que com a SE é muito mais fácil.

De acordo com o episódio 5, como reconhece a professora da sala de recursos em sua narrativa, a SE tem se mostrado positiva e proporcionado aprendizagens também aos alunos incluídos. Segundo Zanon e Maldaner (2010) a SE possui a intencionalidade de “estudar *objetos complexos*” por meio de:

(...) inserção crítica dos sujeitos em processos de transformação de situações vivenciais, mediante conhecimentos disciplinares específicos a cada campo de conhecimento, os quais são construídos de forma dinamicamente inter-relacionada, com vistas à compreensão conceitual da realidade vivida (ZANON, MALDANER, 2010, p. 120).

Desta forma, segundo os referidos autores cada professor “tem a responsabilidade social de intermediar, mediante o uso de linguagens e significados conceituais específicos, os processos de construção do conhecimento escolar em sua disciplina, articulando relações com as demais” (p. 113). E segundo Tardif (2002) o “saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais” (p. 196).

Sendo assim, o que os episódios mostram é a riqueza de interações possíveis para um mesmo objeto de Atividade – a produção curricular por SE, modo de conceber, planejar e produzir currículo coletivamente, quando os professores se encontram, discute e teoriza suas práticas. Os NPE em interação com os sujeitos do GEQPC revelam um contexto interativo, de fomento a essas narrativas e sobre as quais se vislumbra ensaios teóricos e reflexivos como constitutivo da prática da pesquisa-interativa e colaborativa, universidade e escola. As habilidades de professor pesquisador se instituem na interação com o outro e por isso é formativa para todos os sujeitos envolvidos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de responder à pergunta de pesquisa e atingir o objetivo estabelecido para a mesma, que consistiu em identificar nas narrativas dos professores, reunidos coletivamente, indícios de mudanças nas suas práticas de ensino quando mediados pela instituição de NPE na escola e pelo grupo de pesquisa GEQPC, há indícios de novas concepções e ações em nível de maior consciência. Embora se reconheça que o processo, segundo o que propõem teórica e metodologicamente formadores participantes, é lento e gradativo, os episódios apresentados e discutidos demonstram que há esforço pessoal e coletivo por práticas curriculares inovadoras e voltadas a introduzir os conteúdos disciplinares e interdisciplinares nas mais diversas áreas e níveis de ensino. Os NPE recém-criados indicaram desde o início a necessidade de teorização e reflexão para que se qualifique a linguagem social dos sujeitos como comunidade semiótica em constante atividade, seja de produção curricular, a qual requer a compreensão de um conjunto de conceitos/signos, seja de pesquisa sobre a

mesma. Essa relação é processo e, como tal, espera-se que os participantes possam evoluir com a inserção de novos instrumentos, sujeitos e signos.

A natureza do grupo constitui-se o que se chamou de comunidade semiótica, em processo interativo de grupos de sujeitos com habilidades diversas. Os sujeitos são: docentes universitários, mais seguros nos conteúdos disciplinares de seu campo de ação; estudantes de graduação com habilidades de lidar mais e melhor com os novos instrumentos de busca de informações sobre as temáticas em discussão; os pós-graduandos em Educação com suas preocupações teóricas de entendimento do fenômeno educacional escolar junto com os docentes pesquisadores da área educacional; os professores de escola com suas experiências vivas sobre as dificuldades, limites e potencialidades no desenvolvimento curricular na escola, todos trazendo para o grupo a seu modo os signos e instrumentos com os quais atuam, mostra-se campo fértil para a inovação curricular na interface universidade/escola.

Para dar conta de identificar se houve mudança de práticas e como elas se deram, buscou-se na literatura autores que auxiliaram na discussão e interpretação dos resultados, o que permitiu compreender que a SE é uma prática cultural, pautada na pesquisa e na atividade pedagógica, e como prática investigativa deve articular o currículo no contexto social, científico e cultural para que possa instituir competências específicas, tanto em docentes quanto discentes. Na mesma direção, Pino (2000) cita Vigotski, e escreve que “(...) o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele **internaliza a significação do mundo transformado** pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural” (p. 65-66). Este é o potencial dos NPE em interação com o GEQPC, renovar a cultura, a escolar e a universitária.

Os NPE fazem parte de uma proposta para formação docente e para constituir docentes pesquisadores que refletem uma nova compreensão do que se faz necessário para uma mudança no modelo profissional de currículo e ensino com aprendizagem. Por meio do presente trabalho, foi possível apresentar e discutir um contexto de educação em ciências, com reflexões no campo da didática, na contramão da prática tradicional cognitivo-instrumental dominante no ensino hegemônico, e também sinalizar uma nova racionalidade da prática ainda pouco problematizada e teorizada. Os objetivos das atuais investigações acerca do perfil docente e suas práticas quando mediadas por comunidades semióticas em cada área do conhecimento parecem caminhar no sentido de uma educação científica que visa atender às demandas da sociedade contemporânea, exigente de novos domínios/competências.

REFERÊNCIAS

AUTH, M.A. et al. (2004). **Situações de Estudo na área do Ensino Médio: rompendo fronteiras disciplinares**. Em: Moraes, R.; Mancuso, R. (Eds.), Educação em Ciências: Produção de currículos e formação de professores (p.253-286). Ijuí: Unijuí.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. SP: Editora Hucitec, 2006. (Traduzido).

BOFF, E. T. O.; FRISON, M. D.; DEL PINO, J. C. **Formação Inicial e Continuada de professores: o início de um processo de mudança no espaço escolar.** In: GALIAZZI, Maria do Carmo *et al.* (Org). Construção curricular em rede na educação em Ciências. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. p. 69-90.

CARVALHO, A.M.P. **Metodologia de pesquisa em ensino de Física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem.** 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255620479_METODOLOGIA_DE_PESQUISA_EM_ENSINO_DE_FISICA_UMA_PROPOSTA_PARA_ESTUDAR_OS_PROCESSOS_DE_ENSINO_E_APRENDIZAGEM . Acessado em fev. 2018

ELLIOT, J. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** In: GERARDI, CORINTA M. C.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

GEHLEN, S.T. et al. (2005). **Implicações Curriculares no Ensino Fundamental: área de Ciências Naturais.** Em: Anais do IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola. Lajeado: Univates.

GERALDI, C. G.; MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M. D. S.. **Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas.** In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, M. de A.(Org). Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 237-276.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9 ed. SP: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Pena Vilalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-84.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores.** 3 ed. Ijuí. Ed. Unijuí, 2006.

MORTIMER, E. F. **Linguagem e formação de conceitos no Ensino de Ciências.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. 383p.

MOURA, O. M. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 10, n. 29 p. 205-229, jan./abr. 2010.

PINO. A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Acesso em: 14 out. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>.

AUTOR 1. **Recontextualização de políticas públicas em práticas educacionais: novos sentidos para a formação de competências básicas.** 1º ed. Curitiba: Appris, 285 p., 2017.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. **A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências.** 2003. Disponível em: <http://www.unimep.br/~rpschnet/ciencia-educacao-2003.pdf> Acessado em fev. 2018.

SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

SILVA, J. F. **Pressupostos históricos da formação de professores no Brasil.** 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3521/PDF%20-%20Jaciane%20Fernandes%20da%20Silva.pdf?sequence=1> Acessado em fev. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RS: Vozes, 2002.

AUTOR 3; AUTOR 1. **O potencial da construção coletiva de um currículo interdisciplinar através de Situações de Estudo**. In. EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS. Viana do Castelo, 2018. v. 1, p. 571-577. Disponível em: http://www.esse.ipv.pt/enec2017/XVIIENEC_ATAS_.pdf. Acessado em mar. 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANON, L.; HAMES, C.; Wirzbicki, S. **(Re) Significação de Saberes e Práticas em Espaços Interativos de formação para o Ensino em Ciências Naturais**. In: GALIAZI et. al. (Org). A Construção Curricular em rede na Educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. – 408 p. (Coleção educação em ciências).

ZANON, L.; MALDANER, O. **A Química Escolar na Inter-Relação com Outros Campos do Saber**. In: SANTOS, W. ; MALDANER, O. (Org). Ensino de Química em foco. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. 368 p. – (Coleção educação em química).

O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR

Gilcilene Dias da Costa

Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário do Tocantins/Cametá, Faculdade de
Linguagem.

Docente do Programa de Pós-graduação em
Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA).

Cametá – Pará.

Jessé Pinto Campos

Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário do Tocantins/Cametá Mestre pelo
Programa de Pós-graduação em Educação e
Cultura (PPGEDUC/UFPA).

Cametá – Pará.

Professor de Língua Inglesa da rede de ensino de
Mocajuba – Pará.

RESUMO: A leitura e o *por vir*. Uma desterritorialização de sentidos usuais do texto-leitor. Um mergulho nos labirintos sensoriais da leitura. Leituras e escritas cartográficas que se deslocam por *Mil platôs* (DELEUZE E GUATTARI, 1995), veredas singulares, ensaios livres, onde o fio condutor é um *por vir* indeterminado, como em BLANCHOT (2010; 2011; 2013); NIETZSCHE (2003); DURAS (2011); SKLIAR (2014b), entre outras melodias cartográficas. Uma poética da transfiguração do texto-leitor em movimentos do *de vir*, que se avizinha aos abismos da imaginação criadora. Uma leitura *por vir* tecida nos interstícios da filosofia com a

literatura e a educação, em vertigens de fruição estética e deleite inquietante da palavra literária. A problemática do texto tensiona a figura do “leitor competente”, apregoado como exemplar na contemporaneidade escolar, geralmente um leitor apressado, utilitário, acomodado, que pouco experimenta a leitura literária como dádiva e fruição. O texto-andarilho caminha contrariamente na direção informe de uma poética da leitura por vir enquanto fruição de sentidos outros no limiar texto-leitor, eu-outro, silêncio-palavra. Pelos meandros da pesquisa cartográfica espreita-se uma poética da educação, um bordejar da leitura por vir como abertura aos labirintos da leitura literária em suas interfaces poéticas com a escola básica para pensar-sentir-criar potências literárias intensivas na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Por Vir. Travessias Cartográficas. Poética da Leitura.

ABSTRACT: The reading to come. A deterritorialization of the reader’s usual meanings. A dip in the sensory labyrinths of reading. Cartographical readings and writings that move through *A Thousand Plateaus* (DELEUZE AND GUATTARI, 1995), free essay where the thread is one indeterminate to come, as in BLANCHOT (2010; 2011; 2013); NIETZSCHE (2003); DURAS (2011); SKLIAR (2014b), among others cartographic melodies.

A poetic of the transfiguration of the reader-text in movements of the becoming, which is approaching the abyss of the creative imagination. A reading to come woven in the interstices of philosophy with literature and education, in vertigo of aesthetic enjoyment and disquieting delight of the literary word. The problematic of the text pressures the figure of the “competent reader” preached as exemplary in the scholarly contemporaneity, normally a rushed, utilitarian, accommodated reader who rarely experiences literary reading as a gift and enjoyment. The wanderer text runs contrary in the directing direction of a poetics of reading to come as fruition of other senses on the threshold text-reader, I-other, silence-word. Through the meanderings of the cartographic research intends to look for a poetics of education that brings a reading to come as an opening to the labyrinths of literary reading in its poetic interfaces with elementary school to think, feeling, and create others educations powers.

KEYWORDS: A reading to come. Cartographic Crossings. Poetics of Reading.

1 | VOOS INICIAIS

O texto potencializa uma perspectiva filosófico-literária da leitura em suas interfaces com a escola básica. Resulta de desdobramentos de atividades de pesquisas acadêmicas desenvolvidas na pós-graduação e na graduação, vinculadas ao Projeto de Pesquisa “Uma educação *no dorso do tigre*: literatura e mediações literárias”, Universidade Federal do Pará, Faculdade de Linguagem, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, coordenado pela Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa. O propósito do estudo incide sobre as potências estéticas da leitura literária na educação como um vetor de criação de outros modos de interação com a literatura em âmbito acadêmico e escolar, com intuito de desabrochar um pensar-sentir-existir poético-filosófico frente ao arquétipo do “leitor competente” prefigurado como exemplar na contemporaneidade escolar.

Tomando por base as interfaces entre filosofia e literatura, levantamos alguns questionamentos acerca da atividade e sentidos da leitura: Que tipo de leitores nos tornamos por meio da apreensão dos códigos da leitura? Em que sentido nos dizemos “leitores competentes”? De que modos a leitura como fruição adentra a nossa vida subjetiva e educacional? Como restabelecer a relação poética entre texto-leitor? Que travessias, transfigurações e abismos a leitura *por vir* entoa nos contornos de uma poética da educação?

Como caminho de pesquisa, tomamos o gesto filosófico-literário em torno da leitura por vir como abertura ao pensar, com vistas a perspectivar sentidos outros à relação intersticial texto-leitor; fruir experimentações poéticas e literárias para além da funcionalidade (escolar/acadêmico) usual da leitura; arremessar o leitor-andarilho aos seus abismos e aos horizontes desconhecidos da leitura por vir. Nesse sentido, caminhamos por itinerários filosóficos e literários com BLANCHOT (2010; 2011; 2013); NIETZSCHE (2003); DURAS (2011); SKLIAR (2014a, 2014b).

O estudo espreita sentidos outros de leitura na interseção filosofia-literatura-educação para, de modo afirmativo, perspectivar uma abordagem problematizadora e fruidora da leitura enquanto uma vivência singular, ao mesmo tempo subjetiva e coletiva, capaz de deslocar o pensamento e as ações em direção ao desconhecido. Rizomaticamente, experimentamos as potências poéticas da palavra literária com lentidão e ruminação, uma vivência educativa compartilhada no *entre* dos encontros do texto-leitor e seus abismos, de tal modo que as multiplicidades de leituras aqui produzidas se apresentem como um canal aberto para as margens do por vir da leitura nos movimentos da imaginação criadora.

2 | DESTERRITORIALIZAR A LEITURA

Iniciamos a tessitura deste estudo por um movimento de desterritorialização dos sentidos usuais da leitura escolar (comumente praticada como um recurso tácito para acesso aos códigos e conhecimentos linguísticos, suas estruturas e significados). Tal movimento de desterritorialização da leitura consiste em desestabilizar o sentido habitual da leitura, especialmente da leitura literária, para além da prática da aquisição cognitiva de conteúdos de ensino, afastando-a da funcionalidade meramente técnica baseada na produção e compreensão de textos com finalidades de conhecimentos gramaticais.

Suspeitamos que esta primeira aventura do ato de ler como forma de decodificação da linguagem pouco afeta a fruição dos sentidos do aprendiz leitor, pois enraíza significados que gradativamente cedem lugar a uma instrumentalização da leitura para se obter um “leitor competente” aos olhos da sociedade e da lógica funcional. Este leitor “que sabe ler em geral” – conforme afere Larrosa (2004) – produz conhecimentos predefinidos, decodifica a língua e seus significados usuais por alguma utilidade funcional. Assim vemos expresso nas palavras do autor:

Cada dia lemos, às vezes falamos de nossas leituras e das leituras dos outros, todos nós sabemos ler e, às vezes, ensinamos a outros a ler, habitualmente usamos com plena normalidade e competência a palavra ler... mas talvez ainda não sabemos o que é ler e como tem lugar a leitura. (LARROSA, 2004, p. 18)

Ávido por decifrar códigos linguísticos da leitura para fins de aquisição de conhecimento, o “leitor competente” restringe a leitura a uma prática utilitária que deve “servir” para algo, anseia por metas e então não se abre à fruição da leitura, ao enigma do desconhecido, ao seu não saber, às indeterminações da imaginação criadora. Junto com Larrosa (2004), distanciamo-nos desse arquétipo do leitor moderno que tudo lê, tudo compreende, tudo conhece, em tudo aplica o seu saber, para aproximarmo-nos de uma perspectiva estética e formativa da leitura como um gesto de desejo e abertura a um “ler sem saber ler”, para fruir e caminhar pela leitura em direção ao desconhecido, para despir-se da ideia de colheita, da aquisição e

apropriação de conhecimentos, com espírito aberto e livre das amarras da utilidade da informação.

Em nossas instituições de ensino comumente pactua-se uma visão de leitura em seu *sentido usual*, limitando-a à condição de instrumento de acesso ao conhecimento, por meio dessa visão, o “leitor moderno” – conforme diagnosticado por Nietzsche (2003) nos meandros institucionais da modernidade – limita-se a buscar sínteses, esquemas pragmáticos, enredos preexistentes, como um ganho imediato de tempo e produtividade. E para uma sociedade como a nossa que prima pela informação, um “leitor competente” é aquele que se apropria das mais variadas modalidades de leitura de modo pontual, acelerado, com uma finalidade ou aplicabilidade imediata em vista, é capaz de assimilar conceitos vastos e englobantes, de constituir-se como um ‘erudito’ para exibir sua vaidade e arrogância de saber.

Em consonância ao diagnóstico previamente feito por Nietzsche (2003) em suas *Conferências* sobre educação e cultura que receberam o título de *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (1872), prefigura de tempos passados aos atuais o arquétipo de um “leitor moderno” ou “competente”, como um leitor ensimesmado em sua “cultura” e em seu “saber”, que caminha para uma erudição funcional, “encerrado em um quadro de resultados”, que toma a si e a sua cultura como privilégio e soberba, que empresta à leitura um sentido usual em vez de um *sentido vivo*. Definitivamente, não é a este “leitor moderno” que Nietzsche escreve, pois, um “profissional da leitura” sempre lê sabendo, não cultiva a calma e a serenidade como condições necessárias para o gesto ruminativo da leitura. Em consonância ao pensamento nietzschiano sobre o gesto ruminativo da leitura, Costa (2016, p. 102) considera que “uma *leitura ruminativa* é aquela capaz de deixar-se afetar pelos signos do texto, do mundo; por obra de sua carga fisiológica, ela afeta nervos e entranhas, move o corpo e o espírito em múltiplas direções”.

Desse modo, distanciando-nos do arquétipo do “leitor moderno” celebrado como um leitor ‘exemplar’ na contemporaneidade e caminhamos, inversamente, ao encontro de um *leitor ruminativo*, calmo e paciente, capaz de pensar enquanto lê, que se prontifica a discutir seus posicionamentos em relação ao texto e a travar combate com seu saber e sua cultura, que experimenta o risco de viver no abismo do desconhecido bordejando o encontro com o *outro*. Nietzsche é enfático quanto às qualidades daquele que julga ser o seu leitor: “O leitor de quem espero algo deve ter três qualidades: ele deve ser calmo e ler sem pressa, não deve sempre privilegiar a si e à sua “cultura”, não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados” (NIETZSCHE, 2003, p. 46).

Nos movimentos de desterritorialização dos sentidos da leitura, seguiremos outras sendas em direção a uma leitura por vir que abrigue o *corpo vivo* do desassossego, do pensar-existir com o outro, na obscuridade da palavra e incertezas do ser. Por estas sendas seguiremos por voos e pousos da leitura em seus sentidos provisórios, por conceitos e potências que cotejem as melodias poéticas do texto-

leitor. Na companhia de BLANCHOT (2010; 2011; 2013), entre outras melodias, com NIETZSCHE (2003); DURAS (2011); SKLIAR (2014a; 2014b), os conceitos dançam a partir de movimentos de um devir: O *abismo* exige a coragem para sucumbir à iminência da morte no mergulho obscuro da profundidade das águas (leitura) onde a travessia faz brotar incertezas no leitor, que agora habita o abismo do desconhecido da leitura.

O leitor caminha nos abismos que se abrem na leitura, nos abismos, busca coragem de caminhar pelas singularidades que flutuam em meio às constelações das águas. O abismo é a cavidade rizomática que brota mortal dos desvios e incertezas. O abismo convida o texto-leitor a pertencer às profundezas do pensar inexplorado, um novo caminho, um desvio mortal dos sentidos, sensoriais e intempestivos, movimentos rizomáticos que adentram cavidades desconhecidas de uma desterritorialização do espaço-tempo da leitura. A *travessia* se dispõe pelo *meio*. Ao habitar a travessia o corpo reage às travessias das sensações do caminho e suas diferentes territorialidades. A travessia embriaga quem se propõe a atravessar o mar tempestuoso da leitura, dando o tom da transfiguração das melodias e seduções. O corpo então sente a iminência da transfiguração e se entrega à vertigem da leitura rizomática a se tecer pelo *meio*. O por vir abre perspectivas que desbravam os espaço-tempos do livro e da leitura em suas singularidades e multiplicidades de sentidos. Todos os caminhos! Mas não toda a rota, nem todo livro!

3 | A LEITURA E O POR VIR

A leitura *por vir* é “o movimento entre todos os sentidos possíveis” (BLANCHOT, 2013, p. 357), a mudança que propõe movimento dos sentidos por diferentes espaços e tempos. Os sentidos possíveis então expõem a possibilidade como o ponto de chegada e de saída, isto é, dissolve a unidade dos sentidos e recoloca o leitor ao mundo da possibilidade onde será ora embriaguez, ora lucidez da vontade de desbravar as singularidades da territorialidade do pensar. Um por vir no cerne singular do caminhar, sem regular as consequências ou perigos da aventura, e sem julgar de antemão quais sensações irá experimentar, que enseja ser surpreendido pelo interior do livro, um interior com rizomas dispersos de sentidos, sem início ou fim anunciado, livre da previsibilidade metódica, em movimentos de fuga, devir... Um por vir disposto ao meio, travessia e abismo.

O por vir devora o interior da leitura ou livro “sem autor e sem leitor, que não é necessariamente fechado, mas sempre em movimento” (BLANCHOT, 2013, p. 356). O por vir sem autor assinala a morte do escritor pelas mãos do leitor. A morte como possibilidade de viver agora na liberdade da criação livre, sem amarras. O leitor por vir ao predizer a morte do escritor desaparece na travessia das sensações do livro, todavia, nem todo livro é um por vir, isto é, há livros tendenciosos nascidos na

tormenta aprisionadora do pensar, livros produtores de superficialidades ardilosas sem movimento e criação. O leitor por vir caminha por entre veredas desconhecidas em movimentos de *devenir*, cavalga no dorso rizomático da imaginação criadora e experimenta o inusitado, o impensado por rotas e linhas de fuga sem ponto final, pois não persegue o caminho (e nem pretende limitar o caminho), apenas caminha entre as singularidades das sensações, transfigurações e deslocamentos de sentidos alhures.

O por vir dança no limiar do *devenir-outro* (DELEUZE, 2011), devora a leitura nas irrupções do movimento, um “movimento de diáspora que nunca deve ser reprimido, mas preservado e acolhido como tal [...]” (BLANCHOT, 2013, p. 345). O por vir e sua leitura de irrupção abraça o livro por vir (propulsor do movimento), e assim, temos um livro (leitura) “sempre em movimento, sempre no limite do esparso, será também sempre reunido em todas as direções, pela própria dispersão [...]” (BLANCHOT, 2013, pp. 345-346). O livro ou leitura por vir são criações de sentidos no limiar dos deslocamentos e desvios, “e todo o desvio é *devenir mortal*. Não há linha reta, nem nas coisas, nem na linguagem” (DELEUZE, 2011, p.12).

3.1 Ernesto e a Transfiguração do Livro Queimado

Talvez, *Ernesto*, a criança delineada por Duras (1991), tenha desconfiado dos sentidos superficiais, por isso, se lançou a ler um livro com seu centro queimando. A transgressão de Ernesto, o menino sem vontade de dominação, nem cultura dominante, sem presença forte a exercer sobre o outro... insurge por não desejar adentrar ao rígido sistema utilitarista do “aprender” hierarquizado no tabulador sistema do “certo” ou “errado”. Ernesto, desta forma, resiste à inserção na escola, ou talvez, nem tenha chegado a formular tal inserção. “O problema da escolarização das crianças nunca se colocou seriamente” (DURAS, 1991, p. 12), a família tentara pedir um professor para ensinar as crianças em casa, mas o governo pensou: Que pretensão! A família com a negativa não tentou outra vez. A família de Ernesto lia livros encontrados nos comboios, ou nos expositores em ocasiões itinerantes, ou livros próximos do lixo. Os irmãos de Ernesto em meio ao entulho encontraram um livro e levaram até o irmão.

O livro despertou a atenção de Ernesto, fitou-o por um longo período. O livro era grosso com capa de couro, o seu centro havia sido queimado, o instrumento que violentara o livro produziu marcas profundas nas páginas e em seus sentidos. Em sua experiência singular de leitura, Ernesto lê sem saber ler o livro queimado, para muitos um livro morto, com seu sentido geral negado. Um livro preso pelo sepulcro da incompreensão – diria o leitor ordinário. Mas um leitor ordinário leria um livro que não estivesse seu centro queimado?, já que para ele a competência de uma leitura se esmera na decodificação usual dos códigos da língua, algo que Ernesto não dispusera). Ernesto sem saber ler, “dizia que tinha lido algumas coisas do livro queimado” (DURAS, 1991, p.17). Desta forma, lia no rumor da palavra que (re)

desenhava a todo o momento, o centro do livro produzia desconhecidos. “Depois (Ernesto) compreendeu que a leitura era uma espécie de desenvolvimento contínuo no seu próprio corpo de uma história inventada por ele” (DURAS, 1991, p.17). A leitura nasce da invenção de Ernesto, na invenção brinca a leitura pela inocência do seu não saber, lendo sem saber ler, faz o corpo inventar uma linguagem da dispersão de sentidos, que, estando dispersos, inventam outros tantos sentidos e os acolhe na dança interior de seu ser e do livro queimado.

O livro sofre a violência de ser queimado. A violência ao livro nunca vista antes pelos irmãos de Ernesto, silenciosamente chora. O livro queimado vive o vazio deixado no meio do livro, “incompleto”, tendo em vista a ideia de completude que a unidade das palavras do livro forja, incompletude pressupõe haver uma lacuna a ser preenchida e sem a qual o sentido completo estaria “perdido”. Todavia, o vazio no centro do livro abriu outro horizonte a Ernesto, o vazio das palavras que Ernesto não tenta preencher e tampouco desconsidera, mas transfigura o vazio do centro do livro em novos sentidos não desenhados quando o livro fazia-se em “completude”. Uma leitura com um ser indigente nasce aqui, uma leitura que muda de rosto, transfiguradora dos sentidos, Ernesto transfigura “o luto pelo centro inexistente, converte-se na afirmação de suas personalidades, em sua dupla abertura ao começo e ao porvir” (LARROSA, 2004, p.56).

Na leitura por vir o leitor partilha a incerteza, a insegurança, o imprevisível. Talvez sejam essas sensações que Ernesto busca ao percorrer escombros, e o faz seguir sem destino, sem apropriação. Ernesto lê através do vazio criado no livro, o vazio que deixou rastros para que Ernesto pudesse debruçar-se na arte do criptograma, (des) orientado por falta de códigos, inventava – como Duras (1991) nos sugeriu – guiado pela vontade, transfigurou as frases até que os sentidos brotassem dos abismos, porém afastava qualquer sentido dominador; o primeiro sentido nasce, já era hora de que outros brotassem nas linhas de fugas, fazendo dessa devoração um desejo arbitrário, seletivo e vertiginoso de transfiguração:

Com esse livro... precisamente... é como se conhecimento mudasse de rosto, senhor professor... Mal se entra nessa espécie de luz do livro... começa-se a viver no deslumbramento... (Ernesto sorri). Desculpe isso é difícil de dizer. Aqui as palavras não mudam de forma, mudam de sentido... de função... Está a ver, deixam de ter um sentido próprio, ligam-se para outras palavras que não conhecemos, que nunca lemos nem ouvimos... nunca lhes vemos a forma, mas sentimos... suspeitamos... que tem o lugar delas vazio dentro de nós... ou no universo... não sei. (DURAS, 1991, p. 125)

O livro queimado para Ernesto é movediço, muda de rosto e sentido a cada leitura. Ernesto nada afirma, já que os sentidos do livro dançam nas melodias de centro desconhecido. O sentido do livro propriamente não se afirma na leitura, Ernesto, do sorrir dos sentidos, outrora construído, sorri da tentativa de gestar uma leitura do desconhecido, sorri do vazio que há em si e no livro, similitudes confusas.

Ernesto desenha uma incerteza difícil de gestar, parece que tudo muda aqui, as palavras desenhavam outras formas e sentidos, outras funções, outras melodias. O livro queimado com o seu centro negado se desconhece, e apresenta outros sorrisos alfaceis de leitura doce, desconhecida. Ernesto se desconhece, não tem idade, nem certeza de quem é, apenas sabe seu nome, assim o livro nasce, apenas com seu nome e incompleto por não ter mais sentido próprio.

Ernesto sorri, pois não sabe, sorri por não saber o que leu, viveu e/ou ouviu, ri da incerteza, companhia próxima de sua leitura-experimento. A leitura-experimento faz Ernesto abraçar a leitura na solidão de seu desejo, houve horas em que o silêncio de Ernesto falou mais que o próprio sentido que desenhara. Os sentidos desenhados por Ernesto dissolviam-se nas profundezas do livro, sentidos submersos, no mar do não saber, mar que Ernesto sorri... Dessa leitura, “tudo o que se pode saber quando não se sabe nada” (LARROSA, 2004, p. 57). Ernesto sabe, uma vez que ele entende que “a leitura não é experiência de plenitude, mas de vazio” (LARROSA, 2004, p. 57) pelo qual reconhece uma linguagem que inventa, que tampouco faz sentido para o leitor ordinário. Ernesto desconfia da profundidade da sua invenção e segue a perguntar pelo mundo se o que leu é realmente o que está escrito, todavia, desconfia do seu não saber e segue a perguntar.

O que podemos aprender com a sensibilidade leitora de Ernesto nestas travessias de uma leitura por vir? Talvez possamos aprender “a ler assim, sem se dar conta, articulando o vazio do corpo com a textura insignificante da língua, deixando-se levar por essa língua desconhecida” (LARROSA, 2004, p. 58). Ernesto, na inocência do seu não saber inventou o desenho de linguagem plural entre o seu corpo e o vazio. Aprendeu a ler em silêncio o vazio do livro, no alto da árvore ficava a ler, tateava as palavras na liberdade de sua criação. Talvez, essa sensação de “ler sem saber ler” que Ernesto aprendeu possa aproximar-se da leitura por vir. O olhar de Ernesto ao livro era enigmático, seu silêncio ruminava os sentidos desconhecidos, assim, continuou a ler, sem saber ler, um livro, um livro queimado, um livro que jogava na infância de menino sem marcas de tempo, cultura, passado ou certezas.

Ernesto lia o livro sem possessão. Algo que talvez o leitor ordinário não tivesse suprimido ao cobiçar das coisas, tendo subtraído a inocência do ler na tentativa de adentrar o jogo da escolarização, aceitado o jogo dos sentidos prontos e manipulados. Diferente desse leitor ordinário, Ernesto em seu primeiro dia de escola, regressa para casa e diz à sua mãe: “não volto à escola porque na escola ensinam-me coisas que eu não sei. Depois ficava dito. Ficava feito. Pronto” (DURAS, 1991, p. 24). Na escola todos os sentidos ficam prontos, enlatados e depois de dito tudo passa a se repetir, mais se acumula do que se esquece, “era tão fácil um esquecimento com Ernesto” (DURAS, 1991, p. 19). Ernesto esquece, e inocente dança a leveza da leitura sem ideia moldada em um passado ou formação. Mas o leitor ordinário, alheio à inocência ao longo da vida, quando abre mão do estado de infância acredita nos discursos produzidos por eruditos ou críticos e segue a repeti-los como verdades absolutas.

Talvez, Ernesto seja um leitor por vir que lê sem saber ler um livro queimado, pois nele há a liberdade do espírito de infância, um devir-Ernesto-criança que enseja pertencer não a uma “infância perdida”, e sim, a uma infância liberta na leveza de um voo por vir da imaginação criadora.

4 | TRAVESSIAS CARTOGRÁFICAS

Os movimentos cartográficos de uma *leitura por vir* percorreram distintas territorialidades, da pesquisa acadêmica veio a desembocar ações de pesquisa na escola básica, nas veredas da sala de leitura “Clarice Lispector” por onde percorreu interagindo com jovens estudantes ávidos de um desabrochar poético da palavra literária. O ensejo desta leitura desbravara horizontes, perpassando por três movimentos experimentais: 1) Pensar a leitura enquanto *por vir* e suas ressonâncias blanchotianas, com intuito de mergulhar nas profundezas da imaginação criadora, em suas melodias e abismos. 2) Adentrar aos abismos e transfigurações da leitura *por vir* como fruição, sensações e sentidos. 3) Interligar as melodias, transfigurações e travessias da palavra literária aos aspectos do aprender-ensinar, vislumbrando uma leitura enquanto poética *por vir* da educação.

A rota de navegação da pesquisa cartográfica, entre Universidade e Escola, percorreu conexões rizomáticas, em que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10), e pelos rizomas da leitura habitamos melodias, travessias e transfigurações do texto-leitor. O rizoma produz ramificações de sentidos em toda a parte, em movimentos de espalhar, camuflar, cortar, perfurar, vazar, abreviar, desviar, conectar platôs sempre móveis e flutuantes. Nesse movimento, o rizoma escapa às razões totalizantes, percorre por linhas de fugas, escapa aos pontos fixos das raízes, e por suas superfícies lisas libera outros rizomas. Os trajetos rizomáticos da pesquisa desbravam marés de águas profundas e superfícies de leituras, onde as correntes teóricas impulsionam a invenção de rotas, em meio aos rizomas das experimentações inscritas nos ensaios da escrita por vir.

Tal itinerário cartográfico adentrou no movimento livre da leitura, por suas linhas molares e moleculares, pois, apesar de livre, a leitura se estabelece em “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10). E assim mergulhamos nas águas turvas da palavra filosófica e literária por melodias ao lado de BLANCHOT (2010; 2011; 2013); NIETZSCHE (2003); DURAS (2011); SKLIAR (2014a; 2014b), entre outras melodias cartográficas, que agitaram as travessias e transfigurações da leitura, alçando voos leves e pousos provisórios entre territórios e desterritorializações, com o intuito de perspectivar uma leitura por vir nos devires da imaginação criadora.

5 | DESDOBRANDO O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA

Percorrendo os labirintos da pesquisa rizomática, em âmbito acadêmico e escolar, notamos que a leitura por vir lança o texto-leitor aos abismos do indeterminado, por movimentos de transfiguração, assim, outras possibilidades de leitura bordejam o desconhecido no limiar do por vir. A obra continua a liberar o fluxo poético do caminhar que ora voa ora pousa nas pulsações do livro. E “se quisermos ver mais de perto ao que tais informações nos conduzem, talvez seja necessário apurar onde elas têm sua origem” (BLANCHOT, 2011, p. 13). Há então que se caminhar rumo às origens dos abismos da profundidade, e assim, escavar mais a fundo, onde ninguém jamais escavou, ao encontro da dança redescoberta da leitura em seus devires.

O leitor que experimenta o desabrochar poético da palavra literária escava na leitura a abertura ao outro, e seu anseio enceta uma possibilidade de reconstruir suas relações com o conhecimento e com o outro no mundo, pronunciando uma palavra literária que ainda não é livro e, que quando for, os sentidos íntimos serão “de alguém que escreve e de alguém que a lê” (BLANCHOT, 2011, p. 13), ambos, escritor-leitor, partilham o início da jornada da escritura ou da leitura, onde os sentidos proliferam modos de pensar-existir muito além do espaço acadêmico ou escolar, por distintos canais de acesso, mesmo depois de ter lido, atuado ou acabado de escrever. Ao modo de Nietzsche, quando prediz: dizer-sim à criação, os sentidos seguem a percorrer abismos e transfigurações por onde o leitor transfigura-se na violência do passo inicial da caminhada. A própria vertigem dos abismos da leitura incide na violência contra o comodismo da leitura. Assim, o por vir da leitura implica abandonar a inércia da “leitura competente” como um dizer-sim à multiplicidade de sentidos e à alegria da criação.

A leitura, quando provocadora, abre o gesto da liberdade. Todavia, tal leitura “não é prometida a ninguém e não faz a felicidade de nenhum livro” (BLANCHOT, 2011, p. 219). A leitura, então, não promete salvar o mundo da produção, e toda leitura por vir é um caminho à liberdade que o leitor deve experimentar sem uma felicidade prometida, ou sucesso já predito, dizemos que a leitura está no desconhecido de si mesmo, sem sentido ou razão, assim, o livro se revela como obra, e “a obra não dura, ela é; esse ser pode abrir uma nova duração, é um apelo ao começo, recordando que nada se afirma senão pela fecundidade de uma decisão inicial” (BLANCHOT, 2011, p. 219), a leitura não dura, assim como a obra se move no espaço da obra, onde o leitor, pela leitura, não mede a duração do tempo e a leitura vislumbra cumes e sobrevoos de liberdade.

O aprender-ensinar *por vir* é “o educar com jeito de respirar: nada se aprende da asfixia” (SKLIAR, 2014b, p. 159), nada se aprende em gaiolas ou presos na inércia do pensar, nada se aprende sem liberdade, sem viver, sem experimentar. O aprender-ensinar é olhar as singularidades e experimentá-las nas vivências para além das amarras, assim, aprender o valor do pôr do sol, do movimento das cachoeiras, da

força do vento, das tempestades, das melodias, das transfigurações, da chuva, do mar, do pensamento. “O educar como jeito de escapar: da apatia, da tirania, da voz paralisante” (SKLIAR, 2014b, p. 154). O educar contra qualquer regime paralisante, para escapar da tirania dos discursos poderosos, para zombar da inércia do mero aprender-ensinar, para respirar outros ares e experimentar voos de liberdade, na amizade, na alegria da criação.

6 | POUSOS SEM FINS

O escrito chega ao seu pouso e nossa tentativa agora se pauta em entrelaçar os fios que estão abertos, para um provável fim, todavia, não almejamos amarrar os fios na teia da razão. A teia apresentada se tece sem instaurar um fim enquanto ponto final, pois o contínuo do caminhar implica o desenrolar dos fios.

Ao caminhar pelo por vir da leitura na escola básica encontramos Ernesto, a infância e a inocência a qual abandonamos precocemente por ambição aos valores prementes do utilitarismo da leitura e do ‘bem viver’. Aqui acolhemos Ernesto em sua inocência, acolhemos a palavra literária em seu não saber, em sua indeterminação, em sua não possessão, em sua aura poética inventiva ávida de palavra viva, um leitor e uma leitura em aberto, um canal por onde passam poéticas e artes literárias em devires de criação.

Experimentar ‘ler sem saber ler’ para desfazer o tempo escolar instituído, a cultura do saber reinante, a arrogância da produção, as linhas retas, o ensinar como repetição. Aprender no movimento poético da liberdade da leitura transfigurada, no deleite de um livro, de um poema, de um amor, de uma amizade, de uma perda, de uma conquista, de uma canção, de um encontro, de uma despedida, de um exílio, de uma brisa, de uma paisagem, de um nascer do sol ou cair da tarde, por entre abismos e incertezas, na dispersão dos sentidos... Uma poética do aprender-ensinar *por vir* da leitura para bailar melodias outras na educação.

Se assim experimenta a leitura, o leitor-andarilho já não sabe o que sucederá, mas suas sensações já estão transfiguradas por uma leitura imersa em abismos, profundezas, criação, destruição de valores, quebra da razão utilitarista. O leitor-andarilho caminha sem possessão do saber, sem ensejar que a leitura lhe seja meta ou guia. A leitura por vir se embrenha nos rizomas, dança no indefinido dos sentidos e sem-sentidos, entre palavras e silêncios, gestos e pulsações.

A poesia baila a magia das palavras, magia que transfigura o mundo dentro-e-fora da palavra literária. Como ler sem sentir a verdade do olhar? Como ler sem imaginar a poesia embrenhada no universo literário? Como ler diferentes mundos e cosmovisões? Ler o mundo como a uma biblioteca pode ser um convite interessante a desbravar o desconhecido da leitura por vir. A estante como possibilidade da surpresa (Que livro é esse? Do que trata?). A cada surpresa a paixão instiga um nascer singular do leitor no encontro com o (seu) outro. Um amor ao livro e à leitura, onde o *por vir*

descortina as potências intensivas e os devires da imaginação criadora.

REFERÊNCIAS

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**: ausência do livro. Tradução de João Moura Jr. São Paulo: Escuta, 2010.

_____. **O espaço literário**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **O Livro Por vir**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora WMG, Martins Fontes, 2013.

COSTA, Gilcilene Dias da. No quarto com Proust, Nietzsche, Deleuze: notas sobre o desaparecimento do leitor na literatura. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de; [et al]. (Orgs.) **Criações transversais com Gilles Deleuze**: artes, Saberes e política. Curitiba: CRV, 2016, p. 99-120.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.

DURAS, Marguerite. **Chuva de Verão**. Portugal, Lisboa: P.O.L. Editeur, 1991.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Nietzsche e a Educação. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho, Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

_____. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Tradutores Adail Sobral... [et al.]. Salvador: EDUFBA, 2014b.

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC

Jéssica Cremonini Caprini

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Vitória – Espírito Santo

Mariana Donateli Gatti

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Vitória – Espírito Santo

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise da produção de trabalhos que tratam do ensino por investigação na formação de professores de ciências. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec) no período de 2013 a 2017. A análise realizada evidenciou um baixo número de artigos que problematizassem o ensino por investigação na formação de professores de ciências e também identificou dificuldades na condução deste tipo de abordagem de ensino na prática pedagógica. Como implicações, este artigo pode auxiliar futuras pesquisas que se propuserem a analisar o ensino por investigação na formação de professores de ciências na medida em que indica a necessidade de se repensar os processos de formação inicial e continuada de professores que possam considerar a abordagem do ensino por investigação como meio para o desenvolvimento de uma cultura científica na escola, considerando as relações

dos alunos com o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino por investigação. Formação de professores de ciências. Enpec.

ABSTRACT: This research aims to perform an analysis of the production of papers that deal with research teaching in the training of science teachers. To do so, we performed a bibliographic research in the annals of the National Encounter of Research in Education in Sciences (Enpec) from 2013 to 2017. The analysis revealed a low number of articles that problematized teaching by research in the training of science teachers and also identified difficulties in conducting this type of teaching approach in pedagogical practice. As implications, this article may help future research that aims to analyze research teaching in the training of science teachers in that it indicates the need to rethink the processes of initial and continuing training of teachers who may consider the approach to teaching by research as a means for the development of a scientific culture in the school, considering the relations of students with the world.

KEYWORDS: Research teaching. Training of science teachers. Enpec.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo realizar

uma análise da produção de trabalhos apresentados nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec) no período de 2013 a 2017 que tratam do ensino por investigação na formação de professores de ciências.

O ensino por investigação é uma abordagem de ensino na qual se fundamenta a partir de um problema, no qual os alunos são motivados a levantar hipóteses de como resolverão este problema e a testar essas hipóteses gerando discussões e argumentações entre os alunos e destes com o professor. Resolver esse problema promove a autoconfiança no estudante em querer explicar o que e como fez para obter a solução (CARVALHO et. Al, 2010).

Vale ressaltar que a investigação se inicia com o planejamento feito pelo professor, com foco nos objetivos da aula e se estende à prática, com a participação dos alunos nas discussões. Nessa abordagem o aluno não é aquele que apenas ouve e copia o que o professor propõe, ele é o sujeito que participa da construção do conhecimento a partir de seus conhecimentos de mundo, das suas relações e de sua curiosidade em entender fenômenos. Já o professor é o sujeito que oportuniza e orienta a construção do conhecimento junto ao estudante. Dessa forma, a construção do ensino por investigação está agregada à atividade e o desenvolvimento de análises críticas de situações vivenciadas pelos alunos e docentes.

Portanto, é necessário que os professores de ciências estejam bem preparados para atuar nesta perspectiva, visto que além de conhecer a natureza da ciência, eles precisam propiciar um ambiente colaborativo que dê suporte a investigação dos alunos (AKERSON & HANUSCIN, 2007). No entanto, segundo Morita (2012) poucos profissionais tiveram a oportunidade de aprender ciência por meio da investigação e não têm os conhecimentos e as habilidades necessários para isso.

Nesse contexto, este artigo se baseia na problemática: o que as pesquisas vêm apontando a respeito da abordagem do ensino por investigação na formação de professores de ciências? Dessa forma, objetivamos identificar trabalhos que abordam o ensino por investigação na formação de professores de ciências e analisar os resultados dessas produções a fim de buscar novas problemáticas e apontar possíveis caminhos que podem embasar futuras pesquisas.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos do trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (1992), consiste no levantamento da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, com finalidade de fazer com que o pesquisador entre em contato direto com grande parte do material escrito sobre um determinado assunto, de forma a auxiliar na análise de seus estudos.

Nessa perspectiva, fizemos uma busca de forma *online* nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec), no período de 2013 a 2017,

especificamente nas linhas temáticas: (i) Formação de professores de Ciências; (ii) Alfabetização científica e tecnológica, abordagens CTS/CTSA (ciência, tecnologia, sociedade e ambiente); e (iii) Educação em Ciências e Ensino e aprendizagem de conceitos e processos científicos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das buscas nos anais do Enpec, encontramos 40 trabalhos que tratavam somente do ensino por investigação; 114 trabalhos que tratavam somente da formação de professores de ciências; e somente 2 trabalhos que articulavam a formação de professores de ciências e o ensino por investigação, de acordo com cada ano, como mostra a tabela 1.

TRABALHOS PUBLICADOS NO ENPEC				
TEMÁTICAS	2013	2015	2017	TOTAL
Ensino de ciências por investigação	7	23	10	40
Formação de professores de ciências	17	58	39	114
Ensino por investigação na formação de professores	1	0	1	2
TOTAL:	25	81	50	156

Tabela1: quantidade de artigos por temática por ano.

Dessa forma, faremos uma análise mais detalhada dos dois trabalhos que articulam o ensino por investigação na formação de professores de ciências:

- O ensino por investigação na formação continuada de professores (OLIVE-ROS; SOUZA, 2013).
- Pesquisas sobre Ensino por Investigação em Contextos de Formação Con-
tinuada (PEREIRE; BRICCIA; SEDANO, 2017).

Nossa análise focará nos problemas de pesquisa, objetivos, resultados e considerações finais, buscando identificar novas problemáticas que possam subsidiar novas pesquisas.

O trabalho intitulado “O ensino por investigação na formação continuada de professores” teve como objetivo analisar a participação dos professores durante um curso de formação continuada baseado no ensino por investigação, bem como identificar dificuldades e avanços na elaboração de uma atividade investigativa. Neste sentido, o artigo traz inicialmente uma problematização sobre a formação de professores de ciências e enfatiza que existem muitas pesquisas que discutem estratégias para realizar o ensino de ciências de maneira efetiva, sendo uma delas, o ensino por investigação. Defende que por meio desta abordagem de ensino, o aluno pode desenvolver diversas habilidades, dentre elas, o de tomar decisões,

avaliar e resolver problemas. Mas, para isso, a mudança de postura do professor é fundamental, pois nesta abordagem, o aluno precisa ter um papel ativo, de protagonista na construção do conhecimento. Assim, essa mudança de postura é tanto do professor, que passa a ser o mediador do processo educativo, quanto do aluno como protagonista na construção dos seus saberes, desenvolvendo a autonomia e a reflexão crítica frente ao conhecimento.

No entanto, alguns problemas foram detectados: (i) grande parte dos professores participantes não compreendiam o que é uma situação problema; (ii) as práticas desses professores estavam desconectadas do cotidiano e a maioria relatou dificuldades para relacionar a prática com o dia-a-dia. Entretanto, essas dificuldades eram esperadas, pois o ensino por investigação é uma abordagem de ensino diferente do que muitos professores são acostumados a utilizar e a maioria não teve contato com esta abordagem em sua formação inicial. Assim, o desenvolvimento dos saberes necessários para promover um ensino de ciências por investigação pôde ser construído durante o curso de formação continuada realizado. As dificuldades dos professores foram trabalhadas de modo que eles percebessem a importância do ensino por investigação na formação e na prática docente, envolvendo um embasamento teórico aprofundado que possibilite momentos para que os professores possam utilizar essa abordagem de ensino.

O trabalho intitulado “Pesquisas sobre Ensino por Investigação em Contextos de Formação Continuada” teve como objetivos analisar como a formação de professores é abordada nas pesquisas sobre ensino de ciências por investigação e, suscitar reflexões que permitam (re)pensar propostas para a formação de professores. E para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico em que os autores analisaram periódicos nacionais voltados para área de educação e ensino de ciências. O trabalho problematiza a formação de professores de ciências ressaltando que o professor em atuação é um agente social, portador de saberes e com base nestes saberes aciona as propostas de ensino que considera frutíferas. Assim, os pesquisadores entendem o ensino de ciências por investigação como abordagem de ensino que associa as práticas do professor em sala de aula com a investigação.

Nessa direção, é preciso levar em consideração que o professor, como agente, não se limita a apenas implementar novas estratégias e práticas pedagógicas, mas que essas devem estar ligadas a uma intencionalidade com relação aos princípios e características desta abordagem investigativa. Dessa forma, a partir da análise dos trabalhos selecionados, os autores destacaram que: (i) as atividades de ensino por investigação vêm sendo reconhecidas pelos professores como importantes no processo de aprendizagem dos alunos; (ii) as estratégias investigativas precisam ser trabalhadas nas atividades de formação visando ampliar as possibilidades de trabalho do professor adequadas a cada realidade; (iii) os artigos analisados relataram as dificuldades dos professores em trabalharem com essa abordagem didática.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período investigado nos anais do Enpec, encontramos somente dois trabalhos que tratam da formação de professores de ciências e o ensino por investigação. Os dois trabalhos analisados evidenciam a necessidade de considerar a subjetividade dos sujeitos e os contextos de trabalhos para promoção de práticas investigativas nos processos de formação de professores, e sua aplicabilidade na sala de aula. Além disso, identificamos que muitos professores relataram dificuldades a respeito de como promover um ensino de ciências por investigação, o que pode indicar que essa abordagem didática ainda é pouco trabalhada na formação inicial e continuada.

Acreditamos que este trabalho possa auxiliar pesquisas futuras na área de ensino por investigação e formação de professores de ciências na medida em que indica a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada de professores de ciências. Para atender a esta demanda, seria preciso um estudo crítico sobre os cursos de formação e a reflexão de possíveis mudanças que possam tratar o ensino por investigação como uma abordagem de ensino necessária à didática e à construção do conhecimento em prol do desenvolvimento de uma cultura científica na escola.

REFERÊNCIAS

AKERSON, V. L.; HANUSCIN, D. L. **Teaching nature of Science through inquiry**: results of a 3-year professional development program. *Journal of Research in Science Teaching*. v. 44, n.5, p. 653-680, 2007.

CARVALHO, A.M.P de et al. **Ensino de Ciências**: Unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4ª ed. p.43 e 44.

MORITA, E. M. **O papel da formação continuada no desenvolvimento profissional de professores de ciências**. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação: psicologia da educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

OLIVEROS, P. B; SOUZA, I. C. **O ensino por investigação na formação continuada de professores**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. Atas do IX ENPEC. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0872-1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PEREIRA, L. L.; BRICCIA, V.; SEDANO, L. **Pesquisas sobre ensino por investigação em contextos de formação continuada**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11, 2017, Santa Catarina. Atas do XI ENPEC. Disponível em: < <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1353-1.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2018.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação**: relações entre ciências da natureza e escola. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.17, n.especial, p.49-67, novembro, 2015.

O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)

Januária Araújo Bertani

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Departamento de Ciências e Tecnologia, Jequié,
Bahia.

RESUMO: Propõem-se, neste texto, discutir algumas questões da formação docente, considerando aspectos da história da disciplina de didática e o ensino de matemática. Para esta produção, também contamos com o aporte teórico da história cultural, portanto, recorreremos à Chartier (2002) e Julia (2001). Iniciamos a nossa narrativa histórica, com o primeiro Curso de Matemática da Bahia, da Faculdade de Filosofia da Bahia, que garantia o título de Bacharel em Matemática e para a obtenção do título de Licenciado em Matemática o futuro professor fazia o Curso de Didática. Assim, para este momento trazemos as análises das cadernetas desta disciplina (1940-1960), que nos possibilitou um entendimento sobre a forma que ocorria as apropriações na formação e no ensino de matemática. Logo em seguida, na segunda parte do texto, de forma mais sucinta, apresenta-se em âmbito nacional algumas influências das políticas públicas educacionais (LDB 71, LDB 96 e CNE 2002) e os novos desafios para a didática, formação de professores e o ensino de matemática. Para finalizar destacamos que as apropriações ocorridas no decorrer desta

história não são constituídas de forma neutra, estão intrinsecamente relacionadas com uma história, produzida por uma cultura escolar que dialoga com questões políticas e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: História da formação docente. Didática. Ensino de Matemática.

1 | INTRODUÇÃO

Enfrentamos problemas sobre a formação dos professores que ensinam Matemática, mais especificamente, nas Licenciaturas em Matemática. Dentre os problemas, pode-se elencar a desarticulação entre conhecimentos matemáticos e conhecimento didático pedagógico, e, a forma de se pensar o ensino de matemática, sendo uma ciência neutra e a histórica, resultando em práticas escolares que ressaltam a transmissão e estão desvinculadas da apreensão. A história nos permite reconhecer que estes problemas foram historicamente produzidos. Nesta perspectiva, neste texto, daremos ênfase a historiografia da formação docente na Bahia, em especial, primeiro Curso de Licenciatura de Matemática da Faculdade de Filosofia da Bahia. Apesar de tratarmos de questões do referido curso, algumas discussões estarão, também, relacionadas ao âmbito nacional, pois por mais que havia

as particularidades do grupo que fazia parte destas instituições de ensino superior, também havia elementos normativos nacionais, como por exemplo, as leis, que regiam normas para todos os cursos e talvez condutas e conhecimentos. Desta maneira, a formação docente se dava de forma local, mas tinha suas narrativas globais.

O segundo momento da narrativa histórica (1960-2000) teremos uma discussão em nível nacional, apontando algumas das políticas públicas e suas possibilidades de avanço, ou retrocesso, no que tange a formação docente. Neste momento, teremos a implantação dos Cursos de Licenciatura que, em tese, propiciariam uma formação que unificaria os conhecimentos matemáticos e pedagógicos.

2 | A HISTÓRIA DA DIDÁTICA

Um dos trabalhos desenvolvidos neste campo de pesquisa é o de Circe Mary da Silva (2002), cujo estudo é sobre a formação dos professores em matemática em São Paulo, especificamente na Faculdade de Filosofia de São Paulo. Referente às questões teóricas e metodológicas encontramos as pesquisas de Ângela Miorim e Antônio Miguel (2001, 2002), que argumentam sobre as relações entre a história e a Educação Matemática, ultrapassando o ideário de que a História da Matemática seria somente um conhecimento matemático determinado para (e na) escola. Já Valente (2005) compreende a História da Educação Matemática como um campo da História da Educação. Neste sentido, para este autor a história da Educação Matemática permite o trabalho com as representações, práticas e estratégias dos sujeitos que fizeram parte desta História. Encontramos em Garnica (2006) outra forma de produzir a História da Educação Matemática, pesquisando as práticas e a formação de professores por intermédio das fontes narrativas, através da História Oral, sua metodologia de pesquisa.

A história da disciplina de didática, neste artigo, será entendida como a história das práticas escolares, estando inserida na História da Educação Matemática e, especificamente, na história da formação docente. Com esta compreensão, a didática se constitui em uma disciplina dos cursos de formação de professores. Enquanto uma disciplina apresenta uma história que foi produzida em épocas diferentes. Já que a educação está imbricada em questões sociais e políticas, a disciplina de didática, também foi tendo seus paradigmas conforme o perfil de professor que a época exigia. Nesta perspectiva, encontramos Chervel (1990) que destaca que ao pesquisarmos a história de uma disciplina não é possível entendê-la sem abordar o resultado a que objetiva. Assim, a disciplina é “um vasto conjunto cultural amplamente original que foi organizado ao longo de décadas ou séculos e que se coloca como mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global.” (CHERVEL, 1990, p. 200). Nesse sentido, a didática também passou por momentos de avanço e retrocesso, sendo caracterizada de várias formas

no decorrer de sua história: “arte” de ensinar tudo a todos, a “aplicação” de técnicas de ensino (pensando objetivo e método), e, nas discussões atuais apresenta um caráter epistemológico. D’amore defini o conceito da epistemologia espontânea:

fim de tomar suas decisões em sala de aula, os professores utilizam, explicita ou implicitamente, qualquer tipo de conhecimentos, métodos, convicções sobre a maneira de encontrar, aprender ou organizar um saber. Essa bagagem epistemológica é essencialmente construída de modo empírico para satisfazer às necessidades didáticas. Algumas vezes, é o único instrumento que lhes permite propor os processos didáticos escolhidos e de fazê-los aceitar pelos alunos e pelo ambiente deles. O conjunto das convicções dos professores, dos alunos ou dos pais sobre o que convém fazer para ensinar, para aprender e para compreender os saberes que estão em jogo constitui uma epistemologia prática que é impossível ignorar ou eliminar (D’ AMORE, 2007, p.190).

Desta forma, as pesquisas sobre a didática, também, deslocam o objeto de pesquisa. Em outras palavras, pesquisar com os professores e não mais sobre os professores, colocando-os como participantes ativos na constituição de novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Em função das demandas políticas e sociais as mudanças ocorreram, No decorrer da próxima seção, faremos o detalhamento sobre algumas destas mudanças.

3 | UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA

Neste segmento teremos dois momentos para a discussão sobre a didática. O primeiro tem como fontes as cadernetas da disciplina de Didática Especial da Matemática, da Faculdade de Filosofia da Bahia. O segundo momento envolve uma discussão nacional sobre as políticas públicas e suas implicações na formação do professor que ensina matemática.

3.1 A Forma de Conceber a Didática (1940-1960)

O Decreto nº 1190, de 4 de abril de 1939, cria as Faculdades de Filosofia e os cursos de formação de professores nas escolas secundárias. Na Bahia a implantação da Faculdade ocorre em 1941. Logo, em 1943, em Salvador, na Faculdade de Filosofia da Bahia, inicia-se as primeiras aulas do Curso de Matemática. Durante três anos os alunos aprendiam disciplinas voltadas ao conhecimento matemático. A história nos mostra que nesta época não tínhamos professores com formação específica para ensinar neste estabelecimento. Os primeiros professores, na maioria das vezes, eram os engenheiros. Logo, a matemática a ensinar seguia traços de uma matemática técnica, em outras palavras, o professor de matemática era o engenheiro.

Depois de três anos estudando a “matemática dos engenheiros”, o aluno recebia o título de Bacharel em Matemática. Para ter a titulação de professor em matemática, ou seja, Licenciado em Matemática, era necessário fazer o Curso de Didática, com duração de mais um ano. Dentre as disciplinas deste curso dedicaremos a pesquisa

para a disciplina de Didática Especial da Matemática.

O primeiro professor da disciplina de Didática Especial da Matemática foi Aristides da Silva Gomes, que era engenheiro e lecionava as disciplinas de Geometria Analítica e Projetiva e Geometria Superior no Curso de Matemática. O foco principal, durante o ano de 1946, foram os princípios da didática: era a primeira disciplina que tratava sobre o ensino da matemática, assim, para ensiná-la, era preciso planejar, conhecer os métodos e materiais didáticos e avaliar. Além de ocorrer registros sobre as aulas dos estagiários. Após estes momentos acontecia a “Crítica da aula”, momento de avaliação da prática dos alunos.

A disciplina salientou, também, a aprendizagem da matemática na adolescência. Dentre os textos estudados na época, encontra-se o da professora Odete Vieira de Jesus, em que destaca o perfil do professor para trabalhar com adolescentes. Desta forma, havia a inquietação de entender o contexto psicológico do aluno para se ensinar matemática.

Já em 1948, houve a substituição de Aristides da Silva Gomes por Aracy Coelho Esteve, devido a problemas de saúde do professor.¹ Durante suas aulas, Aracy Esteve, enfatizava o valor e o objetivo do ensino da matemática; a evolução da história do ensino da matemática do Brasil.

Em 1949 ocorreram modificações importantes. A intensificação das atividades práticas no Ginásio de Aplicação, com os estágios. Assim, além de cumprir com a formação teórica, estudando os conhecimentos didáticos, os estágios também propiciavam a produção de saberes que envolviam a prática.

O professor formador realizava uma “visita” em sala de aula, na qual avaliava o futuro professor e preenchia uma ficha sobre as atividades práticas, levando em consideração os seguintes aspectos: plano de aula, declaração da finalidade da aula, matéria como conteúdo, método de apresentação, expressão verbal e elocução, capacidade de sugerir questões e provocar a cooperação dos alunos, capacidade de atender as reações de todos os alunos, atitude emocional, capacidade de liderança em contraste com a capacidade de contato, propriedade e preparação do material. Estes critérios avaliativos das aulas observadas também eram um modo de destacar um modelo de formação.

Em 1949, ocorreu a introdução de dois novos temas. O primeiro era o preparo especializado e a formação pedagógica no Brasil e nos principais países, destacando a formação especializada. Ou seja, acreditava-se que era necessário um conjunto de saberes para o professor reger o seu trabalho docente, incluindo a discussão de outras culturas escolares e formações docentes que possibilitavam a leitura de “outras realidades”. O segundo tema era sobre requisitos técnicos e pessoais do moderno professor de matemática. Algo a se questionar: na época, o que significava

¹ DIAS, André Luís Mattedi. Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 2002. 320 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

ser um *moderno* professor de matemática?

Em 1950, além dos conteúdos estipulados no programa da disciplina, Aristides Gomes registrou, no dia 23 de outubro: a “parte prática – Seminários Semanais: discussão e análise de problemas especiais relacionados com o programa teórico e com a observação e prática do ensino da matemática.” É o primeiro momento em que é registrada a atividade de seminários. Em 1951, não ocorreram mudanças no registro dos conteúdos. Todavia, as práticas de ensino ocorreram em instituições diferentes.

Martha Dantas assumiu a cadeira de Didática Especial da Matemática em 1952 e permaneceu na sua regência até 1965. No primeiro curso, não distanciou das práticas já estabelecidas na disciplina. Depois de anos Martha, em entrevista, fala sobre o seu primeiro ano sendo professora:

[...] preocupou-me inicialmente o estudo dos métodos do ensino da Matemática e a necessidade mesmo de uma profunda meditação pedagógica sobre eles. Antes de chegar ao fim de meu primeiro ano de trabalho nets disciplina, verifiquei, com tristeza, que a tarefa mais importante do ensino reside menos no aperfeiçoamento dos métodos particulares às nossas disciplinas do que num esforço para fazer cessar o isolamento no qual vivem os que ensinam.²

Diante disto, Martha organizou uma viagem ao exterior para estudar sobre o ensino da matemática. Em seu roteiro de viagem previu estudos na Bélgica, Inglaterra e França.

Depois da viagem de estudos para a Europa, em 1954, Martha Dantas voltou a lecionar Didática Especial da Matemática. Nesse ano, foram mescladas as aulas teóricas e as práticas. Deduz-se que a articulação intensiva entre as aulas teóricas e práticas deu-se pela influência da viagem de estudos, que se refletiu ativamente na prática docente de Martha Dantas. É bom enfatizar que os saberes docentes são personalizados, pois carregam as marcas do vivenciado. Nas atividades de Martha, é notória a articulação entre o ensino da matemática e as práticas muito mais intensificadas do que em 1952. Assim, a prática também era compreendida como um elemento importante.

No curso lecionado em 1955, Martha Dantas introduziu uma nova temática: o Livro Classe (nome dado àquela época ao livro didático). No mesmo ano, “Livro Classe” também foi o título do seu texto apresentado no I Congresso de Ensino de Matemática. Neste texto são tratados rapidamente, dentre outros temas, os problemas pelos quais as famílias passam para a aquisição dos livros; a relação do livro com os programas e as reformas educacionais; as formas de apresentação dos assuntos ao longo dos sete anos do secundário³. Assim, sua prática também possibilitava a sua produção

2 Entrevista de Martha Dantas. In: DIAS, André Luís Mattedi. Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 2002. 320 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo. p.138.

3 A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, também intitulada de Reforma Capanema, estabelece o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970.

teórica. Este texto de Martha Dantas, apresentado no Congresso, concretiza suas preocupações e discussões aprimoradas tanto pelas viagens de estudo quanto pela docência. Até então, nas cadernetas passadas, havia no máximo um registro sobre o material didático, mas neste ano, direciona oito aulas para tratar sobre a temática.

No início das atividades de 1956, Martha Dantas enfatizou o conteúdo matemático. Em 14 de março, realizou um teste sobre os conhecimentos matemáticos relativos ao ensino secundário (ginasial); no dia 06 de abril selecionou, com os alunos, os conteúdos por eles considerados difíceis. Compreende-se que, para Martha, a formação do professor de matemática constituía a construção ou reconstrução de saberes e que, apesar de a disciplina ser “didática da matemática”, era necessário saber o conteúdo. Desta maneira, o processo de profissionalização era demarcado pela apropriação de vários saberes.

Nos dias 21 e 23 de outubro e 11 de novembro de 1957, ocorreram os estudos dirigidos nas terceiras séries ginasiais. Desta forma, percebe-se o interesse da professora em mostrar para os futuros professores que a atividade docente não é somente a transmissão de conceitos, mas a orientação do estudo dos alunos. No II Congresso Nacional de Ensino da Matemática no Curso Secundário, neste mesmo ano, o estudo dirigido é referenciado na tese dos professores do Distrito Federal que acreditavam que a falha no ensino da matemática estava na forma como os alunos estudavam.

Em 1958, Martha Dantas foi contemplada com um ano de bolsa de estudos em Lisboa. As aulas de Didática Especial da Matemática foram ministradas por Nilza Rocha Medrado. O início das aulas aconteceu em 3 de maio. Nilza seguiu o programa. Mas no início ocorreram as aulas práticas das alunas no Ginásio de Aplicação, e em seguida ficou concentrada a parte teórica do programa.

Em 1959, Martha Dantas trabalhou “os estudos comparativos: Brasil, Portugal e Bélgica”. Algo instigante era a preocupação de Martha em levar para suas aulas a discussão de outras culturas escolares, pois os estudos comparativos possibilitam entender as apropriações de outros espaços. Desta forma, notamos a circulação de ideias, de outras apropriações e representação sobre a formação e o ensino da matemática.

Assim, a maneira com que Martha enfatizava o estudo dos programas leva a acreditar que ela percebia as “várias realidades” e suas singularidades, suas adaptações e transformações, portanto, a produção de uma cultura escolar. A análise da cultura escolar promoveria o diálogo, não amistoso, entre continuidades e mudanças, e entre tradições e inovações, possibilitando descrever e analisar, de modo mais complexo, os processos de escolarização que ocorriam num determinado espaço e tempo e numa determinada instituição educativa.

Em 1960, destaca-se a ampliação da discussão do estudo comparativo dos programas dos países já visitados e estudados por Martha Dantas. Em 22 de agosto de 1962, Martha escreveu: “Estudo de *problemas* de Geometria para a 3ª

série ginásial”. Ao analisarmos as cadernetas, até então, não ocorriam o estudo dos *problemas* da geometria. Vale lembrar que, dentre as mudanças do ensino da matemática, a geometria seria ensinada por meio da transformação linear, estudo que enfatiza conceitos da Matemática Moderna.

3.2 Após a Década de 60: uma Breve Discussão Sobre a Didática, a Formação e o Ensino de Matemática no Âmbito Nacional

Na década de 70, a didática continua nos padrões das décadas anteriores. A educação, neste momento deveria “atender a esses dois aspectos: a segurança via formação moral e cívica, propaganda anticomunista, desenvolvimento via expansão do sistema educacional, combate à evasão e repetência para que fosse elevada a produtividade do sistema escolar”. (SFORNI, 2015, p. 89). Para atender estas demandas também é implantada as Licenciaturas Curtas pela Lei nº 5692/71, LDB 71 (BRASIL, 1971), tendo um dos seus objetivos a interiorização do ensino nos Estados. Nesta época, a política educacional objetivava formar professores para atender o interior dos estados, neste sentido era necessária uma formação que abarcasse várias áreas de conhecimento, em nosso caso, o professor era formado para ensinar matemática, biologia, física e química, denominando-se para esta formação o termo polivalente. Mais um momento para caracterizar a formação de “um técnico da educação”. Nesta perspectiva, a educação, em particular, a didática caracteriza-se de uma forma técnica, sendo concebida como atividade neutra e seguida de objetivos e metas a cumprir.

Além disso, em relação ao ensino de matemática encontramos uma acentuada ênfase na Teoria dos Conjuntos e na formalização dos conceitos matemáticos. Soares (2001) revela que em 1973, realizou-se uma pesquisa sobre o ensino de matemática no Brasil, dentre os problemas, a evidência nos conteúdos algébricos em relação aos geométricos. Ainda destaca a forma desvinculada de se ensinar a álgebra, citando o exemplo do conteúdo de relação, subdividido em par ordenado e produto cartesiano e não trazendo referências sobre funções. Desta forma, destaca que o ensino de matemática não tinha uma articulação interna entre os conteúdos. Estes problemas, não eram locais, Kline (1973), neste momento, também tece fortes críticas ao Movimento da Matemática Moderna, em seu livro “O Fracasso da Matemática Moderna”. A falta de perspectiva no ensino de matemática possibilitou um momento de transição, e até mesmo de rupturas, com o estabelecido.

Na década de 80, fim da ditadura, ensino de matemática em crise e criação dos cursos de pós graduação em educação matemática, portanto, momento de um novo pensar, nas discussões inicia-se a presença da educação libertadora⁴, apoiada nas ideias de Paulo Freire. Neste sentido, a educação, em especial a didática ganha espaço para o início de seu redirecionamento, forte crítica a racionalidade técnica.

4 Educação pautada na consciência da realidade em busca de uma transformação social.

Em síntese, nas décadas de 80 e 90 do século passado um vácuo se instala no campo da Didática, está claro que não se deseja a sua vinculação às técnicas de ensino, [...], mas não se tem claro qual seria, então, o seu objeto. Essa tensão gera grande debate na área, configurando-se como um momento em que os pesquisadores desse campo, em nível nacional, ocuparam-se de buscar a identidade da Didática. (SFORNI, 2015, p. 96).

Esta mobilização não é uma característica somente no âmbito da didática, em relação ao ensino de matemática encontramos os primeiros programas de pós-graduação em Educação Matemática, portanto, concebida como um campo profissional e científico (FIORENTINI, 2006). Nesta efervescência de novos e desconhecidos rumos para a educação em 1996 temos outra Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, sendo a profissão reconhecida em seu campo de atuação, ou seja, para ser professor era necessária uma formação específica em um curso de licenciatura plena. Em documentação oficial é o primeiro momento que o professor “ganha a denominação” (BRASIL, 1996): profissional da educação. Além disso, para finalizar, temos que trazer para a discussão a CNE 2002, que atribui aos cursos de licenciatura um conjunto de fundamentos princípios e procedimentos que implicariam em outro perfil de formação. No que diz respeito à didática temos no seu artigo 6º: “IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (CNE, 2002, p. 2).

Assim o aprender a aprender tem como cerne a pesquisa a didática deixa de ser pensada como uma forma de “dar aula” e ganha espaço no campo epistemológico, político e social.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como aporte teórico metodológico teremos a contribuição da história cultural que nos possibilita “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler.” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Esta leitura que Chartier destaca é algo individualizado e não homogêneo. Além do autor citado para compor as referências teóricas, no âmbito da história, encontramos Julia (2001) que se refere ao conceito de cultura escolar, compreendida como o conjunto de normas que estabelecem as condutas, conhecimentos, e, também as práticas de ensino e transmissão de valores.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quadro 1, a seguir, traz uma síntese da narrativa histórica que ocorreu no item

3.1. Este sinalizará as atividades e mudanças que ocorreram na disciplina de Didática Especial da Matemática no decorrer desta história.

Ano	Atividade
1946	Princípios da Didática
1947	História da Matemática e Ensino de Aritmética
1949	Práticas no Ginásio de Aplicação
1950	Seminários Semanais
1952	Aulas teóricas/ Aulas práticas/ Aulas teóricas
1954	Intensificação da discussão dos “livros classe”
1956	Conhecimento Matemático e seminários
1957	Estudos Dirigidos
1958	Início da disciplina com as aulas práticas
1960	Estudos Comparativos
1962	Estudo dos problemas de Geometria

Quadro 1 – Síntese da narrativa histórica das formas de conceber a didática (Fonte: autoria própria)

A análise das cadernetas permite mostrar que as práticas e discussões na disciplina oscilavam, tentando estabelecer um perfil de professor e de ensino de matemática. Estas atividades não estavam desvinculadas dos Congressos da época, visto que, na maioria desse tempo, a professora da disciplina era uma das protagonistas dos encontros referentes ao ensino de matemática. Além disso, outro fator importante a se considerar era suas viagens de estudo ao exterior. Neste primeiro momento da constituição da disciplina em um curso de licenciatura, analisamos como a didática ainda esta arraigada no princípio das técnicas, ou modelos estabelecidos para o ensino de matemática.

Já o item 3.2, podemos analisar um perfil ainda mais político no que tange a formação do professor. O próximo quadro também sintetiza tal afirmação:

Década	Ações
1970	Lei nº 5692/71 - LDB 71 e crise no ensino da matemática
1980	Surgimento dos primeiros cursos de pós graduação em Educação Matemática
1990	Lei nº 9394/96
2000	CNE 2002

Quadro 2 – Aspectos políticos da formação dos professores: após década de 1960

(Fonte: autoria própria)

Dessa forma, nas últimas décadas a formação docente e, em decorrência, o ensino da didática apropriou-se de conceitos diferenciados em que o ensino também é caracterizado pela pesquisa (Educação Matemática ocupando um espaço profissional

e acadêmico). O professor passa a ser visto como um profissional da educação (Lei nº 9394/96) e a epistemologia da prática ganha um espaço importante nos cursos de graduação, sendo a prática um componente curricular.

6 | ENFIM

Dentre as disciplinas do Curso de Didática, ressaltamos a Didática Especial da Matemática, por entender sua importância na produção de saberes docentes que objetivava a reflexão sobre o ensino da matemática. Esta disciplina, em seus primeiros anos, teve em sua prática a discussão dos princípios da didática; já em outra fase, ocorreram debates variados referentes ao ensino da matemática. Estas discussões permeavam sempre o ensino de matemática, a seleção dos conteúdos matemáticos, os debates nos Congressos Nacionais do Ensino de Matemática e os estudos comparativos. Era nesta disciplina que ocorriam os estágios que funcionavam no Colégio de Aplicação (instituição da Faculdade de Filosofia). Temos que apontar, também, a importância do trabalho desenvolvido por Martha Dantas com o intuito de discutir, refletir e atuar, de forma intensiva, na melhoria do ensino de matemática.

Por conseguinte, a didática após ter seu espaço assegurado no meio acadêmico, modificou e foi modificada por algumas políticas públicas, que em tese, possibilitou ver o professor como um agente de transformação, deixando de percebê-lo como um “transmissor” de conhecimentos. Nesta história a disciplina de didática ganha outro perfil para a constituição de uma formação pautada na autonomia e pesquisa.

Dos professores engenheiros aos professores de matemática, ou que ensinam matemática, vimos um percurso que caracterizava a apropriação de práticas que estavam em consonância com a forma de se entender o ensino, a formação e a própria didática. Estas apropriações não são constituídas de forma neutra, estão intrinsecamente relacionadas com uma história, produzida por um conjunto político e cultural. No decorrer desta historiografia foi possível analisar um processo lento, mas significativo, a didática foi conquistando seu espaço e determinou os conhecimentos necessários para exercer a profissão de professor.

REFERÊNCIAS

BORGES, C.B.; AQUINO, O.F.; PUENTES, R.V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.42, p.94- 112, jun 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL/MEC. 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.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

D'AMORE, B. Epistemologia, Didática da Matemática e Práticas de Ensino. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática. v.20, n.28, 2007.

DIAS, André Luís Mattedi. Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 2002. 320 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: um inventário. Revista Pesquisa Qualitativa. Bauru, **Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos**, n.1, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, SBHE, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KLINE, M. **O fracasso da Matemática Moderna**. São Paulo, SP: Ibrasa, 1976.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Ângela. A constituição de três campos afins de investigação: História da Matemática, Educação Matemática e História & Educação Matemática. **Teoria e Prática da Educação Matemática**, Maringá, v.4, n.8, 2001.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Ângela. História da Matemática: uma prática social de investigação em construção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.36, dez. 2002.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. A trajetória da Didática no Brasil e sua (Des) articulação com a teoria histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.61, p.87-109, mar. 2015.

SILVA, Circe Mary Silva da. Formação de Professores e Pesquisadores de Matemática na Faculdade Nacional de Filosofia. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, nov. 2002.

SOARES, Flávia dos Santos. **O movimento da Matemática moderna no Brasil: avanço ou retrocesso**. 2001. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Departamento de Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática na escola: um tema para a história da educação. In: MOREIRA, Darlinda; MATOS, José Manuel (org.) **História do ensino da matemática em Portugal**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2005.

O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

**Lílian Pereira Guedes
Jorge Costa do Nascimento**

RESUMO: A discussão desse artigo se direciona ao campo da relação do professor que ensina matemática e o saber matemático. As indagações que resultaram nesta produção giram em torno do licenciado em pedagogia que leciona matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental I onde se busca conhecer o saber docente e a formação desses pedagogos, bem como as dificuldades e desafios que enfrentam. Através da coleta de depoimentos de professores que lecionam matemática e cursaram pedagogia, fizemos uma análise comparativa por meio de revisão bibliográfica acerca da formação de professores e a didática da matemática. O breve estudo nos levou a concluir que a licenciatura precisa acompanhar as mudanças sociais vigentes, para que a formação de professores concentre-se numa concepção dinâmica da matemática, se constituindo em um conjunto que integre: exploração, investigação, criatividade, curiosidade que resultem na formação do pensamento científico e humanístico, permeado nos conceitos matemáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Saber Matemático. Formação Docente.

ABSTRACT: The discussion of this article is directed to the field of the relationship of the teacher who teaches mathematics and mathematical knowledge. The inquiries that resulted in this production revolve around the licentiate in pedagogy that teaches mathematics in the initial grades of Elementary School I where it seeks to know the teaching knowledge and the training of these pedagogues, as well as the difficulties and challenges they face. Through the collection of statements from teachers who teach mathematics and studied pedagogy, we did a comparative analysis through a bibliographical review about teacher training and didactics of mathematics. The brief study led us to conclude that the undergraduate degree needs to keep up with the current social changes, so that teacher training concentrates on a dynamic conception of mathematics, constituting a set that integrates: exploration, research, creativity, curiosity that result in formation of scientific and humanistic thinking permeated by mathematical concepts.

KEYWORDS: Pedagogy. Mathematical knowledge. Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Partamos do princípio que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47). Assim sendo, o ato de ensinar se faz evidente no momento que o professor se engaja na construção do planejamento pedagógico. Nesse tempo, o profissional traz consigo um emaranhado de saberes que se acumularam a partir de sua cultura, das experiências vivenciadas e conteúdos aprendidos ainda como aluno do ensino básico e na universidade. Esses saberes citados ultrapassam os campos cognitivo e intelectual (TARDIF, 2014), constituindo de maneira dinâmica, a identidade docente.

As indagações que resultaram na produção deste artigo giram em torno do licenciado em pedagogia que leciona matemática nas séries iniciais do ensino Fundamental I e busca responder ao que alude ao ensino de matemática: O que caracteriza a formação oferecida ao licenciado em pedagogia? Quais saberes necessita esse profissional? Quais as suas maiores dificuldades e desafios? Para tanto, realizamos entrevistas com três docentes, Licenciados em Pedagogia em um Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado por uma Universidade Pública, de uma cidade do interior da Bahia. Constituindo-se em uma discussão direcionada ao campo da relação entre o professor e o saber matemático.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação escolar no século XXI exige, dos professores que ensinam matemática, “uma prática pedagógica em matemática menos estática e linear” (RICHIT, 2010, p.21), ou seja, algo contextualizado com a realidade, perceptível ao educando em formação, sua importância para vida e em suas diferentes formas de se expressar.

Para D’Amore (2007, p. 222), construir o conhecimento importa uma complexidade que “não se reduz apenas a um dos três polos professor-aluno-saber”, demandando a necessidade de estudar o professor como “sujeito social, institucional, pedagógico e afetivo” (D’AMORE, 2007, p. 222). Segundo Brousseau (1996, p. 48), no seu fazer pedagógico o professor realiza “uma recontextualização do saber: procura situações que dêem sentido aos conhecimentos que devem ser ensinados”.

A ampliação dos programas de formação, nas últimas décadas, e os investimentos realizados nessa área não foram suficientes para impactar mudanças significativas na educação. Para Pontes (2013, p.60) “a matemática continua sendo digerida nos mesmos moldes do início do século XX”, assim caminha na contramão em um momento da história marcado por avanços tecnológicos e científicos que expandam fontes e possibilidades de conhecimento e, ao mesmo tempo, deletam formas tradicionais de ensino.

Conforme referencia Tardif (2014), precisa-se vencer o desafio de se estabelecer uma conexão entre os saberes ensinados na escola e os conhecimentos necessários em uma sociedade econômica e cultural, para ele, as pesquisas em educação e as

mudanças realizadas na formação de professores são insuficientes para modificar práticas e certezas nas concepções tradicionais dos docentes sobre o ensino. Ou seja, as teorias ensinadas foram concebidas sem qualquer tipo de relação com o ensino e as realidades enfrentadas pelo professor, havendo uma preocupação nos currículos dos cursos de formação com a articulação em torno do saber disciplinar (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2014).

3 | A RELAÇÃO PROFESSOR-SABER MATEMÁTICO PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Compreendendo o professor como sujeito ativo, cabe a este organizar e criar o meio de aprendizagem (ALMOULOU, 2007). Para tanto, na sua formação inicial, percorrerá vias da teoria didática, dos conteúdos a serem ensinados, até os aspectos relacionados ao cotidiano da sala de aula, que agregarão à construção da epistemologia deste professor a imagem docente pessoal e sócio-cultural (SÁ, 2012; FIORENTINI; COSTA, 2002). Conforme as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (CNE, BRASIL, 2006), quanto à diversidade nacional e autonomia pedagógica, os conhecimentos pedagógicos versam sobre uma ação docente fundamentada na diversidade e nos modos de produção articulados “entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (CNE, BRASIL, 2006, p.1).

Dessa maneira, para atender às diretrizes, no que diz respeito ao trabalho didático com os conteúdos de matemática, o curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual estudada oferta a disciplina “Conteúdos e Metodologia do Ensino da Matemática”, trazendo no seu conteúdo programático como proposta para formação do Licenciado em Pedagogia, que vai ensinar matemática: Competências e habilidades matemáticas na educação infantil; Construção do conceito de número; Sistema de Numeração Decimal: história e construção; Conjuntos Numéricos e suas operações; Desenvolvimento dos pensamentos algébrico e geométrico; Equações; Formas e medidas geométricas: sólidos e suas planificações, volume, área e perímetro; Tratamento da Informação.

Tentando compreender como a disciplina citada impacta na formação do Licenciado em Pedagogia, conversamos com três professoras graduadas em Pedagogia nesta Universidade, que atuam ensinando matemática, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre o saber docente e o ensino da Matemática. Como resultados, apresentamos as discussões dos depoimentos dos três docentes na seção 5.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a metodologia desta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa e utilizamos como instrumento para gerar os dados uma entrevista com três docentes que concluíram o curso de Licenciatura em Pedagogia nos últimos dez anos, convidando-as a fazer um breve relato de suas experiências no ensino de matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da seguinte pergunta norteadora: Em relação ao saber docente, quais as maiores dificuldades e desafios enfrentados ao ensinar a disciplina Matemática no Ensino Fundamental I?

Analisados os dados gerados com as entrevistas pudemos realizar as seguintes discussões.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Professora 1

Meu saber docente é pautado em minha formação acadêmica agregando teoria e prática. Para tanto, a formação continuada tem sido de fundamental importância tanto na aquisição de saberes como para a vivência de enriquecedoras situações de ensino–aprendizagem, visto que nossa maior dificuldade ainda é lidar com a diversidade em sala de aula e contemplar as necessidades de aprendizagem de cada indivíduo ou grupo de indivíduos. Os desafios são utilizar os conhecimentos do fazer pedagógico de forma planejada e intencional aproveitando bem os tempos pedagógicos estimulando e fixando esses conhecimentos através da ludicidade. Por exemplo, em relação ao ensino da matemática que durante muito tempo foi chamada de “bicho papão”, temos o desafio de torná-lo real, interessante e de fácil compreensão, contextualizando e evitando um ensino mecânico.

Nas palavras acima, três fatores merecem destaque: o compromisso da educadora com a sua formação; a dificuldade em transpor didaticamente os conteúdos; o reconhecimento do desafio de dar significado à matemática. Segundo Chevallard; Bosch; Gascón (1997, p. 4), é preciso que haja uma adaptação do conhecimento que se pretende ensinar para se tornar ensinável, “falar de um saber e da sua transmissão, com efeito, é reconduzir a imagem da caixa preta”. Todavia, os aspectos oriundos das limitações que se apontam para a formação docente em relacionar conteúdos e teorias às práticas escolares e, de igual modo, às crenças e atitudes dos profissionais em relação à matemática e ao ensino desta resultam na insegurança do professor, que implicam, muitas vezes, na repetição de conceitos e atitudes ao trabalhar didaticamente. Impelindo o profissional a assumir posturas utilitaristas, no seu modo de proceder em sala-de-aula. (CHACON, 2003).

Professora 2

Sempre fui péssima em matemática, desde o ensino fundamental e no médio foi pior ainda. Quando fui dar aula para o 5º ano, nossa... tive muita dificuldade, pois aqueles conteúdos pareciam coisas de outro mundo. Tive que ir para o livro e estudar e confesso que muitas vezes ensinei errado para meus alunos. Essa

deficiência vem da minha formação, pois o curso de Pedagogia não nos prepara para ensinar os conteúdos específicos de cada disciplina... foca mais na parte pedagógica. O professor que leciona matemática precisa saber a matemática básica, contas de somar, dividir, multiplicar e subtração...; os números naturais e sua utilização..., mas no curso não aprendemos isso e acaba que repassamos da forma que aprendemos. Infelizmente os alunos acabam aprendendo também com erros e deficiências.

Refletindo sobre este depoimento, cabem algumas perguntas: 1. Por que optar em se licenciar em um curso no qual, na sua vida profissional, ensinará Matemática, quando apresenta uma afetividade desgastada em relação a ela? 2. Será que as dificuldades apresentadas por ela, no desempenho profissional, podem ser atribuídas unicamente à matriz curricular do curso citado? 3. Saber a matemática básica é condição suficiente para mediar à construção do conhecimento matemático nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Depoimentos, como o exposto acima, são comuns entre docentes, Licenciados em Pedagogia, que lecionam matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, os afetos fazem parte de um conjunto de elementos que constituem o saber docente, “[...] o domínio afetivo, inclui atitudes, crenças, considerações, gostos e preferências, emoções, sentimentos e valores [...]” (CHACON 2003, p. 21) que influenciam a forma como o professor desempenha as suas tarefas. Para Tardif (2014), a motivação e o interesse é fator fundamental para o sucesso do trabalho docente. De igual modo, o fato de estes docentes terem as suas formações oriundas de uma educação básica tradicional/tecnicista, e, as lacunas deixadas durante o período de formação acadêmica, enredam no seu fazer cotidiano um ensino de matemática composto pela aplicabilidade de regras básicas, com pouca articulação com o mundo real, compatível à visão instrumentalista em seu modo de ensinar (THOMPSON, 1984). Existe, também, a possibilidade de, no trabalho docente, haver reprodução de erros inerentes à epistemologia de conteúdos da Matemática, oriundos da formação básica inadequada, o que ampara a preocupação da discente ao afirmar que *Infelizmente os alunos acabam aprendendo também com erros e deficiências*. Isto porque o que aprendemos comporá o nosso currículo.

Professora 3

Ao ensinar matemática tenho dificuldade em trabalhar as operações de divisão e multiplicação e observo que muitos alunos por vezes não conseguem compreender. Alguns acham a matemática algo ruim e sentem-se incapazes de aprendê-la. Ao trabalhar resolução de problemas me sinto mais segura, pois consigo fazer atividades mais dinâmicas e, quando os educandos sentem dificuldades apresento outras formas de encontrar a resposta. Observo que quando trabalho resolução de problemas os alunos compreendem melhor.

A resolução de problemas, (não confundir com resolução de exercícios), é um recurso didático importante a ser utilizado como estratégia de aprendizagem da matemática e no desenvolvimento cognitivo do estudante, porém não é o único a

ser empregado para a compreensão dos conceitos e conteúdos matemáticos. De fato, assumir uma posição instrumentalista para o ensino da matemática implica, muitas vezes, o perigo de conduzir a situação de aprendizagem para partes isoladas (técnicas, conceitos, definições, resultado), nas quais se enfatiza apenas a “(re) descoberta” e constrói imperceptivelmente uma barreira para a compreensão do todo. Formar professores considerando aspectos pedagógicos que condicionam o caráter investigativo às novas formas de aprendizagem é um caminho para constituição de um profissional crítico. Porém, se o professor apresenta dificuldades nas bases epistemológicas para transpor didaticamente os conceitos matemáticos, não conseguirá motivar os estudantes à aprendizagem dos conteúdos, desencadeando também, algumas vezes, nestes estudantes, afetos negativos em relação à Matemática.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da formação de professores ganhou notoriedade, no momento em que se tornou perceptível a necessidade de diversificar os sistemas de ensino que se atrelavam às ideias positivistas. As literaturas produzidas apresentam o professor como “peça chave” nas situações didáticas e adidáticas. Mesmo com todos os avanços tecnológicos, o chão da escola é como um palco onde se consolidam a aquisição de novos saberes e, neste cenário, o perfil e o papel daquele que planeja, media, acompanha, identifica obstáculos na aprendizagem e busca alternativas de superação e alcance dos objetivos almejados, continua sendo alvo de diversas pesquisas no campo da Educação Matemática. Os currículos oficiais não são imutáveis e devem acompanhar as mudanças sociais que marcam este tempo em que a formação para os professores precisa concentrar os esforços no sentido de construir uma concepção dinâmica da matemática, que compõe um conjunto que integra exploração, investigação, criatividade, curiosidade e resultam na compreensão de pensamento e aquisição de saberes matemáticos, e, produção de conhecimento.

O currículo de matemática proposto para o Ensino Fundamental I é passivo de ser aplicado em sala de aula, na íntegra pelo professor, ou ser demudado por este num atitude de subversão da ordem proposta, o que constitui um ato de currículo (MACEDO, 2011). Estes atos de currículo realizados durante as práticas pedagógicas dessas docentes se instituem pela ação situada, considerados o domínio afetivo dessa professora o que inclui “[...] atitudes, crenças, considerações, gostos e preferências, emoções, sentimentos e valores [...]” (CHACON 2003, p. 21).

Estes aspectos aqui destacados se consolidam nas declarações das três docentes, de maneira materialmente declarada, ou subliminarmente nas consignações delas e que se apresentam no planejamento das aulas, das atividades a serem desenvolvidas na classe, nas atividades extraclasse, que estão para além do currículo formal, pois se constituem também a partir do currículo oculto das professoras que

contribuiu para aprendizagem social de cada uma delas e, por sua vez, e, se materializa para a constituição e construção do real, nas atividades planejadas e nas ações desenvolvidas por cada uma delas.

Para tanto, convêm que propostas de formação dêem ênfase à forma como os professores relacionam a abordagem de conteúdos, com os recursos disponíveis e com o mundo concreto, pois os resultados esperados pelo ensino de qualquer disciplina do currículo concentram a presença de avanços na aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMOULOU, S. A. **Fundamentos da Didática da Matemática**. Curitiba: UFPR, 2007.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. *In*: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org). **Didática da Matemática: Reflexões Psicológicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHEVALLARD; BOSCH, M.; GASCÓN, J. **Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

D'AMORE, B. **Elementos de didática da matemática** [tradução Maria Cristina Bonomi] São Paulo: Editora Livraria da Física, 2007.

FIORENTINI, D.; COSTA, G. L. M. **Enfoques da formação docente e imagens associadas de professor de matemática**. *Contrapontos (UNIVALI)*, v. 2, n.6, p. 309-324, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MACEEDO, R. S. **Atos de Currículo formação em Ato? : para compreender, entender e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

PONTES. E.A.S. **Refletindo a Educação frente aos desafios da contemporaneidade**. Maceió: IFAL, 2013.

RICHIT A. (2010). **Apropriação do Conhecimento Pedagógico-Tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores**. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem de Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

SÁ, R. **A Teoria das Situações Didáticas**. (2012) Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/a-teoria-das-situacoes-didaticas/> Acesso em: 29 de novembro de 2017.

SHULMAN, L. **Those who understand: the knowledge growths in teaching**. *Educational Researcher*, fev. 1986, p. 4-14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON. A. G. **A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica**. Trad. The relationship of teachers' conceptions: of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. In *Educational Studies in Mathematics*, n.15, p.105-127,1984. In *Zetetiké*, v.5, no. 8, p.11-43, 1997.

OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR

Lui Nörnberg

Universidade Federal de Pelotas – UFPel
Faculdade de Educação – Departamento De
Fundamentos da Educação Pelotas/RS

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar o sentido/significado que professoras/acadêmicas conferem ao curso de Pedagogia do PARFOR, ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A investigação ocorreu dentro do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. A ferramenta escolhida para coletar os dados foi o fórum. A análise das repostas/postagens possibilitou perceber que as professoras/acadêmicas buscam uma qualificação e teorização de sua prática docente, que vai além da titulação pela titulação, querem sim a legitimação, mas querem também o que a ela subjaz, que é o conhecimento sistematizado. Este movimento provoca o estreitamento do diálogo entre universidade e escola, bem como alterações no papel do professor formador que precisa considerar a ambivalência da formação inicial que neste caso é também continuada. Exigindo assim deste professor o desenvolvimento de intencionalidades pedagógicas que possibilitem as professoras/acadêmicas situar-se no contexto educativo, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re)construindo saberes e

conhecimentos sobre o cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia PARFOR. Prática docente. Relação Universidade e Escola.

ABSTRACT: This article aims to analyze the meaning / meaning that teachers / academics confer on the PARFOR Pedagogy course offered by the University of Vale dos Rio dos Sinos. The research took place within the virtual Moodle learning environment. The tool chosen to collect the data was the forum. The analysis of the answers / postings made it possible to perceive that the teachers / academics sought the qualification and theorization of their teaching practice, which goes beyond titling by titling, rather they want legitimation, but they also want what underlies it, which is systematized knowledge . This movement provokes the narrowing of the dialogue between university and school, as well as changes in the role of the teacher trainer who needs to consider the ambivalence of the initial formation that in this case is also continued. This requires the development of pedagogical intentions that allow teachers to be situated in the educational context, establishing articulations with the teaching practice, as well as reflecting on their experiences, (re) building knowledge and knowledge about everyday school life.

KEYWORDS: Pedagogy PARFOR. Teaching

1 | INTRODUÇÃO

O exercício da docência, e a formação do professor são de certa forma assuntos inesgotáveis, preenchem e instigam os interesses dos mais diversos campos do conhecimento, sendo capaz de agrupar um denso período histórico configurado no mais variado conjunto de artigos, dissertações, teses, e livros, o que revela que o processo de formação de professores, seja em nível inicial ou continuada ainda são objetos de estudo de primordial atenção.

Os projetos/programas de treinamento/capacitação de professores estiveram presentes na pauta dos governos deste a década de 50. Esses projetos perfilam a história da educação no Brasil, nas décadas de 70, 80 e finais de 90, tendo como meta a qualificação do profissional da educação. A busca em prol da qualificação tem provocado o estreitamento das relações entre Universidade e Escola. Esta aproximação e interação são incitadas pela adesão que as universidades, de modo geral, tem feito aos diversos programas vinculados a formação inicial e continuada promovidos pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura). Dentro deste contexto, este estudo tem como foco o programa de formação PARFOR (Programa de Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica). Este programa é uma das políticas adotadas pelo governo federal voltado à formação de professores para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. O PARFOR constitui-se em um plano emergencial, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que visa a assegurar a formação exigida na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/1996) para professores que atuam na rede pública de Educação Básica, oferecendo, gratuitamente, cursos superiores. O PARFOR é realizado através da parceria entre a CAPES/MEC, envolvendo, em regime de cooperação a União, os Estados, e os Municípios, para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. O programa pretende promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, garantindo aos professores em exercício na rede pública a formação acadêmica exigida pela LDBEN conforme determina o artigo 62. O candidato precisa estar atuando na rede pública de Educação Básica e não ter formação de nível superior, ou ter formação superior, mas se disponibilizar a cursar uma licenciatura na área em que atua em sala de aula. Diante desta perspectiva, a presente investigação pretende refletir sobre qual o sentido/significado que o curso de Pedagogia/PARFOR ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos tem provocado nas professoras/acadêmicas. Analisando como que estas professoras/acadêmicas têm ou não (re)significado a sua prática docente no entrecruzamento do eu pessoal ao eu profissional.

2 | O CAMINHO INVESTIGATIVO

A metodologia utilizada neste estudo é a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico com base em pressupostos fenomenológicos, pois possibilita conhecer o sujeito, na perspectiva ontológica, revelando a vida em seus próprios termos. Outrossim, este enfoque metodológico é também flexível e realista no que concerne aos planos de coleta de dados, os quais podem ser alterados no decorrer do caminho. Como salienta ANDRÉ (2001, p. 29), “[...] a característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. Por isso, fazer uso da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico com base nos pressupostos da fenomenologia é buscar compreender os fenômenos implicados na formação docente não só na perspectiva dos conteúdos, mas na perspectiva dos sujeitos inseridos nestes processos de formação.

A pesquisa foi realizada com as professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia/PARFOR ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Cabe destacar que as turmas são fechadas, ou seja, elas iniciam e concluem o curso juntas, com exceção das reprovações ou evasões. A coleta de dados foi realizada a partir do acompanhamento de uma da Atividade Acadêmica, ofertada na modalidade Educação a Distância (EAD). O ambiente virtual de aprendizagem utilizado foi *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*. É um dos mais utilizados no mundo, possui uma interface bastante acessível e conta com ferramentas de interação síncrona e assíncrona. A ferramenta escolhida para coletar os dados foi o Fórum que possibilita a disponibilização de um tema ou de perguntas para debate cuja interação é assíncrona.

No âmbito desta pesquisa foram eleitas no Fórum, as seguintes questões: Nasci numa família que... Sou um sujeito que acredita em... Estou aqui... Das 36 postagens realizadas pelas professoras/acadêmicas, 14 foram escolhidas para análise, aja vista a pertinência de suas respostas/postagens no que tange ao cerne deste estudo. A escolha destas repostas e sua respectiva análise possibilitou maturar as ideias advindas do processo de investigação, num ir e vir constante de ação-reflexão-ação.

3 | A ESCOLA VAI À UNIVERSIDADE: REFLEXÕES A CERCA DOS ACHADOS

Sopesar sobre qual sentido/significado do curso de Pedagogia/PARFOR para as professoras/acadêmicas é de certa forma compreender na relação dialética desses sentidos/significados como que o curso de Pedagogia/PARFOR estava acontecendo para elas. A análise dos dados foi organizada em três categorias. O uso de categorias de análise é uma forma de agrupar elementos e ideias ou expressões em torno de um conceito (GOMES, 2001). A primeira categoria refere-se ao lugar de onde este sujeito fala, a segunda categoria refere-se às crenças e valores que fazem parte do dia a dia das professoras/acadêmicas e a terceira categoria faz referência a busca pela legitimação.

3.1 O Lugar de Onde as Professoras/Acadêmicas Falam

Nesta categoria é possível perceber a constituição singular do lugar de onde cada professora/acadêmica fala e as implicações deste contexto em seu processo de formação. Para melhor delineamento desta categoria passo a breve descrição do perfil das professoras/acadêmicas.

Cabe destacar que a turma com qual foi feito este estudo é composta apenas pelo gênero feminino. A faixa etária varia dos 25 anos aos 55 anos, trabalham em média 40h/a semanais atuando nos Anos Iniciais e também na Educação Infantil. Estas estudantes possuem em média de 10 a 20 anos de experiência docente. 51% das professoras/acadêmicas estão cursando o Ensino Superior pela primeira vez, e 46% estão na sua segunda tentativa de cursar o Ensino Superior e 3% estão cursando a segunda graduação. No intuito de proteger a identidade das colaboradoras desta pesquisa, as mesmas serão identificadas por pseudônimos. Mas de que lugar falam estas professoras/acadêmicas? A maioria delas afirma ser oriunda de famílias de baixo poder aquisitivo. A professora/acadêmica Maria Madalena afirma: *“Sou proveniente de uma família humilde, mãe doméstica e pai industriário.”*; A professora/acadêmica Maria José diz: *“Nasci numa família muito batalhadora, de gente simples [...]”*. A professora/acadêmica Maria Aparecida afirma: *“Nasci numa família muito pobre, no interior de Concórdia no Estado de Santa Catarina.”* As palavras humilde e simples, são as que mais aparecem nas respostas, em torno de 51%. LIMONTA (2009) analisou o perfil dos formandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UEG) e identificou que o alunado do curso de Pedagogia da UEG é proveniente da classe trabalhadora. O que de certa forma pode vir a justificar as expressões humilde e simples.

As professoras/acadêmicas também fazem referência a dificuldades vivenciadas na infância o que reforça a ideia de que a maioria delas advém de famílias de baixa renda. A professora/acadêmica Maria Joana diz: *“Sou de uma família simples, que apesar das dificuldades na infância, eu e minhas duas irmãs crescemos cercadas de amor e cuidados [...]”* É possível que o baixo poder aquisitivo das famílias tenha contribuído na postergação da inserção destas professoras no ensino superior. Porém, algumas alegam que as famílias incentivaram-nas a buscar formação. A professora/acadêmica Maria Marta diz: *“Nasci numa família que sempre colocou o estudo em primeiro lugar”*. Já a professora/acadêmica Maria Vitória afirma: *“[...] meu pai dizia que a herança de pobre é a educação”*. A professora/acadêmica Maria Madalena diz: *“[...] Meus pais sempre me ensinaram a ter respeito pelas pessoas, a valorizar os amigos e o estudo como forma de crescimento pessoal e social.”*. O lugar de onde cada uma fala diz muito sobre o como vê o mundo e também o como nele se insere, FONTANA (2000, p. 62-62) afirma que:

Os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer desses lugares, sugerem modos de dizer... Essas condições explicitam as relações de poder implicadas nas relações sociais.

É perceptível que as professoras/acadêmicas encontraram nos seus contextos, motivos para dar continuidade ao seu processo de formação. Mas muitas postergaram a continuidade de sua formação e optaram por priorizar outros aspectos inerentes ao eu pessoal, como constituir família, cuidar da educação dos filhos pequenos, adquirir a casa própria dentre outros. Concomitante a isso, no que tange ao eu profissional esta postergação parece estar relacionada a ideia de que o curso de magistério era suficiente para dar conta da prática docente. Neste processo de estar/ser professor é preciso considerar que é impossível separar a pessoa do professor e o professor da pessoa (NÓVOA, 1992). Tardif (2002) afirma que estas trajetórias ocasionam custos existenciais ao professor e é graças aos recursos pessoais, história de vida, suas ações, seus projetos que ele pode enfrentar e assumir esses custos. O autor diz ainda que:

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional [...] onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2002, p.108)

Implicado por estas questões, o eu pessoal vai, pouco a pouco, se transformando em um eu também profissional, misturando domínio do trabalho docente com conhecimento de si mesmo.

3.2 Crenças e Valores Que Fazem Parte do dia-dia Das Professoras/ Acadêmicas

As crenças e valores que circundam o dia-dia dos professores estão de modo geral relacionados às quimeras humanas. Educar é uma especificidade humana. (FREIRE, 1998). Os professores experimentam-se de tal forma em seu trabalho docente que muitas vezes fica difícil de distinguir um do outro, ao que NÓVOA (1995, p. 17) diz:

[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos: Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Esta não separação é evidenciada na profissão professor porque o material de trabalho do professor é humano e isto se destaca nas crenças e valores que as professoras/acadêmicas afirmam ter. A professora/acadêmica Maria José diz: “[...] acredito nas pessoas como indivíduos, sujeitos, que possam apostar na educação,

pois desde crianças se pode aprender atitudes positivas para com o nosso país.” Para a professora/acadêmica Maria Angélica: *“Sou uma pessoa que acredito no ser humano e nas relações que estes possam ter uns com os outros.”*

Estes depoimentos nomeiam de forma singular o sentido/significado de seu estar/ser professora, na proposição de que não há experiência sem sentido, como não há sentido sem experiência. TARDIF e LESSARD (2005, p. 259), retomando as ideias de SCHUTZ (1987), afirmam que: “[...] as situações humanas têm isso de particular, elas têm sentido [...] os seres humanos existem [...] de duas maneiras: eles existem, mas também têm sentimento ou o sentido de sua existência.” O humano é sentido e o sentido é humano. A professora/acadêmica Maria Luz colabora com este conceito ao dizer: *“Acredito que podemos construir um mundo melhor sim, na educação tendo o amor como base de tudo, numa vida mais digna e humana para todos”*. Arroyo (2001) ressalta que lutar pela humanização, fazer-nos humano é a grande tarefa da humanidade. Parece-me que aqui se gesta o maior sentido do fazer educativo.

Esta ampliação do sentido/significado de estar/ser professor e de principalmente estar/ser professor em formação contínua revela ainda que não é somente a legitimação que torna os professores mais ou menos comprometidos, mas sim é a forma como estes se veem na profissão, a maneira como se reconhecem nela. Como diz OLIVEIRA (2005, [S.p]): *“Diante da morte, as duas paixões humanas mais fortes não são nem a riqueza e nem o poder, mas o sentido (e o conhecimento) e o amor (ou o reconhecimento).”* As falas revelam que as crenças também são tecidas de sentido, são fronteiras em movimento que se constitui de buscas, de perdas e de esperanças, e a esperança é radicalmente humana (FREIRE, 1998) a professora/acadêmica Maria Vitória diz:

Acredito em um mundo mais honesto e justo. Sou uma pessoa que gosta de ajudar o próximo, sem querer nada em troca. Também penso que devemos ensinar as pessoas a pescar para que elas sigam em frente. Adoro meu trabalho na área educacional, pois penso que a base de um povo com senso crítico e liberto é a educação.

Na mobilidade destas fronteiras, o horizonte se expande, a professora/acadêmica Maria Conceição reitera este pensamento ao afirmar: *“Mas acredito na educação como um portal que abre caminhos onde o conhecimento nos leva a novas oportunidades.”* Para ANADON (2005, p.37) “[...] ser e fazer docentes são construídos na articulação entre nossas condições efetivas de trabalho, os discursos relativos à docência e nossas vivências pessoais.” As crenças e valores delineados no dia a dia das professoras/acadêmicas permitem pensar que a escola “[...] é o espaço onde os professores aprendem e apreendem a sua profissão” (ABDALLA, 2006, p. 61) com compromisso e afeto.

3.3 A BUSCA PELA LEGITIMAÇÃO

A procura por reconhecimento e legitimação é sem dúvida um dos maiores desafios da profissão docente. E no caso deste estudo é condição de luta. TARDIF (2002, p.244) reforça isto ao dizer: “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros”. Para tanto se faz necessário que a formação docente promova situações/ contextos que potencializem o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores, ou seja, o processo de formação é o processo em que o sujeito forma a si mesmo, mediado por variadas e diversas dimensões; estas mediações se dão no contato com os formadores, com as leituras, com a leitura das circunstâncias da vida, e na relação com os outros (FERRY, 1991).

Os depoimentos das professoras/acadêmicas assinalam para além da legitimação a busca pela aquisição de conhecimento e qualificação profissional. A professora/acadêmica Maria Conceição deixa isso claro em seu depoimento: “*A finalidade de cursar pedagogia é ter uma graduação, e esse objetivo não é somente de titulação, mas de transformação em minha carreira docente.*” O movimento de reconhecimento presente nos depoimentos e revela outra forma de estar/ser professor, através da aprendizagem no e com o coletivo. “*Estou aqui na Unisinos buscando a formação profissional, mas descobri que encontrei muito mais que isso. O convívio com o grupo de colegas e professores tem crescido muito na minha formação pessoal.*” (Professora/acadêmica Maria Eduarda). Novamente o eu pessoal se entrecruza com o eu profissional. (TARDIF, 2002). A professora/acadêmica Maria Luz corporifica este entrecruzamento ao dizer que:

Estou aqui para me qualificar, ampliar meus conhecimentos e tornar minha prática mais eficaz. Quando convivemos em grupo, trocamos opiniões, discordamos, crescemos como seres humanos e profissionalmente. Isso tudo é maravilhoso.

De forma semelhante a professora/acadêmica Maria Lucia diz: “*Estou aqui para obter mais conhecimento para melhorar minha atuação em sala de aula.*” Estas declarações de certo modo são surpreendentes, uma vez que estas professoras têm muita experiência de sala de aula, poderiam tão somente estar em busca da legitimação/titulação, do poder simbólico (BOURDIEU, 1983) que corresponde aos rituais ligados à honra e ao reconhecimento. No caso destas professoras o capital que elas estão construindo é cultural e corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais, produzidas pelo sistema escolar. A procura pela construção e apropriação do conhecimento se reafirma quando a professora/acadêmica Maria Joana diz: “*Estou aqui por que acredito que ainda tenho muito a aprender. Trabalho com educação a mais de 30 anos e vejo que o professor esta sempre aprendendo.*” Percebe-se que nesta afirmação se gesta o pouco do muito que nos constitui professores formadores

de pessoas, que é a capacidade de reconhecer a necessidade de aprender. Pode parecer óbvio, mas não o é, nem todos os professores se percebem como aprendizes, muitos pensam que estão prontos, que o fato de ter feito algum tipo de formação e terem sido legitimados com um diploma, lhes dá a certeza de que não há mais nada a fazer.

A universidade tem aprendido com os estudantes do PARFOR principalmente no que tange ao estreitamento da relação e interação entre universidade e escola, e porque não dizer entre teoria e prática, a universidade tem sido provocada a considerar o que de fato está sendo ofertado para as estudantes e o que de fato elas querem e precisam. A declaração da professora/acadêmica Maria Quitéria revela: *“Estou buscando uma titulação, que sempre foi o meu sonho, para me qualificar agregando mais conhecimentos a minha prática e assim torná-la mais eficaz.”* Nesse sentido, a relação entre teoria e prática no âmbito da sala de aula no ensino superior parece exigir que o professor formador considere esta uma relação entre sujeitos portadores de saberes. Ou seja, não basta à universidade entrar nesta parceria como portadora dos conhecimentos produzidos pela humanidade e as professoras/acadêmicas como portadoras da prática produzida no chão da sala de aula. É preciso que esta parceria entre universidade e professoras/acadêmicas ocorra horizontalmente e que ambas possam se retroalimentar continuamente, uma vez que toda teoria advém de um à prática e vice-versa. Para isso é imprescindível que os conhecimentos práticos e sua relação com os conhecimentos teórico tenham um espaço maior de discussão no colegiado dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Estas ações podem gerar significativas e promissoras mudanças a serem incorporadas na postura pedagógica dos professores universitários formadores de formadores.

A professora/acadêmica Maria Marta reitera a ideia de aproximar mais a universidade da escola quando diz: *“Estou aqui porque quero obter uma formação mais específica para minha área de atuação. Acredito que tenho muito para repensar e aprender e que bons profissionais possam me auxiliar nesta caminhada.”* Mas o depoimento da professora/acadêmica Maria Vitória é mais incisivo, pois aponta a necessidade da reformulação da relação entre universidade e escola. Ela diz: *“Estou aqui, neste curso, porque preciso teorizar minha prática, pois sempre senti que faltava algo. E acredito que será muito importante esta formação em minha vida profissional e pessoal.”* Não se trata de esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação, mas sim de reconhecer os estudantes/professores como sujeitos do conhecimento e não como espíritos virgens (TARDIF, 2002). É preciso ainda considerar que o

discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (epistêmica curiosidade). (FREIRE, 1998, p.43).

NÓVOA (1988, p. 128) amplia a reflexão ao dizer que “[...] mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”. Estar/ser professor nos obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995). Como afirma FREIRE (1998, p. 64), “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos/significados que o curso de Pedagogia/PERFOR tem provocado nas professoras/acadêmicas é de certa forma surpreendente. E faz refletir sobre a importância do processo formativo na perspectiva do sujeito e do sentido/significado que este confere ao seu processo formativo. Neste contexto percebe-se que se pode oferecer ao professor o melhor curso/graduação no *ranking* do MEC, mas se este curso/graduação/formação não fizer sentido para o sujeito pouco adianta. O curso/graduação em si continuará sendo procurado, entretanto sua humana efetividade se dá no sentido/significado que provoca nos sujeitos. Esta questão de fazer ou não fazer sentido é um dos maiores desafios da e na formação continuada de professores. E a pergunta que circunda gestores e professores é como fazer com que um determinado curso faça sentido para o sujeito que o cursa? Eis as tramas da incompletude na preservação de si mesmo.

Nessa perspectiva percebo que as professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia/PARFOR buscaram a qualificação e teorização de sua prática docente, que vai além da titulação pela titulação, querem sim a legitimação, mas querem o que a ela subjaz que é o conhecimento sistematizado. Suas crenças no humano enquanto sujeito capaz de ser educado, capaz de se transformar e transformar o mundo apresenta-se de forma dialética, pois na mesma medida que elas acreditam que podem através do desenvolvimento de boas práticas transformarem o mundo em um lugar melhor, também acreditam na própria capacidade de aprender e de mudar.

Este movimento é complexo, pois implica em ‘tornar’ professor alguém que já está professor há muitos anos. O desafio é nos percebermos e nos considerarmos de fato partes de um mesmo todo, somos todos professores, inacabados professores em processo de formação permanente, negociando “[...] coisas a fazer, formas de criar, maneiras de inventar, em resumo, nossa pretensão de existir.” (BOURDIEU, 1997, p.65). Em outras palavras, trabalhar com gente interroga a minha própria humanidade. Analisando estes achados percebe-se que as professoras/acadêmicas têm (re)significado a sua prática docente ao perceberem o entrecruzamento do eu pessoal ao eu profissional, da teoria com a prática.

Com um pouco de resistência à epistêmica curiosidade as professoras/

acadêmicas visualizam na teoria as suas práticas. Esta percepção é um dos elos perdidos que agora passa a religar-se, desvelando que as rupturas, as transformações, os sentidos/significados só se realizam à medida que os atores se tornam sensíveis a estes processos. Além disso, Rodrigues e Esteves (1999) ressaltam que os cursos mais eficazes são aqueles que produzem mudanças nos programas educativos oferecidos pelas escolas, na cultura da escola e na gama de responsabilidades assumidas pelos professores. É possível dizer que de certa forma o curso de Pedagogia/PARFOR foi e está sendo progenitor de significativas mudanças, estreitando a relação entre universidade e escola provocando-as a dialogarem sobre suas perspectivas e a reconhecerem suas diferenças como complementares e não antagônicas.

O PARFOR está descortinando para as professoras/acadêmicas a Pedagogia enquanto ciência da educação e o exercício do magistério como profissionalização. Este reconhecimento é de certa forma, um ver-se com o outro, e a este ver-se com, está implicado no sentir/perceber de que só somos porque estamos sendo (FREIRE, 1998). É mister salientar que esta singularidade formativa provoca alterações também no papel do professor formador que, por sua vez, precisa ver e perceber o avesso, pois a Pedagogia/PARFOR não se caracteriza apenas como uma formação inicial, mas também continuada, que exige do professor formador o desenvolvimento de intencionalidades pedagógicas que possibilitem as professoras/acadêmicas situar-se no contexto educativo no tempo e no espaço presente, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re)construindo saberes e conhecimentos sobre cotidiano escolar. A formação docente, embora parta do sujeito, não acaba no sujeito, ela exige que se criem situações em que formador e formandos incorporem explicitamente o conhecimento de si mesmos, do afetivo, do racional, como estratégia de conversão no e para o processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso Prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANADON, S.B. **Trabalho e identidade docente no contexto da reforma educacional iniciada na década de 1990**. 2005. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Traduzido por Jeni Vaidzman. Rio de Janeiro: Editora Zero LDTA, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas** – sobre a teoria da ação. Traduzido por Marisa Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FONTANA, Roseli A. **Cação. Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

GOMES, Romeu. **Análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.67-79.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do curso de da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. 332 f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

NÓVOA, Antônio. **A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no Projeto Prosalus**. Lisboa:Universidade de Lisboa, 1988.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A Educação nas Fronteiras do Humano**. São Leopoldo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - A EDUCAÇÃO NAS FRONTEIRAS DO HUMANO, 4., São Leopoldo, 2005. Anais... São Leopoldo, 2005.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Traduzido por João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES

Joelson de Sousa Morais

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP,
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Campinas-SP.

Franco-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA,
Curso de Pedagogia,
Caxias-MA.

Nadja Regina Sousa Magalhães

Universidade Federal de Pelotas-UFPEL,
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Pelotas-RS.

RESUMO: Este artigo trata de uma pesquisa qualitativa, na qual foi realizada com três professoras iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública de ensino, na cidade de Caxias-MA. Os instrumentos de investigação utilizados foram: observações, diário de campo e entrevista narrativa. Apresenta como objetivos: compreender os impactos das políticas curriculares atuais na didática de professoras iniciantes, bem como refletir acerca das reformas educativas no cotidiano do desenvolvimento profissional de professoras iniciantes. A fundamentação deste estudo, segue os princípios teórico-epistemológicos de Ball (2014), Hypolito (2012), Torres Santomé

(2013) entre outros. Os resultados mostram que: a) as novas políticas neoliberais em processo de operacionalização pela hegemonia política no cenário brasileiro atual, causam um choque de realidade no cotidiano da prática pedagógica de professoras iniciantes, trazendo profundas implicações em sua didática ao se defrontar com novos e diferentes programas educacionais, os quais muitas vezes não foram aprofundados e problematizados durante o processo de formação inicial; b) Do mesmo modo, essas modificações curriculares impulsionam as docentes iniciantes a uma constante (re)elaboração dos saberes da prática pedagógica, necessários e imprescindíveis aos contextos de aprendizagem e ensino; e, c) Mesmo que em sua maioria, sejam políticas verticalmente impostas no campo educacional, as professoras iniciantes não se deixam aprisionar o tempo todo, e, portanto, criam e (re)criam saberes curriculares importantes e substanciais durante a escolarização, contribuindo para potencializar o processo de aprendizagem de crianças e jovens no desenvolvimento da prática pedagógica, de forma democrática e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Políticas Educacionais. Professoras Iniciantes.

ABSTRACT: This article deals with a qualitative research, in which it was carried out with three beginner teachers who work in the initial years

of Elementary School, in a school of the public school system, in the city of Caxias-MA. The research instruments used were: observations, field diary and narrative interview. It presents as objectives: to understand the impacts of current curricular policies on the didactics of beginning teachers, as well as to reflect on educational reforms in the daily life of the professional development of beginning teachers. The reasoning of this study follows the theoretical-epistemological principles of Ball (2014), Hypolito (2012), Torres Santomé (2013) and others. The results show that: a) the new neoliberal policies in process of operationalization by political hegemony in the current Brazilian scenario, cause a reality shock in the daily practice of the pedagogical practice of beginning teachers, bringing profound implications in their didactics when confronted as new and different educational programs, which have often not been deepened and problematized during the initial training process; b) In the same way, these curricular changes impel the beginning teachers to a constant (re) elaboration of the knowledge of the pedagogical practice, necessary and essential to the contexts of learning and teaching; and, (c) Even if most of them are vertically imposed policies in the field of education, beginning teachers do not allow themselves to be imprisoned at all times, and thus create and (re) create important and substantial curricular knowledge during schooling, contributing to to foster the learning process of children and young people in the development of pedagogical practice, in a democratic and emancipatory way.

KEYWORDS: Curriculum. Educational Policies. Beginners Teachers.

1 | PALAVRAS INICIAIS

O presente texto é fruto de uma pesquisa qualitativa, realizada com 03 (três) professoras iniciantes que atuam nos anos iniciais numa escola da rede pública de ensino na cidade de Caxias-MA.

Os objetivos deste artigo são: compreender os impactos das políticas curriculares atuais na didática de professoras iniciantes, bem como refletir acerca das reformas educativas no cotidiano do desenvolvimento profissional de professoras iniciantes.

As ideias aqui desenvolvidas, fazem parte de estudos, discussões e investigações do “Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: educação, saúde e sociedade”, certificado pelo CNPQ/UEMA, e buscam delinear as implicações das novas políticas e reformas educativas na didática cotidiana de professores/as iniciantes. Nesse sentido, a problematização compreende sobre: Quais as implicações das novas políticas curriculares na prática pedagógica de professoras iniciantes?

Neste texto, estamos entendendo as políticas educativas, em consonância com as ideias de Torres Santomé (2013, p. 179), “como propostas que influenciam a construção da sociedade do futuro que cada ideologia e opção política considera ideal; bem como o conjunto de reformas que servem de guia e garantia para seus projetos políticos no curto, médio e/ou longo prazo”.

Vale ressaltar que historicamente no Brasil, fazendo uma análise de avanços e

retrocessos políticos em matéria de educação, que:

[...] dos anos de 1980 para cá, a hegemonia tem sido de governos identificados com o neoliberalismo, ou com políticas regidas pelos pressupostos neoliberais, em boa medida impostas pelas agendas conservadoras das agências internacionais. Isso é mais nítido nas políticas de formação docente, políticas de avaliação, de currículo e de gestão” (HYPÓLITO, 2012, p. 544).

A ideia de uma discussão pautada nessa perspectiva, pode revelar possibilidades outras de pensar como está sendo desenvolvido o trabalho de professores/as, no cotidiano profissional, sobretudo, porque, cada momento e tempo histórico, vai revelar que tipo de didática está se desenvolvendo, principalmente, se for levado em consideração as pressões e modos de materialização do fazer docente no bojo das transformações mercadológicas do capitalismo contemporâneo, fruto da massificada e vertiginosa globalização que vem assolando a sociedade em ritmos frenéticos e alucinantes, em todas as dimensões.

Em matéria de currículo, o surgimento de variados programas, materiais pedagógicos, modelos, instrumentos e modos de ensinar, que buscam orientar/ conduzir ou mesmo regular o trabalho docente, acabam que causando uma série de implicações, das mais diversas formas no desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes. Principalmente, porque, muitas reflexões tecidas na academia, não conseguem acompanhar o cotidiano de professores/as no contexto das escolas, e isso pode trazer estranhamentos, dúvidas e ambiguidades pelo fato de esses professores/as em início de carreira, se defrontar com uma cultura ainda não vivenciada, tendo que aprender, na própria prática, como é ser docente.

Recente pesquisa sobre professores/as iniciantes, como o trabalho encomendado na ANPED por Curado Silva (2017), no GT 08 “Formação de Professores”, revelou dificuldades e desafios no que diz respeito ao “*conteúdo, a metodologia e as condições* objetivas do trabalho docente, que geram sentimentos e sensações como angústia, insegurança, fracasso e desmotivação” (CURADO SILVA, 2017, p. 9. Grifos nossos). Nesse sentido, o currículo representa uma grande preocupação das professoras iniciantes, como se pode perceber, e sob o qual, traz implicações na sua tessitura identitária, uma vez que o fato de organizar os conteúdos e como mobilizá-los no cotidiano da prática pedagógica, repercute, significativamente, no ser professora e no processo de constituição de uma identidade que está em constante mutação.

Nesse texto, são apresentadas algumas reflexões, de quais seriam essas implicações políticas do currículo escolar no cotidiano profissional de professoras iniciantes, com base nos seu relatos e narrativas. Nesse sentido, as discussões deste artigo, relatam primeiramente as didáticas vivenciadas, a partir das experiências tidas pelas docentes por meio do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, fazendo, por último algumas articulações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento do “Escola Sem Partido” (ESP). A ideia, é pensar

essas políticas curriculares como profundamente implicadoras e impactantes no trabalho pedagógico de professoras iniciantes.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA

O presente artigo é uma pesquisa qualitativa, realizada com três professoras iniciantes, licenciadas em Pedagogia, que atuam numa escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de ensino de Caxias-MA. No momento da pesquisa (em 2014) as professoras pesquisadas estavam no 2º ano exercendo a docência como docentes; fase essa considerada como professoras iniciantes, conforme Marcelo Garcia (1999).

Os instrumentos de investigação utilizados foram: observações, diário de campo e entrevista narrativa. As observações foram realizadas durante as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras iniciantes. Quanto ao diário de pesquisa, este foi por nós registrado durante as observações das pesquisadas, e a entrevista narrativa, foi realizada após feito um conjunto de observações e registros do diário de pesquisa.

Com o intuito de respeitar as identidades e primando pelos aspectos éticos e legais da pesquisa científica, neste artigo, não serão revelados os nomes das professoras iniciantes pesquisadas, e sim pseudônimos de flores, a saber: Margarida, Rosa e Violeta. Quanto às falas das pesquisadas, são apresentadas apenas algumas de suas narrativas.

A compreensão da narrativa como técnica de pesquisa, aqui esboçada, está baseada em Josso (2010), na qual a compreendemos como um dispositivo de formação e (auto)formação do sujeito, que dá sentido à sua experiência a partir dos conhecimentos tecidos em seus percursos formativos de vida, ao pensar, viver e dizer sobre si mesmo e sobre a realidade que o circunda, tomando forma e gerando possibilidades de metamorfose no processo existencial.

Quanto à perspectiva teórico-metodológica e epistemológica são pautadas em contribuições de teóricos da área das políticas educacionais e dos estudos curriculares, como Ball (2014), Hypólito (2012), Torres Santomé (2013), entre outros.

3 | A PRÁTICA COTIDIANA DE PROFESSORAS INICIANTE: ENTRE A REGULAÇÃO E TRANSGRESSÃO (RE)CRIADORA

Na sociedade contemporânea, uma infinidade de programas educacionais, formações, materiais didático-pedagógicos e modelos formativos são apresentados aos/às inúmeros/as professores/as que fazem parte do sistema educacional brasileiro, e que muitas vezes, esses “modelos” prontos de ensinar e “aplicar na prática” o que se aprendeu em alguma formação que os/as docentes tiveram, repercutem diretamente

na constituição de sua didática e identidade.

Só para mencionar algumas das inúmeras políticas de cunho gerencialista, caracterizada por marcos regulatórios para a educação escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alavanca uma série de outras políticas curriculares, que vai trazendo uma cultura institucional forjada pelo modelo capitalista na educação. Isso mostra às professoras iniciantes, já no início de carreira, como funciona a lógica da escola, em busca dos devidos resultados, induzindo às docentes a trabalhar sempre uma maior quantidade de conteúdos e com um ritmo acelerado, em busca de uma suposta qualidade desejada, a qual não representa, de fato, um aprendizado qualitativo das crianças no processo de escolarização mas sim uma *performance* dos mesmos. Ou como esclarece a literatura a esse respeito:

O contexto das políticas gerencialistas, que seguem a lógica da eficácia e da eficiência produtivista, é mais amplo do que o Ideb em si e, por isso mesmo, não pode a ele ficar restrito. Envolve as políticas de avaliação em larga escala que vêm sendo desenvolvidas há alguns anos, envolve os Parâmetros Curriculares Nacionais, as políticas de livros didáticos que seguem os parâmetros, as diretrizes curriculares para a Escola Básica, as diferentes provas e exames – internacionais e nacionais –, a definição de competências e habilidades, dentre outras políticas específicas que se poderia indicar (HYPÓLITO, 2012, p. 540).

Além do mais, o fato de organizar os conteúdos e desenvolvê-los no cotidiano da prática pedagógica, muitas vezes está atrelado aos mecanismos de imposição curricular, pelos organismos oficiais internacionais, que conduzem a ideologia dominante, a uma prática curricular, sempre levando em consideração a eficácia e eficiência dos resultados, fazendo com que os/as professores/as – por não terem tempo pra pensar em outra coisa, senão no saber-fazer da prática cotidiana – se esqueçam de outras habilidades e competências que poderiam ser desenvolvidas na prática docente, que extrapolam as dimensões apenas cognitivas, como as afetivo-emocionais, culturais, psicomotoras, entre outras.

Buscamos, assim como Pacheco (2009, p. 394) “compreender o currículo nas suas relações de subjetividade e dentro de uma valorização da dimensão humana”, na construção do currículo como experiência pessoal, pelo fato de que as identidades narrativas tecidas entre os lugares do Eu e do Outro, conferem um significado ao que “entre-somos”, os quais se revelam potencialmente significativos, como valorização da experiência e desenvolvimento pessoal/profissional de professoras iniciantes, nos processos de aprender e ensinar, como exercício da democracia cognitiva e emancipatória na sociedade atual.

É diante desse contexto profundamente implicacional, que o currículo “toma forma”, e vai sendo tecido a narrativa biográfico identitária de professoras iniciantes, ao mobilizar os saberes necessários ao ensino, tendo que se defrontar continuamente com um universo plural, híbrido, incerto e amalgamado pelas políticas neoliberais que impõem um currículo oficial, mas que ao mesmo tempo, é metamorfoseado por

elas, de uma forma crítica, reflexiva ou até reprodutora e repetitiva, dependendo das escolhas teórico-políticas-metodológicas e epistemológicas que faz. Acreditamos que essa realidade, pode ser descrita a partir do conceito de “performatividade” no âmbito das políticas educacionais, esboçado por Ball (2014) que significa “[...] forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo (BALL, 2014, p. 66). Correlacionando com o trabalho das professoras iniciantes, corresponderia, portanto, a um “currículo neoliberal” a partir dos sistemas de gestão de desempenho que as docentes precisam ter e mostrar, e que isso vai impactando nas “subjetividades das praticantes”, de tal modo, que entra em cena, oscilações de uma identidade que vai formando-se, em constantes tessituras, pelo que sabem e fazem, ou seja, pelo currículo que vai trazendo implicações no perfil de professora que tece, enquanto profissional.

O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), (BRASIL, 2012) apesar de ser uma política curricular neoliberal, e está concebido a partir de princípios que “ditam as regras do jogo”, em modos de saber-fazer com orientações curriculares para desenvolver na didática das professoras, tem representado, por outro lado, para além dos marcos regulatórios, para as professoras iniciantes pesquisadas, um dos contextos mais profícuos para tecer conhecimentos em rede, desde o princípio de suas experiências enquanto docentes. Nestes encontros, além do momento pedagógico, tem algumas pausas (intervalos), as quais se mostram positivas, em que são tecidos outros saberes para além dos acadêmicos, configurando-se como relevantes para a construção dos saberes da prática pedagógica.

Numa das narrativas reveladas pela professora Rosa, a mesma tem mostrado as contribuições que o PNAIC vem propiciando à sua prática pedagógica, porque tem servido como outro contexto de formação, além de ter contatos com vários(as) outros(as) professores(as) e coordenadoras do programa. Assim se posicionou a professora:

O encontro do PNAIC é por ano. Então, os primeiros anos [os professores que trabalham no 1º ano do ensino fundamental] se encontram e fazem suas atividades juntos, suas rotinas, seus planos, se planejam juntos. E os segundos anos também a mesma coisa, entendeu? Independente de trabalhar de manhã ou a tarde, turnos diferentes, é justamente por isso que eles [do PNAIC] colocam [o encontro] num dia que dá pra todo mundo, no sábado.

[...] A gente tá em constante aprendizagem; a gente costuma trocar ideias com pessoas mais experientes (**Narrativa profa. Rosa – 05/06/14**).

O mobilizar saberes na prática pedagógica das professoras iniciantes em relação à criação e recriação no cotidiano escolar, tem levado em consideração suas experiências, bem como os dispositivos de formação continuada que possuem, porque a escola durante a pesquisa ainda não tinha o Projeto Pedagógico, e as relações de poder se davam pelos planejamentos tecidos dentro do próprio cotidiano escolar, entre coordenadora pedagógica, a gestora e as professoras, bem como as

contribuições do PNAIC, que as faziam inventar, criar e recriar saberes curriculares, para a efetivação do processo ensino e aprendizagem.

A partir de Gallo (2013), é possível reconhecer que, além das professoras iniciantes construírem práticas pedagógicas em seus entremeados processos de profissionalização, fazem tessituras de novos saberes e saberes-fazer curriculares, como múltiplos, ou seja, conceitos e práticas são (re)criados e colocados em expansão, nos vários contextos em que se defrontam, implicando numa educação rizomática, em saberes e fazeres que se confrontam com os de outros sujeitos, em outros lugares e que se manifestam no seu trabalho cotidiano.

Por isso, “Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter projetos abertos...” (GALLO, 2013, p. 68), e esse rizoma significa o estabelecimento de relações abertas e flexíveis, com outras possibilidades de educação, ensino e aprendizagem, que são tecidas nas práticas cotidianas das professoras iniciantes, pela mobilização de saberes e fazeres em outros múltiplos contextos socioculturais, e, quando surgem enquanto necessidades da profissão, passam a ser construídas práticas, e se consolidam novos projetos em busca de legitimar suas (re)criações, emergidas no processo de subjetivação de suas práticas cotidianas. Isso acontecia nas interações das professoras em outros lugares e com outros sujeitos, como: nas reuniões e encontros do PNAIC; nas discussões, reflexões e troca de conhecimentos e experiências com seus outros pares da escola (quando da construção de projetos e ideias para se concretizar voltadas para os seus alunos) e na interação com professores(as) de outras escolas e âmbitos também; em cursos de especialização para melhorar sua prática pedagógica; enfim, buscavam elementos que se configuram como rizomáticos e ampliavam o que sabiam, agregando-se outros saberes e fazeres que potencializavam o seu trabalho cotidiano.

Foi com a professora **Margarida** que identificamos primeiro a perspectiva da criação pedagógica, quando estava numa aula trabalhando os órgãos dos sentidos. Chegamos, inclusive, a perguntá-la quais as contribuições da sua invenção, uma vez que tinha criado um instrumento para exemplificar o que os conteúdos escolares dizem, porém, fazendo com que as crianças pudessem comparar na realidade como se dava o que a professora estava apresentando no plano discursivo. Sua narrativa de sua prática(s) criadora(s), revela que:

Eu nem sei te dizer assim...(risos), eu percebi, por mim mesma... eu tenho criança em casa, aí eu percebi quando eu vou ensinar meu filho, ele tem 4 anos, mas quando...principalmente conta, quando eu falo dois mais dois, aí ele fica pensando, mas se eu pegar dois objetos e mostrar, “ô a mãe tem esse e colocando ele”... Achei mais fácil, assim eu resolvi trabalhar com minha turma, eu vi que seria mais rápido pra eles pegarem o conhecimento e venho trabalhando dessa forma que eu acho que... de vez em quando a gente tem umas ideias assim...que as vezes dá certo, e tem ideias que não dá, mas dessa vez eu acho que a ideia deu certo ! muito bom (**Narrativa profa. Margarida – 29/05/14**).

Como é possível perceber, a criação da professora neste caso surgiu da sua realidade em casa com seu filho, e que acabou levando para o contexto de sala de aula. Então, os saberes e fazeres curriculares que a professora mobiliza vem de diversos contextos e circunstâncias, inclusive de seu cotidiano social, cultural, familiar, enfim, para além do âmbito do trabalho. Ou seja, para além dos marcos regulatórios impostos pelas políticas curriculares neoliberais.

Como se pode perceber na fala da professora Margarida, e em consonância com as observações e vivências tecidas durante a pesquisa entre pesquisadores e as demais professoras pesquisadas, parte-se do princípio de que “O sujeito neoliberal é mais maleável do que comprometido, mais flexível do que preso a princípios – essencialmente sem profundidade” (BALL, 2014, p. 67). Tanto é que mesmo não vendo e exercitado algumas habilidades, como a autonomia e a investigação durante a sua formação inicial, como revelado durante nossas conversas, extrapola os modos muitas vezes hierarquizados e impostos pelo currículo oficial, e acabam transgredindo de forma (re)criadora na construção de saberes e fazeres curriculares importantes e necessários, em termos de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, inventando outras tantas didáticas no processo de ensino e aprendizagem.

A criação era algo que se mostrava como um imperativo às professoras iniciantes, mas que não se caracterizava como algo forçado, pelo contrário, elas tinham prazer em inventar, pois os benefícios não eram apenas para os educandos, mas para si próprias se tornando mesmo que uma (auto)formação no cotidiano de sua prática. Suas narrativas esclarecem esse aspecto, como explicita a professora **Violeta**:

Semana passada a gente confeccionou materiais porque como a gente estava na semana da criança, foi bem interessante, é que na quarta-feira, dia 08 [de outubro de 2014], eu fiz, ou melhor, trabalhei em grupo [formou grupos com os alunos em sala de aula], claro, em todas as salas, mas cada um fez da sua maneira e a gente confeccionou brinquedos: fizemos boliche. Ontem foi o dia que eu desenvolvi na minha sala de aula o boliche que eu trabalhei a questão da adição [operações matemáticas]. Com relação aos materiais da escola, a gente não tem muitos recursos, agora que a máquina de Xerox chegou pra poder ter essa questão das atividades xerocadas, entendeu? Aí, assim, a gente vai pesquisando, vai vendo o que dá pra fazer, trabalhar, enfim. (**Narrativa profa. Violeta –14/10/14**).

Apreocupação era em realizar uma boa aula, sobretudo, na perspectiva da criação e que as professoras pesquisadas aproveitavam, inclusive, algumas comemorações festivas ou atividades para confeccionar/criar e recriar instrumentos para ensinar, servindo como subsídios para as suas aulas, e contribuindo também para explorar as habilidades criativas de seus alunos. Porém, suas criações não se resumiam apenas a datas comemorativas, e sim, essas práticas já estavam incorporadas como necessidades formativas e permanentes de realizar o seu trabalho cotidiano de aprender e ensinar na escola, de criar e recriar currículo.

Diante das narrativas expressas pelas professoras iniciantes Rosa, Margarida e Violeta, suas didáticas oscilam entre duas dimensões no cotidiano da prática

pedagógica: tanto por meio das “[...] políticas de regulação que interpelam os atores escolares a conduzirem suas ações segundo essa lógica gerencial” (HYPÓLITO, 2012, p. 540), com um ensino focado na formação para um “aprender a fazer”, ao mesmo que se dedicam “a questionar a desterritorialização das estruturas de poder e das políticas de desregulamentação neoliberal” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 132), ao valorizar os saberes dos educandos e empreender esforços que ultrapassam apenas a um fazer técnico, e (re)constrói outros saberes curriculares que se materializam por meio de: aulas extraclasse; passeios com os alunos; materiais didáticos construídos para exemplificar os conteúdos de ensino; prática da educação problematizadora, ao questionar os usos sociais, políticos e culturais dos saberes aprendidos em sua prática pedagógica; cursos e formações continuada para aperfeiçoar sua didática, entre outros saberes curriculares, imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Convém ainda enfatizar que mediante as profundas transformações no âmbito das políticas educacionais atuais, urge os seguintes questionamentos: como pensar outras tantas políticas curriculares que vem se perfilando no cenário educacional brasileiro, sem a devida problematização, e muito menos a participação dos/as professores/as iniciantes e experientes, como dos alunos, da comunidade escolar e da sociedade civil?

Na verdade, alguns documentos, no âmbito dos sistemas educacionais são apenas criados por especialistas da área e impostos aos professores, forjados no contexto de uma política pública que tem em seu binômio a ideia de “educação como direito público subjetivo” em contraposição a uma “educação como bem privado”, cuja *performance* é medida pelo Estado. Como é o caso da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), cuja segunda versão foi divulgada em 2016, e que foi construída por um grupo de estudos consolidado sobre pesquisas e formação de recursos humanos da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, de Belo Horizonte, sem a participação devida de professores/as e profissionais da educação (MACEDO, 2015; 2017).

Nesse sentido, entendemos com Macedo (2015; 2017) que a BNCC seria então um documento caracterizado por uma centralização curricular, na qual traz uma lógica performativa do neoliberalismo, engessando as possibilidades de construção de uma escola plural que atenda aos ideais de equidade e justiça social. Age pelo contrário, marca a formulação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e de educação como *performance* que está na contramão do exercício da democracia em termos de aprendizagem e ensino no cenário brasileiro, que se deseja como uma educação emancipatória.

Outra política curricular demasiadamente ofensiva, para a educação brasileira diz respeito ao movimento “Escola Sem Partido (ESP)”, no qual prega uma “[...] mobilização e controle no âmbito de uma vertente partidária compromissada com a defesa de prerrogativas econômicas, políticas e socioculturais ultraconservadoras” (ALGEBAILLE, 2017, p.70).

De acordo a reportagem de Moreno; Tenente; Farjardo (2017), o movimento ESP foi criado em 2004 pelo advogado paulista Miguel Nagib, e baseado em um modelo fundamentalista, de cunho religioso, de católicos, e sobretudo, evangélicos. Vem sendo apoiado por políticos e personalidades de direita. Virou até lei em Alagoas, chegando a parar no Supremo Tribunal Federal (STF), considerando-o como inconstitucional, por infringir o art. 206 da Constituição Federal (CF), porque legisla sobre uma área de competência da União, e contraria a pluralidade de ideias no ambiente de ensino.

Do mesmo modo, é relevante ressaltar que o ESP “[...] se trata de um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular” (MACEDO, 2017, p. 509). Tal movimento, reforça ainda a ideia de demandas conservadoras que “[...] desloca ainda mais o jogo político do sentido do controle que exclui a diferença, ao mesmo tempo em que torna explícita essa exclusão (IDEM, p. 509-510).

Preferimos, como alguns intelectuais, professores/as, pesquisadores e entidades representativas da área da educação, bem como o faz uma página do *facebook*, que tem como tema “Professores contra o Escola Sem Partido” criado por professores da área da educação da Universidade Federal Fluminense(UFF), defender a ideia de uma escola, um ensino e uma educação, que respeite a liberdade de expressão, e dê legitimidade aos saberes de professores/as iniciantes e experientes buscando a transformação da sociedade com justiça social.

Entendemos ainda, que essas discussões pontuadas precisam ser feitas, devido aos novos arranjos que o cenário político atual no Brasil, vem se desdobrando, os quais vem se reverberando na didática das professoras iniciantes. Do mesmo modo em que o PNAIC significou um processo de imposição e adaptação curricular no desenvolvimento profissional das docentes pesquisadas, as instituições educacionais e as mídias, sobretudo, no papel dos Estados e Municípios, vem tendo ampla mobilização na adoção das estratégias e estudos da BNCC para ser incorporada pelos/as professores/as, e assim, aceitarem suas diretrizes sem discussões, reflexões ou críticas, bem os/as destituem do processo de questionamento acerca da valorização da profissão docente em contextos de mudanças, já que, cada vez mais aumenta-se o trabalho da classe, com a adoção de outras tantas responsabilidades com novos, diferentes e impactantes currículos, mas que vem, concomitantemente, regredindo os investimentos em educação, em especial, no cumprimento do piso salarial docente nacional, bem como nas condições de trabalho e outras tantas questões e instrumentos que potencializaria a didática dos/as professores e contribuiria, assim, para a melhoria da qualidade da educação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano da prática pedagógica das professoras iniciantes pesquisadas evidenciou outras possibilidades de criação e recriação de saberes curriculares, diante das políticas educativas neoliberais existentes, enquanto estavam atuando profissionalmente durante a investigação realizada.

Como se pode perceber, são tessituras identitárias que muitas vezes se camuflam e se metamorfoseiam, buscando extrapolar a visão pragmática e praticista da educação escolar, ou seja, ao mesmo tempo em que praticam currículos baseados no modelo oficial, também reelaboram os saberes da prática pedagógica, por meio de aulas e didáticas que acontecem na escola, na sala de aula, em outros espaços formativos fora da instituição, em planejamentos e encontros do PNAIC, em cursos de formação continuada, em debates e discussões com outros professores/as iniciantes e experientes, e com outros/as profissionais da educação e de outras áreas do saber, o que faz enriquecer, potencialmente suas práticas pedagógicas e educativas no cotidiano da profissionalização.

Em meio a essas políticas em processo de desenvolvimento, como as apresentadas neste artigo, como: o caso do PNAIC, a busca pelos resultados sempre exitosos do IDEB, embora existam inúmeras outras, resta questionar: Como seria a prática pedagógica das professoras iniciantes, diante das novas políticas curriculares que estão sendo postas em discussão pela hegemonia dominante no cenário brasileiro – e algumas em processo de implementação/divulgação – como é o caso do movimento “Escolas Sem Partido” e a BNCC? Mais precisamente, quais seriam suas implicações didáticas e curriculares na prática pedagógica de professoras iniciantes na atualidade?

Embora, essas questões acima não sejam respondidas neste texto, acreditamos que sejam por demais pertinentes de serem pensadas e refletidas acerca de seus impactos, como novas políticas educativas que no Brasil, vem ganhando força e transformando os modos de ser e estar de cada docente preocupado/a com a transformação social no contexto das reformas educativas vigentes, pela via da democracia e emancipação do saber curricular.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In.: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Ministério da educação, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso: 26/02/2016.

CURADO SILVA, Kátia Augusta P. Cordeiro. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In.: **38ª Reunião Nacional da ANPED**, Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís, 2017.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HYPOLITO, Álvaro. Políticas educativas, currículo e didática. In.: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soci.** Campinas, v, 36, n.133, p.981-908, out.-dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional comum curricular? **Educ. Soci.** Campinas, v, 38, n.139, p. 507-524, abr.-jun., 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora: 1999.

MORENO, Ana Carolina; TENENTE, Luiza; FARJARDO, Vanessa. '**Escola sem Partido**': entenda a polêmica em torno do movimento e seus projetos de lei. 05/09/2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>>. Acesso em: 21/03/2018.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de pesquisa**. Vol.39, n. 137, maio/ago./2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>>. Acesso: 25/11/2017.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE

Lourdes Cavalcante Couto de Melo

Especialização em Gestão de Pessoas com ênfase em consultoria pela Faculdade Santíssimo Sacramento, Brasil(2009)

Supervisora Pedagógica da Escola SESC Alagoinhas Bahia , Brasil

RESUMO: Este artigo busca estabelecer relações entre a história e a experiência do docente. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que utiliza o método autobiográfico e a técnica de entrevista narrativa para coleta de dados. O uso das narrativas (auto) biográficas na formação docente propicia aos sujeitos da pesquisa dados sobre o processo de apropriação dos saberes e dessas práticas políticas pedagógicas. Este estudo almeja-se analisar as dimensões das práticas pedagógicas nos primeiros anos do Ensino Fundamental I e discutir questões que permeiam o cotidiano escolar do professor alfabetizador, com ênfase nos desafios enfrentados em sala de aula e suas especificidades do trabalho docente na contemporaneidade e, especialmente por polemizar com alguns teóricos dos estudos culturais, que abdicaram de uma crítica engajada contra a sociedade capitalista. Os saberes da experiência são aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e também no cotidiano de sua prática (Tardif 2007,

Pimenta 1999). Não devemos pensar só nos deveres dos docentes, mas também no papel das escolas onde eles atuam. Precisamos de escolas que fundamentem professores e alunos para que sejam capazes de conquistar sua própria autonomia. Sabendo que este pode ser um estudo que não consiga esgotar todos estes problemas bem como suas soluções devido ao limite de um artigo, encaminharemos discussões e pontos que nos ajudaram a buscar respostas. Em síntese, espera-se que o referido artigo possa trazer reflexões e discussões a respeito dessa constante inquietude na busca de meios para desenvolver uma prática significativa e fundamentada teoricamente.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência. Saberes. (Auto) biografia. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT: This article seeks to establish relationships between the history and the experience of the teacher. It is a qualitative study that uses the autobiographical method and the technique of narrative interview for data collection. The use of (self) biographical narratives in teacher training provides the research subjects with information about the process of appropriation of knowledge and pedagogical political practices. This study aims at analyzing the dimensions of pedagogical practices in the first years of elementary school I and discussing issues that permeate

the everyday school of the literacy teacher, with emphasis on the challenges faced in the classroom and their specificities of teaching work in the contemporary world, and especially for arguing with some cultural studies theorists, who have abdicated an engaged critique of capitalist society. The knowledges of experience are those derived from the personal life history of each teacher and also in the daily practice (Tardif 2007, Pimenta 1999). We should not only think about the duties of teachers, but also about the role of the schools where they work. We need schools that ground teachers and students to be able to gain their own autonomy. Knowing that this can be a study that can not exhaust all these problems as well as their solutions due to the limit of an article, we will forward discussions and points that helped us to find answers. In summary, it is expected that this article may bring reflections and discussions about this constant concern in the search for ways to develop a meaningful and theoretically based practice.

KEYWORDS: Experience. You know. (Autobiography. Literacy. Literature.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de construção dos saberes experienciais dos docentes direciona para uma nova leitura para compreender sobre a prática pedagógica destes professores, que é tomado como mobilizador de saberes. Considera-se assim que estes, em sua trajetória, constroem e reconstroem seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, assim como, suas experiências, seus rodeios formativos e profissionais.

Magda Soares (1999), em obra intitulada Letramento: um tema em três gêneros aponta que alfabetização constitui o processo inicial de ensino da tecnologia de ler e escrever cuja aprendizagem tem um tempo definido: os dois primeiros anos de escolarização. Tornar o outro alfabetizado, isto é, alfabetizar, é, então, possibilitar ao indivíduo a apropriação do sistema alfabético da língua e da capacidade de decodificar os sinais e símbolos gráficos deste sistema. Em outras palavras, a internalização da habilidade de expressar-se através da língua escrita, codificando suas ideias em signos linguísticos e decodificando-a no processo de leitura, torna um indivíduo alfabetizado.

Para Benjamin, a “pobreza da experiência” da época moderna teve sua origem nas catástrofes ocasionadas pela Primeira Guerra Mundial (Agamben, 2005, p. 21). Mas, para Giorgio Agamben, a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade já é o suficiente para o extermínio e a destruição da experiência. O livro é composto por seis artigos, traz teorias de Émile Benveniste os conceitos de subjetividade e apropriação a partir da enunciação e as de Walter Benjamin as teses sobre experiência e história. No primeiro estudo que leva o extermínio nome da obra, “Infância e História”: ensaio sobre a destruição da experiência, o autor coloca em discussão a incapacidade de o homem fazer e ter experiência a partir do projeto que fundamenta a ciência moderna.

2 | EXPERIÊNCIA: ESPAÇO DE VIDA

Para Agamben (2005) a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Já que o sujeito moderno é celebrado por sua racionalidade e por sua emancipação aponta-se que, com a Modernidade, a imaginação foi capturada no conhecimento, a experiência transformou-se em experimento, os sujeitos seres incertos, heterogêneos e imprevisíveis foram desapropriados e, no seu lugar, surgiu um único e novo sujeito o “eu” penso cartesiano. No entanto, isso não indicou o final da experiência; apenas essa passou a pôr em prática fora do homem. Nesse modo, Agamben trouxe mais para perto a experiência e linguagem, pois o homem não nasce um ser falante e nem tampouco é apenas um locutor. O homem forma-se como sujeito na e através da linguagem e isso revela que ele tem antes uma infância, um lugar que é anterior à palavra e que rompe com a continuidade da história.

Diante da verificação de que o ser humano é o único animal que aprende a falar e isto não é possível sem a infância, já que ela é a condição da experiência de pensar o impensável ou ainda, de um pensar infantil e de que o ser humano tem que viver a experiência, encontrando-se diante de um problema. Estamos diante de uma tensão constante: O impedimento absoluto de o homem transmitir a experiência como novidade, talvez, fruto do estilo de vida do dia a dia do homem moderno carregado de acontecimentos que já não podem mais converter-se em experiência.

Uma infância que possibilita a experiência para que o homem se aproprie da inteira língua, designando-se eu. Portanto, não cabe a ideia da infância como etapa de uma ordem cronológica, porque a infância é uma potência que permite a renúncia do previsível e ilumina aquilo que não se revela de imediato. Se por acaso o homem já nascesse falando e não tivesse uma infância, estaria unido apenas à sua natureza, não encontraria a descontinuidade para transformar seu dia a dia e, assim, seria confundido com qualquer outro ser ou objeto. A infância produz a cultura e, com outros interlocutores, aumenta significação ao mundo.

Diante da chance de fazer outro movimento e ter novos olhares em relação à ordem das etapas socialmente determinadas. Declara perceber a infância como fase fundamental ao homem, e não como exclusividade da criança, porque na infância está a origem do homem e, portanto, o ciclo da sua história. O texto “Infância e História” de Agamben consente repensar a relação entre novas experiências e novos conhecimentos, assim como a própria natureza, a construção do sentido de pertencimento e o reconhecimento da linguagem nesse processo. Agamben refletiu sobre a linguagem, e que não é só a fala em si, mas, também do que silencia e, portanto, a infância privilegia também o silêncio. É na infância que o homem se constitui como sujeito de linguagem e pela linguagem e que nessa etapa também nos aproximamos do indizível, ou seja, que não se pode exprimir por palavras.

Dessa forma, o filósofo nos traz a possibilidade de pensar a infância, como ausência e como busca da linguagem; afinal só um infante se constitui em sujeito de linguagem, e, portanto é na infância que o homem exprime o que não se pode nomear ou descrever em razão de sua natureza, daí constitui a cultura e a si próprio.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia seguirá uma abordagem qualitativa e descritiva, pois durante o estudo acontecerão leituras, fichamentos, resumos e resenhas de textos relacionados à temática, como políticas afirmativas, identidades, ensino aprendizagem. Pesquisa de campo, visitas técnicas e entrevistas. Na tentativa de encontrar respostas e uma conexão inseparável e acima de tudo entre infância, experiência, linguagem e conhecimento; buscamos apoio em Agamben, que nos diz, contrariando Descartes, que “a experiência agora é definitivamente algo que se pode fazer e jamais ter” nunca dada como totalidade, senão na aproximação infinita que vai sendo construída. Enquanto humanos, estamos sempre aprendendo a falar, pois nunca adquirimos a fala em definitivo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa ainda está iniciando e reconheço, porém, que o tema é contestado e merece cuidados em alguns princípios em relação à educação. A alfabetização escolar exige muito das escolas e dos profissionais que lidam com esse desafio de alfabetizar. As escolas tem sido alvo de várias controvérsias com suas teorias e metodologias. Assim, ideologias pessoais não devem se sobrepor aos conteúdos que o docente vai ensinar e qualquer forma de distinção deve ser evidentemente combatida. O texto mostra os estudos concernentes à história do currículo e da profissão docente, ao compreender que é na escola que os elementos culturais são transformados e ressignificados e que esse papel de construção e desconstrução é empreendido por aqueles que exercem o ofício de professor.

Acompanhando a reflexão de Agamben, pode-se dizer que somos levados para uma impressão que vai se naturalizando na educação moderna onde, só resta ao professor o papel de “detentor” de saberes. Por mais que a educação lute pelo pensamento crítico, reflexivo e transformador, ainda somos controlados por esse processo naturalmente da vida moderna que reprime e expropria essa capacidade criadora e reflexiva. Portanto, é indispensável pensar que se a função da educação se apresenta ainda, como função de promover a libertação, esta deve ter outro significado que não o de passagem da minoridade ou da ausência de razão para a maioria e da presença de razão.

Articulando essa pedagogia, como área de convergência de vários saberes que

atravessam e tentam responder ao fenômeno educativo, se encontra em meio a este embaraçado conceitual, tentando produzir também os seus significados a partir de múltiplos sentidos que emergem como uma multidão de respondentes a cada questão levantada, um caso muito particular é justamente o conceito de Rizoma, cunhado por Deleuze e Guattari em *Rhizoma* e depois republicado como um dos capítulos do livro *Mil Platôs* (2000b), no qual imprimem conceitos, noções e propõem práticas, que servem de amparo para deduções sobre inúmeros fenômenos contemporâneos, entre estes a educação, principalmente nas suas relações com as novas tecnologias, como uma tentativa de estabelecer um modelo de pensamento não linear, que abarque a multiplicidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo destacando que, tais estudos podem ser enriquecidos por análises que reconheçam os métodos de ensino em torno dos quais a profissão docente se ancora e que, tais métodos, assim como a dinâmica cultural, estão fortemente implicados na produção de um tipo de subjetividade.

Acredito na questão da competência do docente como mediação importante no processo de ensino/aprendizagem e evidenciando o descompasso entre a formação do profissional e as exigências do mundo moderno, o processo de escolarização e das práticas de letramentos abre espaço para algo mais amplo atendendo aos anseios dos educadores escolares. Acredito também no que se refere à história dos aprendentes e da sua relação com a cultura, com o saber levando ao entusiasmo pelo individual, pelo sujeito, pelo expressivo, pelo experiencial, assim como pelo existencial e pela complexidade. Dessa forma, chegando aos processos de formação no movimento de ideias e pesquisando narrativas de histórias de vidas à luz deste referencial.

No que se refere a isso, é mais do que esperado que os estudos sobre história do currículo apontem para uma organização dos saberes escolar a partir de um viés de dominação e opressão, seja por uma ótica de classe social ou por distinção entre dois grupos segundo certos critérios sociológicos.

É preciso fomentar políticas que promovam a liberdade, o debate e a pesquisa. Integrar cultura com a educação. É ensinar o povo a se expressar com clareza para melhor ser ouvido. Como também a ter bons hábitos e costumes, noção de valores, de saberes, de crenças que formam a sua identidade. É visível que esse percurso por campos aparentemente tão diversificado apenas permitirá abrir tênues veredas que precisam ser alargadas e investir no papel da linguagem na vida social, na construção de sistemas de valores e crenças, na negociação dos sentidos e na reinvenção das representações de si.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Obras Escolhidas, magia e técnica, arte e política**. Trad.ao Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996 p.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 2004.

PIMENTA, S., (Org). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez,2002, pp. 15-34.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte/MG Autêntica, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**.8aedição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Claudia Martins de Souza

PUCPR

Curitiba - PR

Rosangela Gasparim

PUCPR

Curitiba - PR

RESUMO: Aqui se pretende analisar as contribuições da formação inicial de professores licenciados, por meio da percepção dos próprios docentes. Para isso, pretende-se responder quais as percepções dos professores sobre as contribuições da formação inicial em sua prática pedagógica? A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada a partir da análise de depoimentos de professores licenciados, que atuam no Ensino Fundamental – anos finais, em uma escola particular de Curitiba - PR. A pesquisa surgiu tensionando qualificar a formação docente em sua área de atuação. A análise dos dados fundamentou-se em autores que abordam a formação inicial de professores, como Gatti (2010) Candau(2014) Martins e Romanowski (2010), Marcelo(1999) e Diniz-Pereira (1999), entre outros que discutem a formação inicial e articulação teoria e prática. Os resultados indicam que as disciplinas como didática e trabalho pedagógico, que abordam práticas influenciam na atuação do professor em seus primeiros anos de exercício do magistério

como um diferencial. É condição para os cursos de licenciaturas aprimorar o desenvolvimento técnico e teórico, aprofundando as reflexões, a fim de qualificar o profissional recém formado para potencializar as competências do fazer didático, nos conhecimentos sobre os conteúdos e conhecimentos pedagógicos. O contato com a prática deve acontecer logo no início da formação a fim de enriquecer as discussões teóricas, articulando teoria e prática. A articulação entre teoria e prática é fundamental e deve estar presente desde a formação inicial, a compreensão da prática se dará por meio do conhecimento da teoria, de modo a qualificar a atuação docente do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial. Licenciatura. Teoria e prática.

ABSTRACT: The intention of this paper is to analyze the contributions of the initial formation of licensed teachers, through their own perception. To address this aim, this study intends to answer to a main question: What are the teachers' perceptions about the contributions of the initial formation in their pedagogical practice? The qualitative research was carried out from the analysis of testimonies of licensed teachers, who work in elementary school – final years, in a private school in Curitiba - PR. The research emerged aiming to qualify the teacher training in its area of activity. Data analysis was based on

authors who approach the initial formation of teachers, such as Gatti (2010) Candau (2014) Martins and Romanowski (2010), Marcelo (1999) and Diniz-Pereira (1999), among others who discuss the initial formation and articulation theory and practice. The results indicate that the disciplines such as didactics and pedagogical education, which approach practical work, influence the performance of the teacher in his first years of exercise of the Magisterium as a particular differential. It is a condition for undergraduate courses to improve technical and theoretical development, deepening the reflections, in order to qualify the newly graduated professional to optimize its skills of didactic, knowledge about the content and pedagogical knowledge. The contact with practice should happen early in the course in order to enrich theoretical discussions, leveling theory and practice. Articulation between theory and practice is fundamental and must be present at the beginning of the formation program. That one may the comprehension of the practice be acquired through the knowledge of the theory, in order to qualify the teacher's performance.

KEYWORDS: Initial formation. Degree. Theory and practice.

1 | INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem sido objeto de pesquisas e discussão ao longo das últimas décadas, especialmente com a expansão acelerada dos cursos de licenciatura no Brasil. No contexto da formação inicial, pesquisas apontam a predominância da formação com foco na área disciplinar específica e pouco espaço para a formação pedagógica (Gatti,2010).

Marcelo (1999), ao categorizar os momentos de formação continuada pelos quais passam o professor, explicita que os primeiros cinco anos na carreira são a fase de iniciação, período de aprendizagem prática - período de sobrevivência. Esteves (1995) denomina essa fase de “choque de realidade”, quando o professor se vê sozinho diante de uma turma e precisa resolver diferentes problemas.

Associada a esses aspectos, um dos problemas que emerge é a questão da relação teoria-prática. Conforme Candau (2014) essa é uma das questões básicas da formação do educador e deve ser contextualizada a partir das contradições da sociedade capitalista, em que o trabalho intelectual é privilegiado em detrimento ao manual. Da mesma forma, a distância entre teoria e prática deve ser revista e revivida tanto nas licenciaturas, quanto nas práticas pedagógicas. A teoria e a prática são possibilidades de interação teórica, mas também prática, elas se intercalam no momento da aprendizagem em que se justifica o conhecimento sistematizado, como parte da construção do pensamento e da ação. “A prática decorre da teoria. Daí a importância do racional, do cognitivo, do pensamento. Nessa concepção, a ação prática é guiada pela teoria. Valoriza-se o pensamento sobre a ação”. (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010, p. 207)

Considerando o exposto, o objetivo deste estudo é analisar a articulação entre

teoria e a prática dos professores do Ensino Fundamental – Anos Finais a partir de sua formação inicial. Sendo assim este estudo foi exploratório, de caráter qualitativo a fim de compreender as percepções dos professores sobre as contribuições da formação inicial para a prática pedagógica, a partir de depoimentos de professores ao analisarem seu trabalho pedagógico.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo proposto apresenta um caráter qualitativo a fim de compreender a formação inicial frente ao trabalho pedagógico dos professores licenciados. As discussões sobre a qualidade e a quantidade das disciplinas pedagógicas nas suas licenciaturas foram analisadas sob o olhar dos depoimentos de professores, que já possuem a prática e fazem uma correlação entre a formação inicial e seus trabalhos pedagógicos. O quadro abaixo apresenta as características dos sujeitos da pesquisa:

Professor	Idade	Tempo no Magistério	Grau de escolarização
Professor A	51	30 anos	Especialização
Professor B	23	05anos	Especialização
Professor C	28	10 anos	Mestrado
Professor D	31	12 anos	Especialização

Quadro 1

Fonte: as autoras

A análise dos dados, fundamenta-se em autores como: Gatti (2010) Candau (2014) Martins e Romanowski (2010), Marcelo (1999). Diniz-Pereira (1999).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões em torno da formação inicial e sua contribuição para o trabalho pedagógico do professor têm mostrado cada vez mais que ainda é necessário repensar o currículo das licenciaturas e as disciplinas pedagógicas que possam ampliar e qualificar as aprendizagens e ações dos docentes. Em suas pesquisas, Gatti (2010) aponta que a formação inicial existente no Brasil deixa lacunas importantes a partir do contexto das licenciaturas e suas respectivas áreas específicas, assim como sobre os saberes pedagógicos desenvolvidos na graduação e “aplicados” em horas de estágios de observação e de docência. Nessa lógica, há uma separação nítida entre o pensar e o fazer, estabelecendo uma desarticulação entre teoria e prática. Ao perguntar aos docentes, se na licenciatura aprenderam como “dar aula”, assim se expressam os professores entrevistados:

Professora A	
Havia aula de didática, mas eu confesso que não aprendi. Aprendi foi no dia a dia, querendo enriquecer através da experiência. Não posso dizer que aprendi nem com o estágio supervisionado. Não tive a sorte de estagiar numa sala em que eu falasse assim: nossa eu quero ser como essa professora. Então sai sem experiência alguma. A minha faculdade priorizou sempre o conhecimento técnico, sempre, nunca a didática.	Óbvio, você tem que ter conhecimento técnico, você tem que mostrar porque muito da confiança que o aluno tem em você é pelo conhecimento técnico que você tem. Ele sabe sim avaliar se você sabe ou não, mas isso é meio óbvio. Agora é importantíssimo a metodologia. Não adianta colocar um estudioso, um especialista que não consiga passar para eles o que se pretende.

Quadro 2

Fonte: as autoras

Os relatos apontam a predominância do modelo formativo da racionalidade técnica onde o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico, conforme assevera Diniz-Pereira (1999). Os limites deste modelo formativo são apontados por diversos pesquisadores, que ainda afirmam que acreditar que para tornar-se um bom professor basta o domínio teórico da disciplina que vai ensinar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica (2002) orientam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (BRASIL,2002, p.5), em qualquer especialidade (art. 12), apontando que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Nesse sentido, direciona o trabalho para a articulação teoria-prática. No entanto, na prática, observa-se prevalência da área disciplinar, em detrimento das disciplinas pedagógicas. (GATTI; NUNES, 2008, v. 2). Isso fica claro no depoimento do professor.

Professor C
Entrei em 2007 na graduação e já no segundo semestre fiz inscrição para aula como professor substituto em escolas públicas estaduais. Com um semestre de curso a gente já podia fazer isso, com as disciplinas de cálculo, álgebra, a gente tinha aquela carga horária ... Até sem aquelas disciplinas de didática. Então eu digo que eu aprendi na prática e ao longo da graduação. Terminei a licenciatura em 2010 e em 2011, peguei mais aulas, continuei com a sala de aula, mas senti necessidade de estudar. Fui pra especialização em educação matemática porque senti que precisava estudar mais , aprender mais como eu ensino matemática.

Quadro 3

Fonte:as autoras

Este relato mostra como a relação teoria prática está presente no trabalho pedagógico. Apesar do docente já estar atuando em sala de aula, percebeu a necessidade de buscar formação continuada para entender problemas oriundos da prática pedagógica. De acordo com Gatti (2013) “práticas geram teorizações e

teorizações geram práticas, num movimento recursivo”. Por meio dessa dialética os professores vão construindo suas práticas educativas.

A formação inicial existente no Brasil deixa lacunas importantes a partir do contexto das licenciaturas e suas respectivas áreas específicas. O currículo disponível juntamente com as horas dedicadas à didática que procura promover e desenvolver práticas sobre saberes pedagógicos acontecem em forma de distanciamento e não convergem, muitas vezes com a realidade. Com isso a graduação e as horas de estágios de observação e de docência não contemplam uma qualificação inicial que seja responsável e ativa perante os alunos em suas salas de aulas. Conforme Gatti e Barreto (2009) há uma desarticulação entre a formação da universidade e o trabalho nas escolas.

No entanto, observa-se tentativas de articulação entre formação e trabalho pedagógico. Nesse sentido, assim se expressa o professor:

Relato professor D
Eu tive uma grade diferenciada na graduação com disciplinas denominadas: prática profissional I, II, III, IV, V e VI. Essas disciplinas trabalhavam exatamente como agir na sala de aula, como usar metodologias ativas, como organizar o quadro negro. No último ano também tive aulas no laboratório na prática profissional VI que aprendíamos tudo lá, e ainda fiz especialização em Educação Matemática o que finalizou tudo isso e isso fez muita diferença para minha prática.

Quadro 4

Fonte: as autoras

Na percepção deste professor a disciplina de prática profissional fez muita diferença em seu fazer docente, pois houve uma articulação entre a teoria com a prática.

Pode-se observar que há uma distância significativa entre o ideal e o real. Existe uma diversidade de pesquisas, políticas públicas, intencionalidades pedagógicas, formação de currículo que tratam a respeito dessa articulação, desse entendimento sobre formação inicial e o que se espera do docente iniciante, porém ainda muitas lacunas sobre o assunto.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre teoria e prática requerem um olhar mais contextualizado por parte dos professores e suas realidades em sala de aula. A construção do conhecimento exige uma fundamentação teórica pautada em conceitos, preceitos e entendimentos, mas também em ações e práticas, necessitam de uma sistematização e aproximação para que a aprendizagem aconteça.

A partir do conceito de racionalidade prática, o professor “é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de

incertezas e conflitos de valores. (PEREIRA, 1999, p.113). Nesse sentido, o contato com a prática deve acontecer logo no início da formação e os problemas oriundos desse contato devem enriquecer as discussões teóricas, articulando teoria e prática.

Os professores que fizeram parte da pesquisa acreditam que é muito importante a valorização da teoria aprendida na Universidade e mesmo que não os ensinem a “dar aulas” é necessário a formação teórica articulada para o desenvolvimento da prática.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL/Ministério da Educação, 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**. Brasília, DF, 18 fev. 2002.

ESTEVES, M. RODRIGUES, A. A formação de professores: especialidades e problemas. In _____ **Análise de necessidades na formação de professores**. Lisboa, Porto, 1995, p. 39-

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016> Acesso em: 7 abr. de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. DE S. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 50, p.51-67, out-dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> , Acesso em 21 de abril de 2018.

MARCELO, C. G. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, P, L e ROMANOWSKI, J, P. **A didática na formação pedagógica de professores**. *Educação*, Porto Alegre, v.33, n.3, p.205-212, set./dez.2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. “**As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**”. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99

PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA

Tânia Maria de Sousa França

Universidade Estadual do Ceará

Iguatu – Ceará

Nancy Mireya Sierra Ramirez

Universidade Estadual do Ceará

Iguatu – Ceará

Joilson Silva de Sousa

Universidade Estadual do Ceará

Iguatu – Ceará

Ana Cristina de Souza Lima

Universidade Estadual do Ceará

Iguatu – Ceará

RESUMO: A Didática como componente curricular presente em todos os cursos de formação de professores tem uma importância significativa no processo de formação, considerando que é a disciplina que estuda os saberes necessários à prática docente. Com o intuito de consolidar um espaço de reflexão teórico-prático sobre a Didática em sua perspectiva multidimensional e interdisciplinar, tendo como foco a relação ensino-aprendizagem, formou-se um grupo de professores que ministram essa disciplina em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, gerando a indagação: A ação de planejar coletivamente a disciplina de Didática constitui um espaço formativo para os docentes envolvidos? O planejamento coletivo contribui

para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina? Essa pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, apoiada nos estudos da epistemologia da prática. O presente trabalho tem como objetivo compreender de que modo o planejamento coletivo da disciplina de Didática se constitui em um espaço formativo para os docentes. Como resultado percebemos que o planejamento coletivo instigou os docentes a avaliarem suas práticas, trocarem experiências, valorizando o já realizado e trazendo novos desafios, tornando-se um espaço formativo. É possível concluir que o diálogo é importante entre os docentes, haja vista que ao trabalhar de modo conjunto e alinhado, evidenciam-se significados para a reflexão sobre a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento Coletivo. Didática. Epistemologia da Prática.

ABSTRACT: Didactics as a curricular component present in all teacher training courses has a significant importance in the training process, considering that it is the discipline that studies the knowledge needed for teaching practice. In order to consolidate a space of theoretical-practical reflection on Didactics in its multidimensional and interdisciplinary perspective, focusing on the teaching-learning relationship, a group of teachers who teach this subject in a Higher Education Institution (IES), generating the

inquiry: Does the action of collectively planning the didactic discipline constitute a formative space for the teachers involved? Does collective planning contribute to the renewal of strategies to minister the discipline? This research is characterized by a qualitative approach, supported by the studies of the epistemology of the practice. The present work aims to understand how the collective planning of the didactic discipline constitutes a formative space for teachers. As a result, we perceive that collective planning instigated teachers to evaluate their practices, exchange experiences, value what has already been accomplished and bring new challenges, becoming a formative space. It is possible to conclude that the dialogue is important among the teachers, given that working together and aligned, evidence for meaningful reflection on teaching practice is evident.

KEYWORDS: Collective Planning. Didactics. Epistemology of Practice.

1 | INTRODUÇÃO

A Didática como disciplina presente em todos os cursos de formação de professores tem uma importância significativa no processo de formação, considerando que é a disciplina que estuda os saberes necessários à prática docente. Com o intuito de suprir uma lacuna de um momento de estudo, planejamento, troca de experiências, avaliação e consolidação de um espaço de reflexão teórico-prático sobre a Didática, nós professores que ministramos essa disciplina em uma IES pública de uma cidade interiorana, formamos um grupo para realizar o planejamento de modo coletivo da disciplina, uma vez que nem sempre o curso de Pedagogia atende à demanda das licenciaturas por carência de professores, sendo, muitas vezes, ministrada por bacharéis ou licenciados de áreas específicas que cursam um número de créditos de disciplinas pedagógicas bem menor do que os pedagogos.

Outra razão que justifica a importância deste trabalho é o fato da prática do planejamento coletivo ser pouco comum na universidade, ainda que estimulada pela busca da práxis da interdisciplinaridade na formação de professores. No entanto, as chamadas “ilhas epistemológicas” citadas por Japiassú no prefácio do livro “Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?”, de autoria de Ivani Fazenda (1979), colaboram para a não concretização de práticas nesta dimensão.

Percebemos, ainda, que a maioria dos estudantes das Licenciaturas com exceção do curso de Pedagogia, possuem uma tendência de dar valor às disciplinas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas. Prevalece neles a ideia de que tendo o conhecimento específico, ser professor seria uma consequência. Não percebem que o processo ensino-aprendizagem, ou a ensinagem como aponta Anastasiou (2005), requer de fundamentação teórica e prática refletida permanente na busca da melhora contínua. Além disso, temos outra desvantagem, os estudantes das licenciaturas carecem de disciplinas na área de humanas, limitando seu repertório

a Fundamentos de Filosofia das Ciências e Psicologia da Aprendizagem.

Sobre esse tema Gatti (2010) cita o estudo de Gatti e Barreto (2009), em que se toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos - ENADE, 2005, abrangendo 137.001 sujeitos, para caracterizar o perfil dos estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia, Português, Matemática e Ciências Biológicas. Quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. A escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia.

Trazemos, ainda, a reflexão de que a formação de licenciados a respeito das disciplinas pedagógicas deixa a desejar também no quesito da carga horária dedicada dentro do currículo das licenciaturas. Gatti (2010), apresenta as informações de vários trabalhos anteriores realizados nesse sentido, onde através do projeto “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos” (GATTI *et al.*, 2010; GATTI; NUNES, 2009) buscou analisar o que se propõe atualmente como disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior nas licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Especificamente para Ciências Biológicas a autora afirma que “a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%” (GATTI, 2010, p. 1373).

Considerando essa realidade, após um semestre de planejamento coletivo indagamos: A ação de planejar coletivamente a disciplina de Didática constitui um espaço formativo para os docentes envolvidos? O planejamento coletivo contribui para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina? Na tentativa de responder a essas indagações, passamos a refletir sobre a nossa prática. Assim a pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, apoiada na epistemologia da prática. Nessa perspectiva, pretendemos neste texto compreender de que modo o planejamento coletivo da disciplina de Didática se constitui em um espaço formativo para os docentes envolvidos e contribui para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina.

Para isso, propomos um itinerário que se inicia discutindo a importância do planejamento na prática docente em especial quando é executado de modo coletivo. A seguir, abordaremos a trajetória do planejamento coletivo executado pelos professores que ministram a disciplina de Didática geral, com os resultados percebidos e por fim as considerações finais.

2 | IMPORTANCIA DO PLANEJAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE

O planejamento faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade é uma preocupação de toda pessoa e diante desta realidade ela começa a planejar o como vai fazer para realizar seu sonho ou sua meta. Entendemos que o planejamento está presente em várias das nossas ações, pois ele nos dá uma direção clara e objetiva das atividades que vão ser realizadas, tornando-se essencial em diferentes setores da vida social. Segundo Gandin (2001), esse é um processo importante em todos os campos, partindo de uma realidade existente para se chegar a uma realidade desejada. Acreditamos, nessa perspectiva, se tornando imprescindível também na atividade docente, considerando que o planejamento “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

Concebemos o planejamento como um facilitador e viabilizador da democratização do ensino, sendo assim se completa no processo ação-reflexão-ação da prática social docente, apoiados na ideia de Gandin quando expressa que:

Planejamento é elaborar, decidir que tipo da sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende, propor um série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido, executar - agir em conformidade com o que foi proposto e avaliar - revisar sempre que cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIN, 1985, p. 22).

Nos conceitos citados, evidencia-se que o planejamento passa por uma tomada de decisão, ou seja, um agir intencional, sabendo para onde vai, qual o norte a seguir. Por isso concordamos com Vasconcelos (1995) quando nos ensina que o planejamento, antes de ser uma questão meramente técnica, é uma questão política, já que envolve posicionamentos, opções, jogo de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação.

É relevante refletirmos sobre a prática docente do planejamento de modo coletivo que nesse estudo não se limita a abrangência de várias pessoas, mas a ideia de planejar em conjunto, com os colegas, agregando um caráter democrático e participativo, a cooperação, o diálogo, o sentimento de ser sujeito da ação, é o eu sendo substituído pelo nós. Isso representa, também, uma escolha política, um ensaio do tipo de professores que queremos formar.

Compreendemos que o planejamento não é somente para organizar os planos de aula tecnicamente, mas para criar possibilidade para a construção de novos saberes em especial de ocorrer de modo coletivo, porque como nos ensina Freire (1998) a ação educativa transformadora e libertadora só acontecerá se for alicerçada no diálogo, na colaboração e na participação.

3 | TRAJETÓRIA DO PLANEJAMENTO COLETIVO: DA INQUIETAÇÃO AOS ENCONTROS DO GRUPO

A partir da inquietação de uma das professoras de Didática que indagou porque ocorrer o planejamento individual de uma disciplina coletiva? Seria possível nos reunirmos para planejar de modo coletivo a disciplina? Formalizando, então, o convite para a formação do grupo de professores que ministram a disciplina. Convite aceito com presteza para o semestre 2017.1 e já se repetindo no semestre seguinte, mantendo a decisão por considerar um espaço formativo, que agrega debate, troca de saberes e fazeres.

O que motivou essa iniciativa foi o fato de que professores com licenciaturas específicas ministram a disciplina, uma vez que o Curso de Pedagogia não tem disponibilidade para atender a demanda de todas as licenciaturas em relação a Didática. Desta forma, os encontros coletivos de planejamento supriram um espaço de estudo, planejamento, troca de experiência e avaliação.

Assim, durante o semestre 2017.1 em uma IES pública do interior do estado, instituição que faz parte do processo de interiorização da Universidade, tivemos a oportunidade de reunir em um planejamento coletivo (assim denominado pelo grupo), os professores que ministram para cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Letras e Física a disciplina de Didática Geral. Em princípio, vale dizer que as licenciaturas trabalhadas no primeiro momento da experiência foram Ciências Biológicas, Física, Letras e Matemática, não sendo ofertada a disciplina para o curso de Pedagogia. É necessário, também, apontar que a disciplina de Didática se encontra localizada em semestres diferentes para as citadas licenciaturas. No caso de Ciências Biológicas está no IV semestre, e no seguinte está Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, situação que não favorece, porque nessa é apresentado um pouco da história da educação no Brasil, informações necessárias para entender os fundamentos teóricos da Didática.

Nesse semestre e no seguinte o grupo foi formado por quatro professores, a saber: duas doutoras, uma das professoras gestora da ideia é Pedagoga com Doutorado em Educação e a outra doutora em Ecologia; dois licenciados, um em História e mestre em Educação e o outro licenciado em Matemática. Dois dos quatro membros apontaram dispor de pouca experiência na área de ensino das respectivas licenciaturas, inclusive para um deles seria a primeira vez a ministrar a disciplina no curso de Licenciatura em Matemática e para outra a primeira vez a ministrar a citada disciplina para a Física. No caso da licenciatura de Ciências Biológicas, ao ser ministrada essa disciplina em semestres anteriores o foco foi dado para o conhecimento do Pensamento Complexo e dos Sete saberes necessários para a educação do futuro de Edgar Morin e o estudo do livro de Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, acrescentado com a discussão do filme “O sorriso da Mona Lisa”. Isso mostra que mesmo com as ementas, na prática não era seguido um núcleo base de

conteúdo a ser ministrado, ficando a cargo das referências do professor. Fato que foi modificado com o planejamento coletivo.

Os encontros passaram a ocorrer mensalmente, com um momento inicial para que cada professor apresentasse como estava desenvolvendo a disciplina, assim como os percalços encontrados. Em seguida se planejava o mês vindouro, realizando o ciclo do planejamento: elabora, executa e avalia. Esses momentos são ricos de troca de experiências.

No primeiro encontro foi acolhido o livro de Farias *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4 ed. Brasília: Liber-Livro. 2014, para ser o livro base da disciplina, que já era utilizado no Curso de Pedagogia. Esse livro foi produzido por professoras que ministram a disciplina de Didática em outras unidades da universidade e promovem pesquisas neste campo de estudo. Ainda nesse encontro conversamos sobre o que cada um considerava importante desenvolver na citada disciplina. Nesse momento, uma das professoras colocou a necessidade de divulgar as ideias do pensamento complexo e dos sete saberes de Edgar Morin, uma vez que considerava que quando a pessoa assume esse olhar para o mundo, a sua leitura de mundo muda e, dessa forma, os mesmos assuntos serão percebidos de maneira diferente.

Como encerramento da disciplina no semestre, em um movimento interdisciplinar, foi acolhido continuar com a realização do IV Colóquio Didática em Diálogo, que vem sendo organizado pela professora titular da disciplina. Esse evento consiste no diálogo com Paulo Freire por meio da leitura do livro *Pedagogia da Autonomia* e com outro autor a ser escolhido. Esperamos dar continuidade incorporando todas as licenciaturas.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Concordando com Minayo (2001) ao conceituar metodologia como o caminho a ser percorrido na pesquisa, nossa escolha é pela abordagem qualitativa de pesquisa por que

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.24).

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) ainda nos ensinam sobre essa abordagem que

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história com as instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram

elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

De acordo com Schön (2000, p.19), ao referir-se à epistemologia da prática como “modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática”, entende-a enquanto modelo explicativo de formação para o trabalho profissional. O autor afirma, com base em estudos de caso, que é na reflexão, baseada nos problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, que se produz uma base epistemológica. Dessa forma, a epistemologia da prática pode ser entendida tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ela produzidos; ou seja, a racionalidade em que estão apoiadas.

Entendemos que nossos estudos se apoiam na epistemologia da prática uma vez que o foco é refletir sobre a nossa própria prática ao desenvolver o planejamento coletivo da disciplina de Didática Geral. Para tanto os sujeitos da pesquisa são os quatro professores participantes do planejamento coletivo, identificados por professor 1, 2, 3 e 4, que foram provocados a escrever sobre o significado do planejamento coletivo para a sua formação e a partir dele o que realizou na sala de aula de inovador e significativo. Essa escrita foi organizada a partir de duas perguntas: A ação de planejar coletivamente a disciplina de Didática constitui um espaço formativo para os docentes envolvidos? O planejamento coletivo contribui para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina? As respostas foram enviadas por e-mail e compuseram os dados aqui analisados.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os professores concordam que a ação de planejar coletivamente se constituiu em espaço formativo, de “reflexão viva e contínua” (FARIAS et al, 2014, p. 114) como podemos constatar pelos depoimentos:

O planejamento coletivo, portanto, trouxe luz, companhia e desafios para o percurso. Porque, ainda que temos interesse na área da formação de professores, a nossa própria formação nesse aspecto também deixa a desejar (Professor 1).

Acredito que este planejamento coletivo potencializou o conjunto de saberes docentes que cada um dispõe de modo exponencial. Pois em cada uma das reuniões, definimos um material para ser trabalhado, propomos e acolhemos as propostas das demais docentes e ainda, fundamentamos este trabalho em autores importantes no que concerne a Didática e o seu papel na docência (Professor 2).

Confesso que ao iniciar o semestre estava apreensiva quando a maneira que iria conduzir a disciplina de Didática, pois seria a primeira vez que a lecionaria, mas a partir do momento que iniciamos nossos planejamentos coletivos (professores de

Pedagogia, Biologia e Matemática) os anseios foram se dissipando. Através dos nossos diálogos e experiências compartilhados com o grupo refletimos sobre as decisões e ações a respeito do plano de ensino da disciplina de Didática Geral, momentos enriquecedores para a minha formação docente, pois através de nossos planejamentos coletivos houve trocas de experiências, compartilhamos materiais de estudo que possibilitaram a construção de novos saberes sempre refletindo sobre as nossas práticas docentes (Professor 3).

Considero o planejamento coletivo como espaço formativo, porque me permitiu refletir sobre o meu saber/fazer, a luz do diálogo com os meus colegas, compartilhando experiências que nos renovam em termos cognitivos e de estratégias e renovam à nossa maneira de ministrar a disciplina. Outro ponto relevante é o coletivo se fazendo concreto sem perdermos a minha, a nossa individualidade (Professor 4).

É válido ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem depende de um planejamento baseado na reflexão de suas ações para que possa de fato ser considerado contribuinte para o sucesso das ações didáticas, por isso exige muito compromisso associado a algumas limitações e possibilidades. Dessa forma, concordamos com Farias *et al* (2014 p. 114), quando apontam o “planejamento como ação reflexiva, viva, contínua [...] permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos”.

O planejamento coletivo como esse espaço formativo permitiu aos professores refletirem além da sala de aula, alargando o olhar para a disciplina no contexto curricular como fez a professora 1 na reflexão a seguir:

Percebemos que as condições de trabalho em cada licenciatura também eram diferentes. No caso de Ciências Biológicas a turma era numerosa (40 alunos), no caso da Física eram 4 alunos, da Matemática eram 15 e da Letras eram 29. A posição da disciplina (somente tem uma Didática) dentro do currículo de cada licenciatura também varia. No caso da licenciatura em Ciências Biológicas ela se encontra no quarto semestre. Porém como o pré-requisito é Psicologia da Aprendizagem que está no segundo semestre, alguns alunos se matriculam logo no terceiro.

Para a universidade, não encontramos trabalhos que pesquisem a influência do tamanho da turma no processo ensino-aprendizagem. No entanto, para os ciclos do ensino fundamental, temos estudo realizado por Gomes (2005) que apresenta diversas opiniões a respeito. É assim por exemplo com Casassus (2002 *apud* Gomes 2005) quem verificou que tanto as turmas muito pequenas, como as maiores de 25 alunos no ensino primário, apresentavam menor rendimento. Contudo, o mesmo autor cita um estudo comparativo interpaíses (Terceiro Estudo Internacional sobre Aproveitamento em Matemática e Ciências – TIMSS) o qual não encontrou provas do benefício de turmas menores (RIORDAN, 2004 *apud* GOMES, 2005). No fim, o próprio Gomes (2005, p. 291) aponta para tamanho de turma no Quadro 1 “Efeitos controversos. Meta-análise: efeitos mínimos em turmas de 20 a 40 alunos. Melhoras relevantes em turmas de 15 alunos ou menos. Implicação de altos custos”. Em nossa reflexão entendemos que turmas numerosas na universidade dificulta o trabalho do professor no uso de estratégias de ensino-aprendizagem, assim como de sua

avaliação e no caso de turmas muito pequenas, além do custo na relação professor/aluno, consideramos também que a frequência de presença/ausência destes alunos influência seja positiva no primeiro caso ou negativamente (no segundo caso), o desenvolvimento da aula.

A segunda pergunta indagava se na percepção dos professores envolvidos o planejamento coletivo contribuiu para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina. Fica claro pelos depoimentos que a troca de experiências, os relatos de estratégias já experimentadas ou a experimentar contribuiu e contribui para uma renovação, um aprimoramento nas práticas de sala de aula, lembrando a alerta de Farias *et al* (2014, p. 140) quando assinalam que “a decisão pelo tipo de estratégia a ser utilizada revela, no primeiro plano, a intencionalidade do ato de ensinar”.

No decorrer do semestre tecemos ações que visavam superar as barreiras existentes e avançar no desenvolvimento de formas mais dinâmicas e atuais que permitiam a integração de ações e o alcance dos objetivos educacionais pretendidos através da ação reflexão da prática pedagógica. Os alunos foram avaliados por diferentes instrumentos: prova, seminários, produção textual e sua participação em debates sobre as temáticas apresentadas (Professor 3).

Durante o semestre 2017.1, estive à frente da disciplina de Didática Geral na turma de Licenciatura em Física, e de acordo com nosso planejamento coletivo, foi colocado a ideia de trabalharmos de modo transversal na disciplina o livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, o que nos fez perceber o quão contemporâneo é esse autor no trato a educação, ao ensino e ao trabalho do professor e seus saberes necessários para sua atuação. (Professor 2).

A professora 1 relata uma experiência significativa com a produção de mapas conceituais, por ter desenvolvido uma maior reflexão sobre o tema estudado e sobre a ferramenta utilizada. Vejamos o depoimento:

Optei por solicitar para os alunos a elaboração de forma individual de fichamentos ou de mapas conceituais para quatro partes do livro texto. Essa proposta foi colocada na perspectiva de estimular o trabalho de encontrar as palavras chaves e frases importantes dos textos. Vale ressaltar que os alunos nunca tinham realizado nenhuma das duas estratégias de ensino-aprendizagem e, portanto, não a conheciam. Por essa razão, dei uma breve explicação de como fazer um fichamento e forneci dois artigos, o do Silveira e o do Yoshimoto, que apresentavam a técnica de elaboração de mapas conceituais. O fichamento foi realizado pela grande maioria dos alunos para os quatro capítulos. Para esse primeiro momento somente 4 alunas elaboraram mapas conceituais. A segunda tarefa, duas dessas quatro fizeram uso de mapa conceitual. Por essa razão, buscando estimular o uso desse recurso para aprendizagem utilizei uma aula para análise em grupo dos mapas realizados. Essa experiência resultou um bom exercício para conhecer o uso do recurso. As pessoas que tinham elaborado o mapa perceberam que existiam outras maneiras de fazer o mesmo. Foi percebido que o conhecimento do assunto analisado foi melhor elaborado e, no entanto, as que realizaram o fichamento deixava a desejar. Aqui, aparece a situação de que entregaram fichamentos iguais ou quase iguais, por tanto, não é a falta de eficiência do fichamento e sim a não realização da tarefa pelo aluno. Quer dizer, alguns alunos ainda na universidade, acreditam que o que interessa é entregar a tarefa para ganhar a nota e, portanto, o professor não consegue o objetivo da mesma que é a aprendizagem. Para finalizar a aula, falei sobre a importância do uso dos mapas conceituais para a aprendizagem, pois

ele exige ler com maior atenção os conteúdos buscando fazer conexões entre os assuntos tratados no texto.

Percebemos no depoimento anterior, o que Farias *et al* (2014 p. 111) apontam também ao sinalizar planejamento como “ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas” ou “como atividade que projeta, organiza, sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios e conteúdo”. Dessa forma, o planejamento coletivo trouxe o compartilhar também, das decisões e escolhas metodológicas, colaborando para o crescimento profissional dos participantes.

A professora 4, em relação à pergunta se na percepção dos professores envolvidos o planejamento coletivo contribuiu para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina, e afirma que sim, uma vez que a troca de experiência, o dizer como fez vai contribuindo para o outro rever também o seu fazer e agregar coisas novas. Relatou por exemplo uma atividade com cartelas que ela criou e que ao compartilhar os demais professores usaram, mas cada um do seu modo. A atividade se constitui de espalhar no centro da sala cartelas com palavras que correspondem as tendências pedagógicas e cada aluno é convidado a pegar uma e colocar na tendência justificando a sua escolha e assim montar um quadro das tendências pedagógicas de modo reflexivo.

Como resultado, já é possível perceber que o planejamento coletivo instigou os docentes a avaliarem suas práticas, trocarem experiências, valorizando o já realizado e trazendo novos desafios, tornando-se um espaço formativo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste estudo foi compreender de que modo o planejamento coletivo das disciplinas de didática geral se constitui em um espaço formativo para os docentes envolvidos e contribuiu para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina, podemos constatar que esse espaço pode ser considerado formativo, evidenciando a importância do diálogo entre docentes, que nos fizeram trabalhar de modo conjunto e alinhado, trazendo significados para nossa reflexão sobre a prática docente. Ajudou-nos, também, a superar e vivenciar o que é pouco comum na universidade, ainda que estimulada pela busca da práxis da interdisciplinaridade na formação de professores.

Concluimos que o planejamento além de coletivo foi também cooperativo, porque favoreceu que juntos congregássemos esforços para estabelecer linhas comuns de ação, o desenvolvimento profissional e o exercício da democracia, inclusive pela produção coletiva desse artigo.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos das estratégias de trabalho em aula.** 7 ed. Joinville: Univille, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e Docência:** aprendendo a profissão. 4 ed. Brasília: Líber-Livro. 2014.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. Edições Loyola: São Paulo, 1979
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social e político, religioso e governamental. 9 ed. RJ – Petrópolis: Vozes, 2001.
- GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1985
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 04 mar. 2018.
- GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.
- GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.
- GOMES, C. A. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensao/v13n48/27551.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MINAYO, M. C. S.(Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 2000.
- VASCONCELOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Cadernos pedagógicos do Libertad.1995.

POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Simone Souza Silva

Centro de Estudos Superiores de Parintins/
Universidade do Estado do Amazonas – (CESP/
UEA)

Arminda Rachel Botelho Mourão

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Manaus- Am

Francisca Keila de Freitas Amoedo

Centro de Estudos Superiores de Parintins/
Universidade do Estado do Amazonas – (CESP/
UEA)

Mateus de Souza Coelho Filho

Centro de Estudos Superiores de Parintins/
Universidade do Estado do Amazonas – (CESP/
UEA)

RESUMO: O presente trabalho discute acerca das políticas, ensino das ciências e iniciação científica na formação de professores. O primeiro estudo objetivou saber se as políticas de formação de professores atendem as singularidades da educação do campo no contexto sociopolítico, econômico, cultural e territorial do município de Parintins. Conclui que é fundamental a assunção da condição de professores lutadores e protagonistas, capazes de ajudar no fortalecimento da categoria para o enfrentamento da luta por uma formação global de professores ancorada em bases sólidas e articulada às singularidades das

escolas do campo. O segundo estudo objetivou compreender como ocorre o ensino e a aprendizagem de crianças surdas na Educação Infantil, tendo como base o ensino das ciências. Os resultados evidenciam que os professores da escola de ensino regular demonstram ainda um tímido conhecimento sobre a Linguagem Brasileira de Sinais, apresentando dificuldades em colocá-lo em prática. Este fato é reflexo da falta de estrutura e de formação adequada oferecida ao professor que atua com essas crianças surdas. O último estudo discute sobre a Iniciação Científica no processo formativo inicial de professores do Curso de Pedagogia que fazem Iniciação Científica através do Programa de Apoio a Iniciação Científica, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores de Parintins, campus da Universidade do Estado do Amazonas no município de Parintins-Am. Constatou-se que a Iniciação Científica é um elemento de extrema importância na formação inicial dos licenciandos, visto que possibilitou conhecimentos capazes de inseri-los no mundo da pesquisa e da ciência de uma forma mais segura, clara e objetiva. Em geral, os estudos discutem em diferentes contextos sociais e culturais os desafios da formação docente no cenário amazônico e contribuem para repensar as políticas, o ensino das ciências e a iniciação científica na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas. Ensino das Ciências. Iniciação Científica. Formação de Professores

ABSTRACT: This panel discusses policies, science teaching, and scientific initiation in teacher education. The first study aimed to know if the policies of teacher training meet the singularities of rural education in the socio-political, economic, cultural and territorial context of the municipality of Parintins. It concludes that it is fundamental to assume the condition of teachers fighting and protagonists, capable of helping to strengthen the category to confront the struggle for a global teacher education anchored in solid foundations and articulated to the singularities of the rural schools. The second study aimed to understand how the teaching and learning of deaf children occurs in Early Childhood Education, based on the teaching of science. The results show that the teachers of the regular school still show a timid knowledge about the Brazilian Language of Signals, presenting difficulties in putting it into practice. This fact reflects the lack of structure and adequate training offered to the teacher who works with these deaf children. The last study discusses the Scientific Initiation in the initial formative process of teachers of the Pedagogy Course who do Scientific Initiation through the Support Program for Scientific Initiation, funded by the Foundation for Research Support in the State of Amazonas, in the Center for Higher Studies of Parintins, campus of the State University of Amazonas in the municipality of Parintins-Am. It was verified that the Scientific Initiation is an element of extreme importance in the initial formation of the graduates, since it enabled the knowledge capable of inserting them in the world of research and science in a more secure, clear and objective way. In general, the studies discuss in different social and cultural contexts the challenges of teacher training in the Amazon scenario and contribute to rethinking policies, science teaching and scientific initiation in teacher training.

KEYWORDS: Policies. Science Teaching. Scientific research. Teacher training

PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO

Rosenilda Rocha Bueno

Programa de Pós Graduação – PPGE
Instituto de Educação - IE
Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT
Cuiabá/MT

Adelmo Carvalho da Silva

Programa de Pós Graduação – PPGE
Instituto de Educação - IE
Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT
Cuiabá/MT

Oscar Orlando Hoyos Gaviria

Programa de Pós Graduação – PPGE
Instituto de Educação - IE
Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT
Cuiabá/MT

RESUMO: Esta produção foi desenvolvida a partir dos estudos realizados pelo grupo de mestrado em Educação na linha: Educação em Ciências e Educação Matemática PPGE/UFMT. A relevância em torno do conceito de prática pedagógica despertou o interesse de estabelecer reflexões teóricas acerca da temática. As informações foram coletadas com prévia autorização dos três participantes no mês de novembro em Popayán/Colômbia, na qual, consistiu numa entrevista semiestruturada com duração de trinta minutos. O problema da pesquisa foi evidenciado da seguinte forma:

Qual a concepção de prática pedagógica de três professores da Instituição Educativa Sede Francisco de Paula Santander em Popayán/Colômbia-Co? Teoricamente destaca-se a definição conceitual referenciada por Contreras (2008), Franco (2016), Pimenta (2005), Sacristán e Pérez e Gómez (2009), Vásquez (2011), entre outros. Portanto, pela definição de Bogdan e Biklen (1994), essa pesquisa é do tipo exploratória e de abordagem metodológica qualitativa, por sua característica descritiva e interpretativa. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo que utiliza da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e o método interpretativo para a análise das informações coletadas. As concepções subjacentes nas respostas dos professores investigados, caminham para a compreensão da prática pedagógica entendida como prática social, organizadas para concretizar determinadas expectativas educacionais e por meio de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica; atividade crítica; intencionalidade.

ABSTRACT: This work was developed since studies realized in the master degree course in Education: Science Education and Mathematics Education PPGE/UFMT. The relevance on this concept of pedagogical practice has woken the interest to stablish theory reflections on this theme. The data collection had the previous authorization of three participants in November in Popayan/Colombia. It was used a semi-structured interview thirty minutes long. The research question was evidenced in the question: what is the conception of three teachers that work in Francisco de Paula Santander Educative Institute in Popayan/Colombia? It is theoretically noted the conceptual definition referenced in Contreras (2008), Franco (2016), Pimenta (2005), Sacristán and Pérez and Gómez (2009), Vásquez (2011), and others. So, according Bogdan and Biklen (1994), this research is an exploratory kind and use qualitative approach due to its interpretative and descriptive characteristics. It is characterized as a field research that uses semi-structured interview as data collect tool and interpretative method to analysis of data. Underlying conceptions in the answers of the investigated teachers go to the comprehension of the pedagogical practice understood as social practice organized to make true some education expectative intentionally so that its own meaning of praxis set ups using intentionality that gives sense to action asking a planned and scientific intervention about the object searching social reality transformation.

KEYWORDS: pedagogical practice; critical activity; intentionality.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade historicamente perpassa constantemente em modificações, esse movimento está associado aos processos sociais e políticos, bem como, no entorno econômico e cultural. Sabe-se que tal fato, possibilitou a democratização do ensino, na qual, intensificou a inserção da heterogeneidade no contexto educacional.

Em decorrência dessa diversidade, percebe-se a relevância do ambiente escolar como espaço de acolhimento de todas as diferenças. Neste processo, a prática pedagógica do professor é permeada por concepções teóricas e metodológicas, nas quais, impulsionam concomitantemente os debates determinantes sobre a função social da escola nos tempos atuais.

Portanto, esse contexto social vivenciado na atualidade direciona-nos para o repensar da prática pedagógica como atividade crítica de maneira a propiciar aos alunos a apropriação do conhecimento científico e inserção desses sujeitos na prática social. Nesta perspectiva Libâneo (2001 p. 9) define:

A educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. Isso quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais.

Nessa linha de pensamento, Sacristán e Pérez Gómez (2009) definem o ensino como atividade crítica, uma prática social permeada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade sejam traduzidos em princípios e procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica é compreendida por Fernandes (2008) como prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Após pesquisa realizada junto a professores brasileiros sobre a temática abordada, propomos parceria com um mestrando Colombiano para desenvolver estudos com professores colombianos. As informações foram coletadas na Colômbia no mês de novembro e com prévia autorização dos participantes, na qual, consistiu numa entrevista semiestruturada com duração de trinta minutos. Vale ressaltar que dois professores são licenciados em Educação Básica (pedagogo) e atendem os anos iniciais, e o outro professor tem formação em matemática e mestrado em Estatística, o mesmo, trabalha com o ensino médio na mesma instituição de ensino público.

Teoricamente destaca-se a definição conceitual referenciada por Contreras (2008), Franco (2016), Sacristán e Pérez e Gómez (2009), Vásquez (2011), entre outros. Portanto, pela definição de Bogdan e Biklen (1994), essa pesquisa é do tipo exploratória e de abordagem metodológica qualitativa, por sua característica descritiva e interpretativa. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo que utiliza da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e o método interpretativo para a análise das informações coletadas.

Deste modo, para identificação das entrevistas dos participantes utiliza-se codnomes. Portanto, o problema da pesquisa configura-se da seguinte maneira: Como os professores compreendem a prática pedagógica? Desse modo, elaborou-se o seguinte roteiro: Para você o que é prática pedagógica? Como você caracteriza uma boa prática pedagógica?

Neste sentido, os argumentos do texto estão organizados da seguinte forma: Introdução, que apresenta a problematização do tema, os objetivos e as indagações da pesquisa e os procedimentos metodológicos de coleta de dados. A segunda parte aborda os conceitos sobre a prática pedagógica. Em seguida, apresentam-se as narrativas coletadas na íntegra e esboça as análises. Para conclusão, são tecidas as considerações no que diz respeito ao tema do texto em seu conjunto.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Na concepção do modelo de racionalidade técnica, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983 apud DINIZ-PEREIRA, 2011b, p. 44-5), sendo o professor concebido como um “técnico”, um especialista que põe em prática regras científicas e/ou pedagógicas apreendidas durante sua formação. A preparação desse profissional necessita de conteúdos científicos e/ou pedagógicos que servem de apoio no desenvolvimento de sua prática; são esses conhecimentos e habilidades científicas e/ou pedagógicas que circunscrevem à prática docente.

A racionalidade técnica se mostra como uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista. (...) Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 14).

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Em contrapartida, a atividade docente pautada na racionalidade prática supõe a existência de um professor reflexivo que examina frequentemente os resultados de suas ações, quer do ponto de vista pessoal, acadêmico ou sócio-político, que precisa estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação (SCHÖN, 2000, p. 234).

Nas concepções de “racionalidade prática”, a prática docente é o ponto de partida a partir do qual o professor analisa e interpreta suas atividades e elabora novas teorias, sendo um processo formativo. Enquanto processo de desenho e intervenção sobre a realidade, a prática é uma atividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma atividade técnica de aplicação de produções externas. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.112).

Nas práticas pedagogicamente construídas, Franco (2016) afirma que há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. Desta maneira, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como, será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica na medida em que for buscada a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Prosseguindo a autora afirma que quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Portanto, Franco (2016) destaca que enquanto diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externos aos sujeitos, estas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática.

Portanto, estabelecer reflexões acerca do conceito da prática pedagógica a partir da compreensão dos professores pode possibilitar as transformações necessárias no bojo dos aspectos sociais e educacionais ao referenciar o docente como intelectual crítico. Contreras (2002) propõe que a reflexão crítica possibilitaria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos.

Para o autor acima citado a reflexão crítica deve permitir ao professor analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalha, de modo a pensar sobre o sentido social e político de sua própria prática. Para tanto, é necessária uma crítica sócio-histórica da profissão docente e das escolas, pois é essa condição que demonstra a capacidade de superar estreitamentos teóricos e dependências ideológicas, integrando-se assim aos processos de transformação e compreensão de formas de dominação e de possibilidades de ação. Neste contexto Freire (2001 p. 42-43) afirma:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Prosseguindo Franco (2016) destaca que a prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, na qual, envolve as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Nesta perspectiva pelo viés marxista da dialética, Pimenta (2005) explicita que a atividade docente é práxis. Sendo que, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social. Em seguida, aponta o conceito de práxis a partir da contribuição de Adolfo Sánchez Vásquez, concebendo-a como uma prática que se faz pela a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem.

Em Sacristán (1999) a prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos.

Nesta mesma direção, Vázquez (2011) elucida que a atividade do professor é práxis quando é feita tendo em vista o alcance de determinados resultados. Essa antecipação consciente do resultado que se pretende atingir é de natureza teórica. Mas, para que a realidade seja modificada, é necessária uma ação prática transformadora. Por sua vez, as necessidades práticas, que emergem do cotidiano da sala de aula e de outros espaços escolares, demandam uma teoria. Portanto, na prática estão presentes a ideia e a ação, que buscam transformar a realidade, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação.

Deste modo, em meio aos variados fatores que influenciam a qualidade de ensino, Silva (2017) ressalta que as atenções estão cada vez mais centradas no professor, como o responsável pela sua natureza e qualidade. Para o mesmo o que o docente faz na sala de aula em termos das tarefas que propõe, do ambiente de aprendizagem que ele proporciona e do tipo de discurso que desenvolve influencia a aprendizagem dos alunos. Portanto, para Sacristán e Pérez Gómez (2009):

[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

Concorda-se, assim, que todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, pois, o professor torna evidente sua concepção de mundo ao assumir uma postura mais tradicional ou mais libertadora no desenvolvimento da prática adotada em sala de aula.

Neste sentido, Franco (2016) ressalta que as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais

solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social, ou seja, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Fica evidente que as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição.

A referida autora afirma que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. [...] Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social. Neste sentido Pérez Gómez (2009) ressalta:

[...] o profissional docente deverá refletir sobre as normas, crenças e apreciações tácitas subjacentes que minam os processos de valorização e julgamento, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação e que condicionaram a opção de um determinado curso de ação, sobre a maneira com que se define e estabelece o problema e sobre o papel que ele mesmo desempenha como profissional dentro do contexto institucional, escolar, em que atua.

Deste modo, o desafio é superar os modelos de ensino consolidados pelo desenvolvimento de práticas mecanicistas que foram estabelecidos como absolutos e para, além disso, avançar para consolidar uma prática pedagógica, que contemple o contexto social por meio da intencionalidade e criticidade no exercício da docência.

3 | PRÁTICA PEDAGÓGICA: O QUE É?

Ao falar de escola e de educação escolarizada Sacristán (2009) descreve que nos situamos diante de fenômenos que ultrapassam o âmbito da transmissão da cultura como conjunto de significados ‘desinteressados’ que nutrem os currículos escolares. Para o autor, as características da sociedade, isto é, os modos de produção influenciam no tipo de escola, ou seja, a escola é uma instituição que atende a um determinado paradigma de sociedade, modelo de vida e hierarquia de valores.

Neste sentido, a educação se faz em processo, nos diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis, entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam conforme afirma Franco (2016). Portanto, medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar como uma grande falácia. Neste contexto é possível perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais.

Para tanto, esta pesquisa contrapõe-se ao ensino pautado pelo modelo de racionalidade técnica, e parte do conceito de prática pedagógica enquanto prática social, respaldado por: Caldeira e Zaidan, (2013), Contreras (2002), Franco (2016) Freire (2001), Fernandes (2008), Sacristán e Pérez Gómez (2009), Vásquez (2011), ou seja, esta orientada pela racionalidade crítica, a fim de atender a diversidade inserida nos ambientes educativos.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como exposto no decorrer do texto essa produção objetiva refletir teoricamente acerca do conceito de prática pedagógica por meio das concepções apresentadas pelos participantes investigados pela pesquisa.

Desta forma, este artigo traz os resultados dessa incursão, a partir dos resultados que consistiu numa entrevista semiestruturada coletada junto a três professores da Instituição Educativa Sede Francisco de Paula Santander em Popayán/Colômbia-Co.

Para tanto, foi utilizado os pressupostos da pesquisa qualitativa, definida por Bogdan e Biklen (1994) como o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito do mesmo, fazendo-se isso a partir do estudo de um problema tendo em vista a possibilidade à coleta de dados e a verificação pretendida, ao facilitar maior proximidade com o tema.

Desse modo, foi organizado um roteiro com o objetivo de responder às seguintes perguntas: 1). Para você o que é prática pedagógica? 2) Como você caracteriza uma boa prática pedagógica? Neste sentido, com o intuito de evidenciar como os professores participantes compreendem a temática em análise, abaixo, segue os achados dessa pesquisa:

1. ¿qué es práctica pedagógica?

“Son las diferentes actividades que el docente desarrolla para adquirir un buen conocimiento para la formación de los estudiantes. Las prácticas pedagógicas nos llevan a interpretar, construir conocimiento, desarrollar actividades prácticas para que ellas las desarrollen en el ámbito familiar y en el ámbito social”. (Muñoz)

“Es un proceso de reflexión e investigación continua, un proceso en el cual para tener una buena enseñanza debe estar con disposición para mejorar continuamente y alcanzar los objetivos que es en último el aprendizaje de los estudiantes” (Pacheco)

“es un proceso metodológico en el que se encuentran las diferentes estrategias o herramientas que el docente utiliza para potenciar el aprendizaje de sus niños y niñas. Es importante tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes porque por hoy el docente no es el que educa, el que instruye o el que sabe más; el docente tiene que ser el mediador de ese conocimiento. Por tal razón, nosotros al tener en cuenta la realidad del estudiante, su cotidianidad, su contexto, el aprendizaje para él va a ser más significativo. Por otra parte, los medios tecnológicos, la televisión permite que esos conocimientos también se fortalezcan. Para mí una práctica pedagógica es una reflexión constante de las fortalezas, debilidades tanto

del estudiante y del docente. En el estudiante, podemos identificar que cada uno de ellos tiene un mundo diferente por eso nosotros tenemos esa bonita tarea de poder conocer a nuestros estudiantes; ¿cuáles son sus motivaciones? ¿Cuáles son sus dificultades? ¿De qué manera podemos hacer más fácil ese conocimiento para nuestros niños y niñas y cómo los docentes podemos reflexionar si nuestras estrategias verdaderamente son significativas para las niñas o no”.(Tulande)

2. ¿Cuál es la característica de una buena práctica pedagógica?

“Son aquellas herramientas que usamos en las diferentes actividades a desarrollar en las clases, tal que esas herramientas que utilizamos se les facilite el aprendizaje para poner en práctica, sobre todo en la parte ética que dice acerca del comportamiento del ser humano y cómo estar bien en la sociedad a un nivel de colegas y de la familia”. (Muñoz)

“tiene que tener una continua reflexión, siempre debemos estar pensando y repensando en lo que hacemos, si hacemos bien, es mejorar y para eso necesitamos estar al lado de la investigación. Saber llegar a los estudiantes, estar y tener esa disposición de poder mejorar cada día, aceptar las sugerencias de los colegas y de los estudiantes para cumplir con los objetivos”.(Pacheco)

“También podemos decir que la práctica pedagógica se encuentra mediada por un plan de estudios, ese plan de estudios deberá estar en conformidad al contexto. Cuando hacemos un plan de estudios que no se basa en la realidad de nuestros estudiantes, la práctica pedagógica tendría fallas entonces una verdadera práctica pedagógica debe ser esa estrategia que permita la calidad educativa de los niños y niñas y de nuestro país, especialmente en Colombia la educación se encuentra descontextualizada regida por un plan de estudios, por cumplir un horario de clase y una temática que es exigida por el Ministerio de Educación que está mediada por unas normas educativas, que está mediada por una prueba ICFES, unas pruebas SABER dejando a un lado la realidad de los estudiantes. Esta realidad que, si es significativa para ellos, posiblemente fortalecería todos estos procesos con un alto nivel educativo”.(Tulande)

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observa-se na descrição das respostas dos questionamentos descritos na sessão anterior, a ênfase que o participante Muñoz atribuiu ao percurso pedagógico e a importância de relacionar o conhecimento as atividades práticas ao âmbito social para a aprendizagem dos alunos. Nesta direção, Pacheco elucida o processo de investigação e reflexão do professor como fator fundamental para a possibilidade de alcançar a aprendizagem dos alunos. Deste modo, aponta para a definição estabelecida por Contreras (2002), na qual, a reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica.

O participante Tulande relata a prática pedagógica como processo metodológico para concretizar ações que se apropriem dos conhecimentos trazidos pelos estudantes para transformá-los em aprendizagem significativa, e para além disso, denuncia os programas educacionais de seu país e classifica-os como inflexíveis e descontextualizados que pouco contribuem para a autonomia dos estudantes. Portanto, corrobora teóricamente com Contreras (2002) quando afirma que se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas as salas de aula, mas que contenha como um dos seus atributos uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar.

Sendo assim, percebe-se que as concepções subjacentes nas respostas dos professores investigados, caminham para a compreensão da prática pedagógica entendida como prática social, ou seja, que parte da premissa de que as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais e são práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Para tanto, considera-se que a educação é produção cultural, delineadas por singularidades humanas e constituídas por meio de luta contra desigualdades e exclusões sociais, na qual, só é possível na medida em que se vincula a produção científica aos conteúdos escolares.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões desenvolvidas e os achados da pesquisa, nota-se que o conceito atribuído a prática pedagógica vem ao encontro com as reflexões teóricas propostas no decorrer do texto.

Concorda-se que, o processo de ensino e aprendizagem é permeado por questões metodológicas, em que se faz necessário o estabelecimento de técnicas no processo pedagógico. Contudo, como ressalta Freire (1986) a educação não é só uma questão de métodos e técnicas, mas, para, além disso, perpassa pelo estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. Neste sentido, é a possibilidade para que as pessoas desenvolvam uma visão crítica que lhes permitam “ler” a sua própria realidade, e desta forma mobilizar-se diante das necessidades postas, modificando a realidade.

Para tanto, é fundamental que o professor esteja apto para reconhecer que, existe esse processo de transformação subjetiva, e que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas como possibilidade de mobilização para a produção e ressignificação da interpretação do fenômeno vivido.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **O ovo ou a galinha**: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011b
- FERNANDES, Cleoni. **À procura da senha davida-de-senha a auladialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FRANCO M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed. 2009.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Silva, Adelmo Carvalho da, Diniz Eder Carlos Cardoso, Maciel Viviane Barros (Organizadores). **Formação do professor e os diálogos necessários para ensinar e aprender matemática**. Cuiabá: EdUFMT. Editora Sustentável, 2017.
- VÁSQUEZ, A S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Cristiano de Assis Silva

Absoulute Christian University – Brasil
Vitória, ES

Carlos Luis Pereira

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, ES

Ângela Maria dos Santos Florentino

Prefeitura Municipal de Anchieta
Anchieta, ES

Cristiane de Assis Ribeiro da Silva

Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo
Vitória, ES

Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva

Absoulute Christian University
Flórida, EUA

Dirlan de Oliveira Machado Bravo

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, ES

RESUMO: No nível do ambiente escolar propriamente dito, existe um conjunto de ações que se propõe sejam desenvolvidas, tais como educação em saúde, educação alimentar e nutricional, oferta de alimentação escolar saudável culturalmente significativa e de qualidade, processo educativo orientado por temas e conteúdos em sintonia com o convívio escolar cotidiano, entre outras. Neste aspecto, é consensual que a escola representa

um cenário privilegiado para refletir acerca deste tema e edificar possibilidades coletivas a problemas que são comuns. Por exemplo, a diversidade cultural e o apelo ao consumo alimentar em uma sociedade pautada pelo consumo, a alimentação se torna uma mercadoria tal como qualquer outra. O objetivo deste é contribuir cientificamente e desenvolver um olhar crítico para realizar uma alimentação escolar para quilombolas de qualidade que atenda os discentes das instituições de ensino e chamar atenção para as autoridades públicas responsáveis pela merenda escolar, visando aliar-se ao desenvolvimento do discente e ao processo ensino aprendizagem daqueles que estudam nas instituições de ensino. A metodologia trata de pesquisa qualitativa sendo pesquisa-ação e aplicada de forma prática lúdica fixar em pirâmide dividida em três frações com cores variadas assemelhando-se a semáforo, contendo as cores verde podendo comer à vontade, amarelo comer com atenção e vermelho evitar ao máximo. A população de amostra foram 100 alunos com idade infantil, sendo de Unidade Municipal Ensino Infantil do turno matutino e vespertino, devidamente matriculados no ano de 2018 na instituição de ensino municipal, estes residenciados em vários bairros diversos situados no município de Presidente Kennedy, E.S. Conseguiu-se verificar a importância direta e indireta de

estímulos de forma lúdica para melhorar o aprendizado, melhorar hábitos alimentares e conhecer novos alimentos, enfatizando que os pesquisados relatavam que em sua residência comiam determinados alimentos e que outros alunos não comiam, dessa forma observou-se que as crianças visualizando e falando o que várias outras crianças comiam se adaptam a novos hábitos alimentares melhorando assim a aceitação de novos alimentos e novas preparações melhorando seu desenvolvimento escolar possuindo melhor resposta ao processo ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educar. Alimento. Processo ensino aprendizagem

ABSTRACT: At the level of the school environment itself, there is a set of actions that are proposed to be developed, such as health education, food and nutritional education, provision of culturally significant and quality healthy school meals, educational process guided by themes and content in tune with everyday school life, among others. In this aspect, it is agreed that the school represents a privileged scenario to reflect on this theme and build collective possibilities to problems that are common. For example, cultural diversity and the appeal to food consumption in a society ruled by consumption, food becomes a commodity just like any other. The purpose of this is to contribute scientifically and develop a critical view to carry out a school feeding for quality quilombolas that attend the students of the educational institutions and call attention to the public authorities responsible for the school lunch, aiming at allying itself to the development of the student and the learning process of those who study in educational institutions. The methodology deals with qualitative research being applied research and applied in a practical playful way fix in a pyramid divided into three fractions with varying colors resembling the semaphore, containing the green colors can eat at will, yellow eat with attention and red avoid to the maximum. The sample population was 100 students with children age, being of Municipal Infant Teaching Unit of the morning and afternoon shift, duly enrolled in 2018 in the municipal teaching institution, these resided in several different neighborhoods located in the municipality of Presidente Kennedy, E.S. It was possible to verify the direct and indirect importance of stimuli in a playful way to improve learning, to improve eating habits and to know new foods, emphasizing that the respondents reported that in their residence they ate certain foods and that other students did not eat, it was observed that children visualizing and speaking what several other children ate adapts to new eating habits, thus improving the acceptance of new foods and new preparations, improving their school development with a better response to the learning process.

KEYWORDS: To educate. Food. Teaching learning process

INTRODUÇÃO

É factível que quem se alimenta corretamente melhora o humor e desenvolve habilidades significativas e produtividade na elaboração das atividades. Neste sentido, a alimentação contribui no desenvolvimento do indivíduo tanto na escola como na sociedade, como por exemplo, sujeitos com hábitos saudáveis que praticam

exercícios físicos e brincam com seus amigos, acabam por melhorar o aprendizado escolar, desde que o foco alimentação de qualidade e interação social passe a ser praticado cotidianamente. A alimentação constitui uma das atividades humanas mais importantes, não só sob o ponto de vista biológico, mas também por envolver aspectos sociais, psicológicos e econômicos essenciais na evolução das sociedades. É durante a infância que se constrói a base dos hábitos alimentares e, nos primeiros anos de vida, são arraigados costumes, representações e significados (POULAIN, 2006).

O crescimento infantil não se restringe ao aumento do peso e da altura, mas caracteriza-se por um processo complexo que envolve a dimensão corporal e a quantidade de células, sendo influenciado também por fatores genéticos, ambientais e psicológicos (VITOLLO, 2003). Sizer, Whitney, (2003) reafirmam, que a alimentação é um dos fatores mais importantes em qualquer fase da vida, pois através de uma alimentação balanceada e adequada o organismo é suprido de energia e nutrientes necessários e essenciais ao seu desenvolvimento e manutenção de sua vida e saúde.

É pertinente colocar em pauta a afirmação de Saviani (2007) de que o sentido da educação é o próprio homem e sua promoção, enquanto processo que o prepare para reconhecer, intervir e transformar sua realidade. Inclusive, a partir de uma perspectiva holística, compreende-se a conduta alimentar como fenômeno social e cultural, historicamente construído pelo homem em seus atos de produzir, reproduzir e transformar a sua existência como ser social.

(ALESSI, 2006). No nível do ambiente escolar propriamente dito, existe um conjunto de ações que se propõe sejam desenvolvidas, tais como educação em saúde, educação alimentar e nutricional, oferta de alimentação escolar saudável culturalmente significativa e de qualidade, processo educativo orientado por temas e conteúdos em sintonia com o convívio escolar cotidiano, entre outras. Neste aspecto, é consensual que a escola representa um cenário privilegiado para refletir acerca deste tema e edificar possibilidades coletivas a problemas que são comuns. Por exemplo, a diversidade cultural e o apelo ao consumo alimentar em uma sociedade pautada pelo consumo, a alimentação se torna uma mercadoria tal como qualquer outra. A esse propósito, a sociedade contemporânea, dominada pela lógica do mercado, pratica um sistemático mecanismo de fetichização das mercadorias ao qual a alimentação não escapa (CARNEIRO, 2005).

OBJETIVO GERAL

- Contribuir cientificamente e desenvolver um olhar crítico para realizar uma alimentação escolar de qualidade que atenda os discentes das instituições de ensino e chamar atenção para as autoridades públicas responsáveis pela merenda escolar, visando aliar-se ao desenvolvimento do discente e ao processo ensino aprendizagem daqueles que estudam nas instituições de ensino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver políticas públicas através das práticas pedagógicas e a alimentação escolar de quilombolas;
- Incentivar o desenvolvimento através do lúdico o processo ensino aprendizagem dos alunos quilombolas;
- Inovar com técnica e prática pedagógica aos discentes das instituições de ensino quilombolas

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa dentro da abordagem qualitativa e a investigação do tipo pesquisa-ação conforme orienta Thiollent (2011), O desenvolvimento da pesquisa tem sido de acordo com as seguintes etapas a seguir aplicação de forma prática lúdica fixar em pirâmide dividida em três frações com cores variadas assemelhando-se a semáforo, contendo as cores verde podendo comer à vontade ex: de figuras alface, brócolis, tomate, cenoura, laranja, maçã, morango cenoura, amarelo comer com atenção ex: macarrão, arroz, pão, carnes, ovos, leite, manteiga e vermelho evitar ao máximo ex: batata frita, hambúrguer, linguiça, sorvete, bala, chocolate. Desta forma busca-se realizar de forma prática pedagógica e com didática que os alunos poderão assimilar e aprender de forma prática a se alimentarem e possuir hábitos alimentares saudáveis. Os sujeitos da pesquisa tem sido com 100 alunos, sendo de Unidade Municipal Ensino Infantil de uma comunidade quilombola no município de Presidente Kennedy no interior do Estado do Espírito Santo no turno matutino e vespertino, com alunos devidamente matriculados no ano de 2018, sendo de ambos os sexos e com faixa etária de idade entre 03 e 04 anos, de vários padrões socioeconômicos, variadas etnias, sendo estes de cultura quilombola e inúmeras diversidades com tudo será realizado entrevistas individuais com professores, pais e comunidade local.

No primeiro momento foi solicitado autorização ao diretor da instituição para o desenvolvimento da pesquisa. Em segundo momento autorização para o docente que estava presente para realização da pesquisa sendo ocorrido sala por sala e após contato com alunos realizando apresentação do pesquisador. No terceiro momento explicação aos alunos de forma simples da importância da participação e que faríamos uma pequena brincadeira com todos os alunos utilizando uma pirâmide parecida com semáforo de trânsito com EVA (emborrachado), explicando quais alimentos poderiam ser colocados na parte verde (Alimentos saudáveis e podem comer vontade), na parte amarela Atenção (alimentos Moderados que podem comer com restrição poucas quantidades) e na parte vermelha pare (alimentos que devem ser evitados o consumo devido a riscos à saúde). No quarto momento foi afixado a pirâmide de três cores contendo pedaços de velcro afixado na mesma. No quinto momento foi entregue um alimento confeccionado com EVA e em seu verso com pedaço de velcro para auxiliar

na fixação do mesmo. No Sexto momento chamado criança por criança para fixar seu alimento na parte em que achava que fazia parte sendo: a vontade, restrito e alimento proibido.

A ALIMENTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

O alimento fornecido na escola colabora significativamente na formação dos hábitos alimentares. A preocupação com a alimentação saudável ganha mais força e representações a cada ano, e a escola tem papel importante e fundamental de forma essencial no desenvolvimento de hábitos alimentares promovendo ações e projetos pedagógicos nessa direção. A alimentação escolar deve estar inserida no processo educativo por meios das diversas e diferentes disciplinas, em ações educativas como a construção colaborativa de um cardápio equilibrado e que atenda às necessidades nutricionais daqueles que dela irão compartilhar e se alimentar. (PÁTIO, 2009).

Os hábitos alimentares adquiridos na infância tendem a se solidificar na vida adulta e, por isso é importante estimular a formação de hábitos saudáveis o mais precocemente possível. Muitas crianças rejeitam alimentos necessários a sua nutrição, recusando-se a degustá-los, mas sabe-se os colegas, influenciam nas escolhas alimentares (LOPES, BRASIL, 2004).

Para Teixeira, 2009, os efeitos dos programas para uma refeição equilibrada desenvolvida e reforçada dentro dos padrões nutricionais na vida escolar dos estudantes, tem indicado um aumento gradativo do consumo da refeição ofertada, melhorando assim o estado nutricional, da concentração e do desempenho, aumentando também, a assiduidade e a pontualidade. Seu consumo regular, ainda contribui de forma benéfica expressivamente para a adequação nutricional e alimentar em geral, com efeitos positivos e significativos no desempenho escolar por diminuir a possibilidade de ocorrerem deficiências em nutrientes e os resultados negativos no desempenho escolar.

A alimentação, principalmente nas unidades de ensino básico, favorece a modificação de hábitos alimentares, por facilitar a aceitação e introdução de novos alimentos, sendo importante a implantação de programas de educação nutricional nestas instituições para promover uma melhora na qualidade da alimentação e melhoria da saúde do alunado (VALLE; EUCLYDES, 2007).

Comunidades quilombolas constituem grupos de indivíduos, cuja descendência tem relação com grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Para fins de acesso a direitos diversos, estas comunidades devem estar cadastradas na Fundação Cultural Palmares, BRASIL, 2003.

HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS

Percebe-se que a alimentação pode ser significativa no rendimento escolar da criança e assim a escola tem um papel fundamental para que ela de alguma forma estabeleça esses hábitos a se concretizar, pois a alimentação da criança também deve ser observada e equilibrada, além de ser orientada por todos que atuam no processo escolar. Sabe-se que a alimentação tem grande influência no aprendizado e é imprescindível no desenvolvimento e concentração do aluno. A escola pode ser a mediadora para haver essa intervenção alimentar. Segundo Perroni (2013, p. única):

Tudo aquilo que ingerimos exerce um grande impacto sobre a função cerebral, podendo interferir no humor, no pensamento, no comportamento, na memória, no aprendizado e no envelhecimento celular. Através de uma alimentação colorida variada, podemos fornecer os nutrientes necessários para manter o cérebro ativo e saudável.

Para Santos et al, 2012: é de fundamental e extrema importância a realização simultânea dos programas para nutricionistas, merendeiras e conselheiros que possibilitou o desenvolvimento de uma metodologia com vistas à interação entre os três segmentos, fomentando a aproximação e o diálogo entre eles. Assim, planejaram-se atividades conjuntas, dentre as quais dinâmicas em grupos mistos, com perguntas/respostas e exposição dialogada sobre os diferentes temas. Tal planejamento propiciou espaço para a fala dos participantes acerca das suas experiências no cotidiano do trabalho e, com isso, a troca de ideias e conhecimentos para um melhor desenvolvimento diante da alimentação escolar juntamente com o processo de ensino aprendizagem.

De um lado, cabe ainda destacar que um consumo alimentar inadequado, por períodos prolongados, resulta em esgotamento das reservas orgânicas de micronutrientes, trazendo como consequência para as crianças e adolescentes retardo no desenvolvimento, redução na atividade física, diminuição na capacidade de aprendizagem, baixa resistência às infecções e maior suscetibilidade às doenças (OLIVEIRA, 2003).

A alimentação está diretamente relacionada ao aprendizado, sendo a base deste estudo. Uma criança bem nutrida tem maior facilidade para aprender, melhor desempenho em suas atividades, maior concentração e desenvolvimento adequado. A confusão conceitual entre desnutrição e fome está presente nas afirmações de educadores e profissionais de saúde e mesmo nas políticas públicas, conforme relata (Moyses & Collares, 1997). Afirma-se que toda criança pobre passa fome e/ou é desnutrida, quando se trata de justificar seus problemas de aprendizagem na escola. Acredita-se ainda na possibilidade de que a merenda escolar erradique os problemas.

Relata (Moyses & Collares, 1997) a merenda pode, no entanto, resolver a “fome do dia”, ou seja, o problema do estômago vazio, que compromete a capacidade de atenção, a disposição para aprender de qualquer ser humano. Freitas (2002) nos

diz que “a alimentação influi em nossa disposição, em nosso estado emocional e até nossa inteligência “. Todo esse contexto pode prejudicar o interesse das crianças em frequentar a escola, apresentando baixo rendimento, irritabilidade, agitação, estresse, apatia dentre outros.

RESULTADOS E DISCURSÕES:

Através da fase lúdica de realizar as brincadeiras e atividades de fixar imagens, ilustrações e figuras modeladas em emborrachado, as crianças de uma Unidade Municipal de Ensino Infantil localizada no município da região metropolitana de Vitória E.S. aprendem e conhecem vários alimentos como frutas, leguminosas e vegetais, carboidratos e proteínas, lipídeos, através de forma lúdica encontrada em mecanismos básicos para o indivíduo conseguir fixar em pontos estratégicos suas ilustrações. Desta forma as crianças demonstraram empenho entusiasmo em aprender, em fixar de forma correta, além de demonstrarem e participarem ativamente da atividade proposta, assim foi colocado para as crianças a importância de se alimentar de forma saudável nutritiva e corretamente, as crianças relatam dentro do seu jeito e forma de que conhecem vários alimentos e em casa comem variados tipos de verduras e frutas e que iriam pedir aos pais para fazerem e servirem frutas e verduras. Os alunos também aprenderam a colar frutas, verduras, leguminosas, hortaliças no quadro demonstrativo através de cores verde (a vontade) ex: frutas e hortaliças, Amarelo (moderado) ex: verduras e leguminosas e vermelho (quase não utilizar) ex: batata frita, chips, gomas, balas, chicletes entre outros, dessa forma as crianças conseguiram assimilar de forma produtiva as ilustrações e quererem se alimentar de forma correta e comerem alimentos saudáveis e nutritivos, vale ressaltar que através desses estímulos lúdicos as crianças além de iniciar novos ritmos para novos hábitos alimentares desenvolveram bem através da forma lúdica o seu desenvolvimento no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Identificou-se a importância direta e indireta de estímulos de forma lúdica para melhorar o aprendizado, melhorar hábitos alimentares e conhecer novos alimentos, enfatizando que os pesquisados relatavam que em sua residência comem determinados alimentos e que outros alunos não comem, dessa forma observou-se que as crianças visualizando o várias crianças comem se adaptam a novos hábitos alimentares melhorando assim a aceitação de novos alimentos e novas preparações melhorando assim seu desenvolvimento escolar e melhorando o processo ensino aprendizagem. Ressalto ainda que os alunos também aprenderam a colar frutas, verduras, leguminosas, hortaliças no quadro demonstrativo através de cores verde

(a vontade) ex: frutas e hortaliças, Amarelo (moderado) ex: verduras e leguminosas e vermelho (quase não utilizar) ex: batata frita, chips, gomas, balas, chicletes entre outros. E cada aluno dentro de sua dificuldade motora aos poucos conseguiu afixar sua figura de forma a acertar e em algumas vezes errar e perguntar se realmente estava certo e aos poucos puderam acertar os erros, dentro da proposta observou-se que a maioria dos alunos tiveram um excelente resultado diante da proposta colocada.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Neiry Primo. **Conduta alimentar e sociedade. Medicina**, Ribeirão Preto, v.39. 2006.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 4.887/2003, de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília; 2003. *Diário Oficial da União* 2003; 21 nov.

CARNEIRO, H. S. **Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação. História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 42, jun. 2005.

FREITAS, P. G. **Saúde um Estilo de Vida. Baseado no Equilíbrio de Quatro Pilares**. São Paulo: IBRASA, 2002.

LOPES, F.A; BRASIL; A.L.D.; **Nutrição e Dietética em Clínica Pediátrica**. São Paulo: Atheneu, 2004.

MOYSES, M.A.; COLLARES C. **Desnutrição, fracasso escolar e merenda**. In. **PATTO, M.H. (Org) Introdução à psicologia escolar**. 2. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

OLIVEIRA, C. L.; FISBERG, M. **Obesidade na infância e adolescência- uma verdadeira epidemia**. Arq. Bras. Endocrinol. Metab. v. 47, n. 2, abr. 2003.

PATIO **Revista Pedagógica**. Publicação Trimestral. Ano XIII, n. 52. Nov/2009/jan/2010. Artmed.

PERRONI, C.; **Boa alimentação interfere na função cerebral e aumenta a concentração**. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/eu-leta/nutricao/noticia/2013/06/boa-alimentacao-interfere-na-funcao-cerebral-e-aumentar-concentracao.html>>. acesso em: 01/06/2015.

POULAIN J. P. **Sociologias da alimentação**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

SANTOS, L. A. S. **O nutricionista no programa de alimentação escolar: avaliação de uma experiência de formação a partir de grupos focais**. Rev. Nutr. vol.25 no.1 Campinas Jan./Feb. 2012. Acessado dia 01/06/15 às 23h35min
Disponível em: www.scielo.com

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17ed. Campinas, SP: Autores associados. 2007.

SIZER, F.S; WHITNEY, E.N.; **Nutrição: Conceitos e Controvérsias**. 8 ed. Barueri: Manole, 2003.

TEIXEIRA, H. **Monografia Alimentação e Desempenho Escolar**, Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação – Universidade do Porto. 2009.

VALLE, J. M. N.; EUCLYDES, M. P.; **A formação dos Hábitos Alimentares na Infância: uma revisão de alguns aspectos abordados na literatura nos últimos dez anos**, Juiz de Fora – MG, 2003.

VITOLLO, M. R.; **Nutrição da Gestação à Adolescência**. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso editores, 2003.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO

Silvana Soares de Araujo Mesquita

Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados de pesquisa sobre as práticas docentes bem sucedidas de professores de ensino médio, indicados pelos alunos como aqueles que fazem a diferença no seu processo de aprendizagem. Objetiva-se identificar as estratégias pedagógicas e relacionais dos "bons professores" indicados pelos alunos. Articula-se com o eixo "Didática, seus saberes estruturantes e formação de professores/as", identificando saberes estruturantes da prática pedagógica. Questiona-se como os docentes conduzem o processo ensino-aprendizagem de jovens do ensino médio da periferia? Quais as características que mais se evidenciam nas aulas dos professores indicados como "bons professores"? A análise comparativa da atuação dos professores observados permitiu reunir elementos singulares da prática docente neste contexto, como a influência da dimensão relacional sobre a didática, o papel motivador do docente como condição para a aprendizagem dos jovens, a lógica reguladora do tempo, a importância da contextualização dos conteúdos e a aproximação com o contexto cultural dos jovens. Além destes fatores, as

análises remeteram a questões pessoais e emocionais do docente, envolvendo aspectos de sua personalidade, o que confere o caráter único a cada atuação. Foi possível identificar que os professores não agem unicamente de acordo com um estatuto profissional baseado no pré-estabelecimento de normas norteadoras de condutas. A influência da subjetividade e da experiência de cada um regula fortemente a ação docente. Pôde-se perceber um processo constante de reconstrução das ações, de busca de alternativas, principalmente diante de situações imprevisíveis. Isto torna cada professor único, assim como o seu estilo de ensinar construído e em constante desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas bem sucedidas. Professor. Ensino Médio

ABSTRACT: This paper presents research results on the successful teaching practices of high school teachers, indicated by students as the ones that make the difference in their learning process. The objective is to identify the pedagogical and relational strategies of the "good teachers" indicated by the students. It articulates with the axis "Didactics, its structuring knowledges and teacher training", identifying structuring knowledge of pedagogical practice. The question is how do teachers conduct the teaching-learning process of secondary school students in the periphery? What characteristics

are most evident in the classes of teachers indicated as "good teachers"? The comparative analysis of the observed teachers' performance allowed to gather singular elements of the teaching practice in this context, such as the influence of the relational dimension on didactics, the motivating role of the teacher as a condition for the learning of the young, the logic of time, the importance of contextualization of the contents and the approximation with the cultural context of the young people. Besides these factors, the analyzes referred to personal and emotional questions of the teacher, involving aspects of his personality, which confers the unique character to each performance. It was possible to identify that teachers do not act solely according to a professional status based on the pre-establishment of guiding standards of conduct. The influence of subjectivity and the experience of each one strongly regulates the teaching action. It was possible to perceive a constant process of reconstruction of the actions, of search of alternatives, mainly in the face of unforeseeable situations. This makes each teacher unique as well as his style of teaching built and constantly developing.

KEYWORDS: Successful practices. Teacher. High school

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa sobre as práticas docentes bem sucedidas de professores de ensino médio, indicados pelos alunos como aqueles que fazem a diferença no seu processo de aprendizagem. Estrutura-se a partir dos dados produzidos de 60 horas de observações das aulas de quatro professores e suas respectivas entrevistas. Trata-se de um recorte de tese desenvolvida de 2015-2016 em uma escola pública estadual de ensino médio localizada na periferia do Rio de Janeiro, com o objetivo de analisar o exercício da docência neste segmento de ensino. O termo "bom professor" será usado como categoria nativa identificada pelos jovens ao fazerem referências aos professores indicados.

Objetiva-se identificar as estratégias pedagógicas e relacionais dos "bons professores" indicados pelos alunos. Questiona-se como esses docentes conduzem o processo ensino-aprendizagem de jovens do ensino médio da periferia? Quais as características que mais se evidenciam nas aulas dos professores indicados como "bons professores"? Em diálogo com Formosinho (2009), Dubet (2002), Tardif e Lessard (2005) e Nóvoa (2009), identificou-se **três fatores** que mais influenciaram na efetividade do ensino dos professores acompanhados.

2 | A DIDÁTICA EM SALA DE AULA MARCADA PELAS RELAÇÕES

Nas aulas observadas o que mais parece marcar a dimensão didática no fazer dos professores é o aspecto relacional, a forma como os docentes se envolve com os alunos na esfera da gestão de classe. O reconhecimento de que o trabalho docente

é um trabalho de interações humanas (TARDIF E LESSARD, 2005), ou como afirma Dubet (2002), um trabalho sobre o outro, foi o que mais se diferenciou nas ações dos bons professores observados em comparação com os demais.

Os "bons professores" investigados estabelecem boas relações com os alunos e constroem com mais facilidade limites ao uso do recurso. Estes professores adotam uma prática reflexiva ao reconhecerem e interagirem com o fenômeno de 'domínio' das redes sociais sobre a vida das pessoas na contemporaneidade.

Foi possível identificar como as diferenças entre as abordagens estratégicas contribuem para aproximar ou distanciar professor e alunos, principalmente os jovens. As principais singularidades observáveis no desempenho dos bons professores foram a forma da gestão de classe e o relacionamento estabelecido com o jovem. Ao entrarem na sala, esses docentes já começam a construir um clima favorável à aprendizagem, com ênfase na interação com os alunos que logo se mostram envolvidos pelo olhar do professor, pela linguagem adotada e pela própria postura corporal.

Durante as observações foi possível identificar que a dimensão relacional da ação docente é vivenciada em diálogo muito próximo com as estratégias metodológicas utilizadas. Três conjuntos de fatores se destacaram associados à ação didática dos "bons professores" observados: interação, formas de tratamento e construção de regras no cotidiano da sala de aula.

Nesses casos, a interação dos professores com os alunos é marcada pelo reconhecimento das características individuais dos jovens, de suas experiências e do contexto em que vivem. Estes professores têm consciência de quem são seus alunos e utilizam estas informações para se relacionar com eles. Deixam o aluno falar sobre sua vida pessoal, seus gostos e até suas aflições. Não ridicularizam suas escolhas, mas expandem suas ideias pelas trocas que estabelecem. O clima torna-se favorável à aprendizagem, com o aluno adquirindo confiança para perguntar e para responder ativamente durante as aulas. O aluno reconhece a proximidade do professor, tirando suas dúvidas com frequência, sem medo, e recebendo muitas vezes um atendimento individual em sua carteira.

O início das aulas dos "bons professores", não é marcado por grandes momentos de incentivo em relação ao conteúdo, caracteriza-se mais como uma conversa informal sobre o bem-estar de cada um e sobre o que farão naquela aula. Parece que professores e alunos estabelecem um acordo a cada aula sobre a sequência didática a ser trabalhada.

Esses professores chamam os alunos pelo nome e os conquistam por reconhecê-los como pessoas únicas, seja pelo olhar direcionado, pelo toque no ombro ou pelo sorriso acolhedor. Com isso, contribuem para a construção da autoestima desses jovens da periferia, muitas vezes marginalizados por sua condição. As formas de tratamento que se estabelecem são baseadas no respeito, não por imposição da profissão, mas pela conquista do outro.

É importante observar que, apesar de se constatar que a maioria dos professores

da escola possui regras combinadas com os alunos no que se refere ao uso do material, aos esquemas de avaliação, às formas de correção e à pontuação, o cumprimento destas regras é mais visível na prática dos "bons professores". Identifica-se que estes docentes conseguem construir sua autoridade não pelo excesso de regras ou trocas por pontos, mas sim pelo envolvimento com os alunos.

Com isso, a gestão de classe passa a se consolidar não como uma imposição, mas como uma parceria. Os bons professores conseguem manter os alunos envolvidos por mais tempo e interessados nas atividades propostas, mesmo que, algumas vezes, tais atividades fiquem restritas a práticas tradicionais de ensino. Por conseguinte, o controle da disciplina deixa de ser um problema que dificulta diretamente a ação docente.

Outra característica marcante desta interação é a necessidade de pouco espaço de tempo para que ela se estabeleça. Mesmo estando com estes bons professores há menos de três meses, o envolvimento já se destaca no clima evidenciado em aula nas turmas observadas. O resultado destas interações parece ser propiciado por uma 'competência relacional' dos docentes, que para Barrère (2002) trata-se de um conjunto de habilidades desenvolvidas pelos docentes, ao longo dos anos, que lhes permitem sobreviver e, especialmente, tornar o trabalho educativo útil em contextos de trabalho marcados pela heterogeneidade dos alunos e pela perda da legitimidade do princípio da autoridade docente em sala de aula. Identifica-se que os jovens, a partir das interações com os professores, se sentem predispostos a aprender, mesmo que os recursos didáticos sejam simples. Ao se perceberem envolvidos por estes professores, os alunos os legitimam intrinsecamente como os dinamizadores de sua aprendizagem, independentemente da disciplina que lecionam ou da variedade de estratégias didáticas que utilizam.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF E LESSARD, 2005, p.35).

Estudos sobre os professores da escola primária já integram esta dimensão relacional do trabalho docente, destacando a importância das interações face a face e dos vínculos afetivos com as crianças (DUBET E MARTUCCELLI, 1996; CARVALHO, 1999). E na escola de ensino médio? A pesquisa destacou até aqui que tanto as estratégias metodológicas quanto a gestão de classe parecem ocupar lugares secundários diante da importância que a dimensão relacional evidenciou na ação docente dos bons professores da escola de ensino médio. Pode-se reconhecer que para os jovens da periferia, em constantes conflitos com os objetivos da escola e seus saberes, a valorização das boas relações com os professores se apresenta como principal porta de entrada para melhores resultados do processo de aprendizagem.

É possível conceber uma formação de jovens na escola secundária, etapa

conclusiva da educação básica, que privilegia a dimensão relacional? Há o risco de se tornar uma escola do "cuidado" com o desprestígio do conhecimento, em que a dimensão afetiva supere a dimensão intelectual? Como pode a formação de novos professores especialistas nas diversas áreas incorporar a dimensão relacional em seus currículos? Estaria a escola deixando a transmissão do conhecimento e as estratégias pedagógicas em papel secundário, em detrimento da dimensão relacional da docência?

A relação educador-educando, porém, fica insustentável quando os alunos das camadas populares percebem que a escola não é feita para eles. No entanto, a alegria volta a desenvolver-se quando o educador se esforça por superar os entraves, sem descuidar das exigências a serem cumpridas. (...) Por um lado, um professor sedutor, que facilita o acesso à cultura. Por outro, o professor aterrorizante, associado a dificuldades e obrigações. A contradição, todavia, pode ser vivida com alegria. Importa reiterar que a alegria da relação afetiva não é a única alegria da escola, cuja vocação é ser uma ponte entre os alunos e a alegria da cultura. A escola é, assim, o local privilegiado para conciliar o afetivo e o intelectual (MOREIRA, 1993, p.48).

3 | O PAPEL MOTIVADOR DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO

Quando os alunos, no que diz respeito à dimensão relacional, legitimam o papel de seus professores como dinamizadores de sua aprendizagem, ressaltam também outras características importantes ao bom desempenho dos docentes ligadas à dimensão motivacional. Nas análises das ações docentes, um conjunto de fatores se evidenciou associado à importância do papel mobilizador ou catalisador (FORMOSINHO, 2009) dos professores em relação à aprendizagem dos alunos.

Os bons professores reconhecem que há uma diferença de compasso entre os objetivos da escola e dos jovens, marcada pela diversidade de lógicas culturais em ação, que justificam o desinteresse e o baixo desempenho. Esses conseguem superar o excesso de culpabilização dos alunos e apostam que o interesse precisa ser conquistado, fortalecendo a dimensão motivacional da docência.

Ser um professor motivador parece requerer uma série de características pessoais e profissionais, tais como alto grau de empenhamento, satisfação profissional, altas expectativas em relação ao processo ensino-aprendizagem, prática reflexiva e compromisso político-social com a docência. Identifica-se que a função de motivador é executada mais por uma postura pró-ativa do professor, marcante em suas ações e na gestão de classe.

Um dos instrumentos mobilizadores acionados por alguns docentes refere-se às variações na linguagem. Os professores que se expressam de forma clara e utilizam palavras do universo cultural dos alunos recebem sua atenção imediata. A informalidade da linguagem favorece a aproximação dos alunos de alguns conceitos e, conseqüentemente, do conhecimento.

Para os docentes, uma boa comunicação com os alunos costuma ser um motivo de satisfação profissional cada vez mais distante das considerações do aprendizado. E se tanto temem o exercício da autoridade, é também porque, via de regra, esta ameaça a comunicação com os adolescentes. (BARRÈRE E MARTUCELLI, 2001,p.270)

Destaca-se a habilidade dos bons professores de usar a criatividade e explorar situações engraçadas para dar dinamismo à aula. Os alunos gostam e se entusiasma com o estímulo. Observa-se que estes professores conseguem utilizar os momentos de descontração como ferramentas para reter a atenção dos alunos. As brincadeiras também são usadas como formas de criticar posturas inadequadas sem a necessidade de longos discursos ou “castigos”.

O grau de compromisso aparece como outra postura mobilizadora. É o professor que se empenha, utilizando múltiplas estratégias para ensinar, busca novos exemplos, esclarece termos novos. Ele demonstra fazer questão que todos aprendam, preocupando-se com os alunos que não apresentam bom desempenho e buscando entender a dificuldade de cada um a partir de seus erros. Anda pela sala acompanhando o processo quase de forma individual, supervisiona e se mantém atento aos pedidos de ajuda. São professores em constante processo deliberativo em busca de novas estratégias e formas de desenvolver mais os alunos. É nas pequenas ações dos docentes que se identifica esta lógica de compromisso pela aprendizagem de todos, como esperar que todos estejam prontos para a aula começar, criar estratégias para superar os atrasos dos alunos, dar dicas que favoreçam o aprendizado, atender individualmente, ouvir atentamente, adequar o tempo às necessidades, preocupar-se com os faltosos.

Dentre os bons professores indicados, há os que apostam em constantes aproximações do conteúdo com a realidade do aluno. Independentemente dos conteúdos pré-selecionadas pelo currículo, estes docentes exercem sua autonomia, selecionando os textos de apoio, as questões dos exercícios, as formas de avaliação e os temas dos trabalhos e das pesquisas de acordo com a realidade do grupo de alunos com que trabalham.

Estudos de Crahay (2013) procuram identificar também as melhores formas dos professores trabalharem com a heterogeneidade nas salas de aula com vistas a alcançar melhores resultados na aprendizagem. O autor conclui que "o investimento dos alunos na aprendizagem cresce quando o professor se mostra atento a seus avanços e pronto a reagir assim que um deles se distrai" (Ibid., p.30).

Identificar nas ações docentes o maior ou menor grau de empenho e compromisso pode estar associado à postura de alguns docentes quanto a sua satisfação profissional. Os alunos e gestores também fazem esta associação do bom desempenho docente com "aqueles que gostam do que fazem". Pode-se perceber, na ação dos professores indicados, uma motivação pessoal para exercer a profissão, expressa por sua maior participação nas atividades da escola, no seu envolvimento com os alunos, na

busca por melhores resultados. A própria exposição oral dos conteúdos parece estar marcada por esta satisfação, seja na postura corporal ativa, no dinamismo da fala, nas variadas entonações de voz e até na importância que confere ao que ensinam. Predomina a 'crença' daquilo que fazem, expressa em cada uma de suas práticas pedagógicas. Os bons professores demonstram em suas aulas a busca por beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos, mas sem a necessidade de ser apaixonado, de apontar lista de culpados ou de exagerar nos discursos de responsabilização.

4 | O TEMPO COMO LÓGICA REGULADORA DO TRABALHO DOCENTE

Durante as aulas, otimizar o tempo disponível para o ensino, apesar das influências externas organizacionais e regulatórias, é o grande desafio dos bons professores (HARGREAVES, 1998). Os professores afirmam “sofrer” constante pressão do tempo para dar conta das inúmeras correções de atividades que precisam realizar e dos conteúdos que necessitam desenvolver para cumprir o currículo em sala de aula. Pode-se perceber que a limitação do tempo está diretamente ligada aos anseios dos docentes em relação à própria educação, ao que gostariam de fazer e ao que acreditam ser o melhor ensino.

Se eu pudesse, minha aula seria totalmente diferente, eu levaria os alunos para ver vídeos, usaria mais os laboratórios, pois eu tenho muito material para as aulas de história. Mas não há tempo! Você mal começa o bimestre com uma lista de conteúdos para desenvolver, mas quando vê, já está na semana de avaliação, precisa fechar notas, dar recuperação (Professora de História).

Porém, análises sobre aproveitamento do tempo desde o início das aulas, passando pela sequência didática adotada e o encerramento da mesma, indicam que há diferenças importantes a serem consideradas entre as práticas adotadas pelos docentes.

Como visto, a gestão da classe dos bons professores é construída a partir das interações que estabelecem com os alunos, fazendo com que esses professores não percam muito tempo para iniciar as aulas por conta de dispersão dos alunos. Esses docentes, ao entrarem na sala, já atraem a atenção dos alunos que se mostram, muitas vezes, ansiosos para interagir ao iniciar a aula.

Nas sequências didáticas observadas nas aulas dos bons professores, mesmo com as semelhanças nas escolhas das estratégias, os alunos não permanecem muito tempo ocioso ou copiando atividades muito longas do quadro. Além disso, como os professores contam com o interesse e empenho dos alunos já conquistados, estes não se demoram nas atividades, pois as realizam com entusiasmo e compromisso, maximizando novamente o tempo. Nas aulas de longa duração, com cerca de 2 horas e meia, alguns destes professores chegam a propor entre seis e oito atividades de curta duração, intercalando entre algumas mais interativas, como perguntas e respostas

orais, e outras de caráter individual, como registro e realização de exercícios. Os alunos são ainda incentivados a terminarem as atividades no menor tempo possível através do acompanhamento e ajuda dos docentes diante das dificuldades e dispersões.

Ainda em relação ao tempo, os bons professores mostram-se menos ansiosos com o cumprimento dos prazos, dando mais tempo para os alunos se expressarem, criando mais situações que envolvam sua participação e utilizando os erros dos alunos como oportunidade de aprendizagem e não como punição. Como visto, os professores que adotam uma seleção de conteúdos prioritários baseados na contextualização conseguem se 'libertar' da pressão temporal de cumprir uma lista longa de conteúdos. Estes docentes conseguem qualificar melhor o tempo, objetivando sua prática pela aprendizagem significativa.

A gestão do tempo é crucial na determinação da eficácia do ensino. Certificar-se de que as aulas se iniciam e terminam no horário é tão crucial quanto minimizar o tempo em assuntos administrativos de rotina, intervenções disciplinares ou mudanças de um tópico/matéria/atividade para outro. Maximizar a proporção de tempo que é gasto na interação com os alunos pode ser particularmente importante (BROOKE E SOARES, 2008, p.316).

Ainda em relação ao tempo, os bons professores mostram-se menos ansiosos com o cumprimento dos prazos, dando mais tempo para os alunos se expressarem, criando mais situações que envolvam sua participação e utilizando os erros dos alunos como oportunidade de aprendizagem e não como punição.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reunindo os fatores que mais se destacaram na prática dos docentes de ensino médio e, em particular, nos “bons professores” indicados pelos alunos, identificam-se semelhanças com os achados das pesquisas de larga escala sobre eficácia escolar (BROOKE E SOARES, 2008). É possível reconhecer, por exemplo, que professores eficazes ensinam em pequenas etapas, não são avaliativos e mantêm o ensino descontraído (p.365); relacionam-se bem com os alunos, acarretando menos problemas de comportamento (p.365); estabelecem clima de respeito e disciplina na sala de aula, contribuem para o desempenho dos alunos (p. 496), professores eficazes monitoram o progresso dos alunos(p.322); maximizam o tempo que é gasto na interação com aluno (p.316) (ibid.).

Por outro lado, não se pode apostar em uma simples lista de ações ou “receitas prontas”, associando-as a bons resultados como um processo causa-efeito. Não trata-se de encontrar respostas simples para questões complexas. A análise comparativa da atuação dos professores observados permitiu reunir elementos singulares desta complexidade, como a influência da dimensão relacional sobre a didática, o papel motivador do docente como condição para a aprendizagem dos jovens, a

lógica reguladora do tempo, a importância da contextualização dos conteúdos e a aproximação com o contexto cultural dos jovens. Além desses fatores determinantes da ação docente, as análises remeteram a questões pessoais e emocionais do docente, envolvendo aspectos de sua personalidade, o que confere o caráter único a cada atuação.

Todos esses fatores ligados à complexificação do ensino e identificados na atuação dos professores de ensino médio apontam para a necessidade de maior valorização de um conjunto de competências profissionais relacionais e reflexivas. Segundo Nóvoa (2009), é preciso que se supere a ideia de que basta aos professores dominar bem sua matéria de ensino e ter certa aptidão para comunicação, pois isso só leva ao desprestígio da profissão pela redução do status do ensinar a algo simples e natural. Há de se identificar os saberes específicos e devidamente reconhecidos do bom desempenho docente.

Foi possível identificar que os professores não agem unicamente de acordo com um estatuto profissional baseado no pré-estabelecimento de normas norteadoras de condutas. A influência da subjetividade e da experiência de cada um regula fortemente a ação docente. Pôde-se perceber um processo constante de reconstrução das ações, de busca de alternativas, principalmente diante de situações imprevisíveis.

Independentemente das interferências, normas e políticas regulatórias, pôde-se constatar, pela análise das ações dos professores de ensino médio, que estes não só reproduzem os modelos que lhe são impostos. Percebeu-se que cada professor consegue manter um grau de autonomia sobre o seu fazer, uma vez que este é resultado da combinação do seu eu-pessoal com as experiências vividas, sejam acadêmicas, profissionais ou familiares. Isto torna cada professor único, assim como o seu estilo de ensinar construído e em constante desenvolvimento.

Alguns professores afirmaram que ao entrarem em sala de aula vivem um “personagem”, ideia que construíram ao longo do aprendizado de ser professor para jovens. Estes “personagens”, segundo os docentes, procuram reunir as características que julgam importantes para o seu bom desempenho nas salas de aula, na relação com os jovens e na superação das dificuldades. Os professores adotam posturas que deram certo em determinada situação de aula e as incorporam em suas práticas diariamente.

REFERÊNCIAS

BARRÈRE, Anne. **Les enseignants au travail. Routines incertaines.** Paris, Edition L'Harmattan, 2002.

BARRÈRE, Anne e MARTUCELLI, Danilo. A escola entre a agonia morale a renovação ética. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, no 76, Outubro/2001.

BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CRAHAY Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2002.

FORMOSINHO, João. (Coord). Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Conhecimento, Currículo e Ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude, **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO

Maria Janine Dalpiaz Reschke

FACCAT-Pedagogia, Taquara-RS

RESUMO: As reflexões propostas neste texto são derivadas da pesquisa *Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de Licenciatura*, o qual foi desenvolvida em uma instituição de ensino superior comunitária e confessional, localizada no Rio Grande do Sul na região metropolitana de Porto Alegre, tendo como foco a pedagogia universitária e como objetivo compreender como os docentes das disciplinas de Didática Geral e Didática Específica em cursos de licenciatura constituíram as suas trajetórias e como estas repercutem na sua prática pedagógica e na formação inicial dos seus estudantes. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, com observação direta de situações de aula e entrevistas semiestruturadas com os seis professores, que atuam nos cursos de Pedagogia e Biologia. Envolveu, ainda, 12 estudantes dos respectivos cursos, que realizavam essas disciplinas durante o período da investigação. As entrevistas com os docentes tiveram como foco compreender como estes construíram a sua profissionalidade, a partir da análise das suas trajetórias profissionais. As observações em sala de aula procuraram compreender

a articulação da aula dos docentes e as relações que estabeleciam com os estudantes. As entrevistas com os estudantes foram estruturadas para permitir a compreensão de como os docentes das disciplinas de Didática Geral e Específicas articulavam os saberes necessários para o exercício da docência, e a repercussão dos mesmos na formação inicial desses estudantes. Pode-se inferir que, dos 12 estudantes, dez destacam a relação teoria-prática, ensino-pesquisa e professor-aluno como as mais importantes para a sua formação. Os estudantes destacaram, ainda, que os docentes investigados propiciam a articulação entre os saberes, estabelecendo a relação entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Universitária, Professores de Didática, Formação Inicial.

ABSTRAT: The reflections made on this text are coming from the search “Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de Licenciatura” which means: Coherence and contradiction: the content and form of exercising the didactic teaching on licentiate degree’s courses. Which was developed in a higher education institution, based in the metropolitan area of Porto Alegre, Brazil. This study is focused on university pedagogy and has as its main goal to understand how the teachers of

the subjects *General Didactic and Specific Didactic* constituted their entire path and how it affects the first graduation of their students. The methodology used was the qualitative search, observing in classes situations and interviewing six teachers, who are responsible for the Pedagogy and Biology area. Besides that, the project also involved twelve students from the respective courses, who were doing those subjects on the investigation period. The interview with the teachers had as its focus, to understand how they have built their professionalism, by analyzing their professional trajectories. The classes observation were looking into understand the teacher's speech and the teachers-students relationships. The interviews with the students were done to allow the comprehension of how the teachers of *General Didactic and Specific Didactic* used their knowledge to instruct the students and how it affects the student's graduation. Ten students out of twelve highlighted that the mix between theory and practice, teaching-search and teacher-student are the most important practices to their graduations. They also emphasize that the ones investigated establish a good theory-practice relation.

KEYWORDS: University Pedagogy, Didactic Teachers, First Graduation.

APRESENTAÇÃO

Este estudo foi realizado a partir do terceiro eixo da pesquisa *Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de Licenciatura*, o qual foi desenvolvida em uma instituição de ensino superior comunitária e confessional, localizada no Rio Grande do Sul na região metropolitana de Porto Alegre que refere-se as repercussões de práticas: a voz dos estudantes, e as questões que o norteiam são as seguintes: Que significados atribuem os estudantes às práticas que vivenciam nas disciplinas pedagógicas de seus cursos? O que mais valorizam em sua formação? O que destacam como significativo? O que gostariam que fosse diferente? Que experiências mencionam como fundamentais à sua formação? O que ensinam as práticas dos professores das disciplinas pedagógicas?

O grupo de estudantes que fizeram parte da coleta de dados desta pesquisa ficou constituído da seguinte forma: dois estudantes de cada uma das disciplinas, um do curso de Biologia e o outro da Pedagogia, resultando em 12 estudantes, dos quais oito são mulheres e quatro, homens. Sete estudantes estão na faixa entre 25 e 30 anos. Do restante, dois estão com 31 anos e 32 anos respectivamente, outro está com 35 anos e os dois restantes estão com 40 anos e 43 anos. Todos estavam vivenciando uma experiência na escola, como professores ou em situação de estágio, e cursavam entre o quinto e sexto semestre.

Em todas as turmas, foi verificado que 90% dos alunos trabalham durante o dia, ou faziam estágio extracurricular. Cabe destacar que a grande maioria dos alunos mora longe da universidade e que possuem obrigações familiares diversas. Alguns são casados ou comprometem parte da sua renda com a família. Passaram por processos formativos diversos, tais como supletivo, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e às vezes pararam de estudar há mais de 10 anos. Seis deles recebem bolsa

de estudos, cinco do Prouni e uma bolsa de extensão. Esse tipo de bolsa possibilita ao aluno o desconto na mensalidade equivalente à bolsa de Iniciação Científica da Capes, além do vínculo em um projeto de extensão para exercer monitoria.

Ressalta-se que esses aspectos caracterizam grande parte dos alunos dessa instituição, especialmente nos cursos em que foi realizada a pesquisa. Como a instituição se localiza na Grande Porto Alegre, acaba recebendo alunos de diversas localidades. Muitos deles trabalham em uma cidade e estudam em outra. Como consequência, boa parte dos alunos chega à universidade perto do horário em que a aula inicia. Alguns trazem lanche para dentro da sala de aula, pois ficam sem tempo de realizá-lo entre o final do expediente de trabalho e o início da aula. Esses fatos objetivam demonstrar, ainda que de maneira superficial, quem são os alunos que constituem as turmas que foram observadas nesta pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados com os estudantes ocorreu em duas ocasiões. A primeira se deu nas próprias aulas, pois nesses espaços interativos foi possível perceber as trocas e as relações epistêmicas entre o docente e seus estudantes. Tive o propósito de realizar grupos focais com grupos de alunos de cada turma; no entanto foi impossível realizar com os alunos das turmas da disciplina Didática-OTP, pois os horários eram muito distintos e também em função de ter em cada turma poucos alunos dos cursos os quais estava pesquisando. As turmas tinham em média 30 alunos dos diversos cursos de licenciatura. Contudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois estudantes de cada uma das seis turmas observadas.

No momento das observações, os próprios professores me apresentavam aos alunos dos cursos de Pedagogia e Biologia. Conversava com eles, registrava as informações, e-mail, telefones, semestre, se trabalhavam ou não em escola e horários disponíveis para realização da coleta de dados (inicialmente os grupos focais). Assim, obtive uma listagem de estudantes em cada uma das turmas. Fiz isso em todas as turmas, exceto em uma turma, pois a docente não realizou a minha apresentação e realizei esse contato somente no final das observações. Para melhor me organizar e verificar as possibilidades para a realização dos grupos focais, montei um quadro, o qual viabilizou um grande painel, pois neste primeiro momento tinha em mãos uma listagem de 25 estudantes. Os horários disponíveis eram diversos, não possibilitavam os grupos focais, pois não conseguia fechar os grupos com o número mínimo de estudantes necessários. Por falta de condições, optei em realizar as entrevistas. Então, escolhi alunos que estavam trabalhando em escola, ou realizando estágio, que cursassem semestres equivalentes, de modo que houvesse um representante de cada curso por turma.

Com os estudantes, estabeleci o mesmo procedimento de organização em relação ao tempo e ao espaço para as entrevistas. Foram agendadas antecipadamente

e escolhíamos um local que os deixassem à vontade. Geralmente, as entrevistas ocorreram em salas de aula disponibilizadas para esse momento. Duas foram realizadas na biblioteca, por escolha dos estudantes. Foram disponibilizadas as leituras das questões com antecedência e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado. As entrevistas foram gravadas e, para manter o anonimato, escolhi códigos para identificá-los. Procurei ter o cuidado de preservar a linguagem falada, no entanto alguns vícios de linguagem, que acabavam dificultando a leitura das entrevistas, foram excluídos sem risco de perder a integridade da fala.

Todos os sujeitos compareceram nos dias e horários marcados, e não foram necessários novos agendamentos. Em geral, ficavam no início um pouco tímidos, mas à medida que a entrevista transcorria ficavam mais à vontade.

Nas observações realizadas, foi verificado que uma parcela dos alunos chegava atrasada, em pequenos grupos, e entrava em sala de aula, em média 15 minutos depois do sinal. Os restantes chegavam individualmente até no máximo 30 minutos depois do início da aula. Todos os professores agiam naturalmente em relação ao atraso, cumprimentando-os com cordialidade e de certa maneira com cumplicidade, pois os alunos já tinham informado sobre essa condição.

Observei nas aulas que os estudantes adotam diferentes posturas, dependendo da situação de aprendizagem em que eram colocados. Enquanto os docentes faziam as suas exposições, ficavam com uma postura de escuta, observação e atenção, registrando as anotações, mas também de manifestação sempre dirigida à professora. Em alguns momentos, respondiam às perguntas ou justificavam suas respostas. Nas aulas observadas, houve em todas as turmas intervenções dos alunos em diversos momentos, assim como a troca entre os estudantes e seus colegas. Acredito que a forma como os docentes organizavam as suas ações possibilitava essas interações.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os estudantes, na grande maioria, demonstraram que gostam de aulas expositivas. Ressaltaram, no entanto, que o professor deve estabelecer relações entre a teoria e a prática, envolvendo o conteúdo que está sendo trabalhado. Freire e Shor (2000) enfatizam que a aula expositiva por si só não é tradicional, nem uma pura transmissão de conteúdos. O professor deve fazer a aula ser interessante, proporcionando aos seus alunos a participação. Ainda em Freire (1996), há a concepção de que o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Nas entrevistas, os estudantes demonstraram que consideram significativas as práticas realizadas em sala de aula.

A professora trabalhava textos da atualidade, vídeos, seminários. A parte prática foi onde nós tivemos que planejar uma prova com o conteúdo que foi aplicado por ela no semestre, tivemos que fazer a correção e avaliar. Também realizamos a apresentação de uma aula diferenciada para nossos próprios colegas, onde escolhíamos o tema, planejar e a ação e realização da docência. (E1)

A professora utilizou-se de metodologias diversificadas, como seminários avaliativos ou não, a partir de um roteiro de leitura distribuído para os acadêmicos, em que todos discutiam questões presentes nele ou fora, preenchendo o planejamento vazio da disciplina e daquela aula [...] trabalhos de análises de atividades de educandos do ensino fundamental, como o caso do diagnóstico do ditado, como de livros didáticos, um dos focos da disciplina, culminando no trabalho teórico-prático, apresentado em grupo no final do semestre, reunindo uma síntese da aprendizagem do semestre, questionamentos gerais e reflexões da sua aplicabilidade. (E4)

Os depoimentos parecem indicar que os estudantes percebem a articulação entre o ensino e a aprendizagem a partir da experiência que vivenciam durante a sua formação através das atividades práticas.

Em todas as suas manifestações, afirmaram que tiveram durante as disciplinas apropriação de conhecimentos a partir da reflexão e das discussões de situações e problemas que vivenciavam no cotidiano das escolas que estavam inseridos:

Em muitas aulas, tive a sensação que a professora estava falando para mim. Muitas vezes tinha lá na escola alguma questão a ser solucionada, e ela acabava falando em aula. “Ah! Um exemplo é com relação ao trabalho coletivo, pensar com os outros colegas, preparar atividades em conjunto”. Aprendi isso e lá na escola consegui realizar, foi muito bom! (E5)

[...] a disciplina e a professora apresentaram um leque de oportunidade para ousar no ensino da língua portuguesa. Desse modo, o mais aplicável nesse período, com meu 4º ano, foi a reflexão das regularidades e irregularidades da ortografia. Saliento, no entanto, que a disciplina abordou variação linguística, produção textual e leitura, igualmente importantes. (E4)

Durante o período das observações e nas entrevistas ficou manifesto pelos estudantes o quanto eles valorizam as atividades, nas quais percebiam a relação entre teoria e prática.

Aprendi nesta disciplina a organizar um plano de aula. Isso eu tinha visto no magistério, mas aqui eu aprendi a organizar a aula, no tempo e no espaço. Vivenciei a construção dos planos de aula, não só o meu, mas também dos meus colegas, e pude saber como escolher os conteúdos a serem trabalhados. Foi uma experiência significativa. (E6)

No decorrer desse semestre, com a disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia, pude aprender várias formas diferentes de utilizar um conteúdo, podendo cativar o aluno e manter a atenção dele na aula. Uma aula bem programada, uma aula construída, pensando no perfil de cada turma é uma aula bem executada. Com certeza, os alunos irão aprender muito mais. (E9)

Outro aspecto que os estudantes consideraram significativo para a sua formação está relacionado à construção e à utilização de recursos didáticos. Em algumas entrevistas das disciplinas de Didáticas Específicas, foi manifestado o interesse na construção dos recursos didáticos. Talvez se deva ao fato de estar relacionada

a conteúdos mais específicos do curso em que estão inseridos; por já possuírem conhecimento na área, os estudantes sentem a necessidade de se instrumentalizar para a sua prática docente.

Nas entrevistas, solicitei que organizassem por ordem de importância (de 1 a 7) aqueles aspectos que maior significado tem para eles no estudo das disciplinas que realizaram. Os resultados podem ser visualizados no quadro a seguir.

Identificação	Relação teoria- prática	Ensino e pesquisa	Relação professor e aluno	Organização do trabalho em sala de aula	Construção de recursos didáticos	Concepção de conhecimento	Formas de avaliação
E1	1	5	3	4	7	2	6
E2	1	2	3	5	4	6	7
E3	3	1	2	4	6	7	5
E4	2	5	1	6	7	3	4
E5	1	3	2	4	7	5	6
E6	1	2	3	4	6	5	7
E7	2	3	1	4	6	5	7
E8	3	1	2	5	7	5	6
E9	2	1	3	4	5	6	7
E10	1	3	2	4	7	6	5
E11	2	1	3	5	7	5	6
E12	1	2	4	3	7	5	6

Quadro 3 – Aspectos significativos na prática dos docentes investigados a partir do olhar dos estudantes.

Fonte: a autora (2014)

Observando o quadro acima, pode-se inferir que, dos 12 estudantes, que a maioria destaca a aprendizagem com os seus professores de Didática nas atividades que envolveram as formas de avaliação, isso ficou claro tanto na ordem de relevância de aprendizagens, quanto na fala dos alunos durante as entrevistas, assim como nas observações em sala de aula. Ressaltam também a construção de recursos como aprendizagem significativa. Neste sentido, parece indicativo de contradição entre as entrevistas dos professores onde eles destacam que ensinam com pesquisa e propiciam aprendizagens articulando a teoria e prática.

Durante as entrevistas, alguns dos estudantes – em especial os do curso de Biologia – manifestaram que quando haviam realizado a matrícula na disciplina de Didática Geral-OTP não a consideravam importante, mas durante o semestre perceberam o seu significado na formação como professores de Ciências e Biologia.

Disseram eles:

Sempre pensei que essas disciplinas pedagógicas não faziam muito sentido no curso, ouvia colegas falarem bem delas, mas eu acabava sempre deixando para trás. Hoje vi que é muito importante, me ensinam a ser professor, mexeram bastante comigo. (E6)

Não fiz magistério, e não tinha nem ideia que para organizar uma aula seria tão complexo. Nesta disciplina aprendi bastante em relação a isso. Mas também aprendi que para ser professora tem que ter comprometimento, responsabilidade, fazer com que o aluno tenha vontade de participar das aulas, tenha vontade de ensinar. (E2)

Nas entrevistas, quando solicitei que informassem o que gostariam que fosse diferente, caso recomeçassem o curso, em relação às disciplinas pedagógicas, os alunos de Biologia manifestaram que sentem falta de mais disciplinas pedagógicas e mais contato com a realidade da escola. Verificando no Projeto Pedagógico do curso, constatei que a disciplina investigada é a única específica de metodologia do ensino em Biologia e Ciências.

Durante as entrevistas, os estudantes mencionaram essas disciplinas como experiências fundamentais às suas formações.

Acredito que a análise de livros didáticos é importante, não parecia, mas não é fácil apreciar uma obra, não é um exercício comum nas licenciaturas. É a segunda disciplina que propõe isso (a primeira foi com a mesma professora, mas com o foco na oralidade), porque é dever do professor escolher, com o seu grupo, um material de trabalho para três anos. (E9)

Para mim foi a elaboração da prova, foi muito importante, pois tivemos que planejar as questões conforme o conteúdo, questões de diferentes tipos e com notas diferenciadas. (E10)

Nas aulas observadas, pude presenciar diversos momentos nos quais os docentes proporcionavam atividades de modo que os estudantes eram colocados como protagonistas.

Ao conviver com esse professor, aprendi como é o cotidiano da sala de aula, os dilemas encontrados e as soluções que podemos tomar, a postura correta diante dessa ambiguidade que é a sala de aula. (E3)

Esse professor me ensinou a utilizar metodologia da pesquisa para resolução de problemas. Também vou usar em sala de aula. É importante colocar os meus alunos em contato com a pesquisa. É se reconhecer como um agente de transformação. (E9)

Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe e que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades e análise e desenvolvimento de valores, não há como promover as aprendizagens sem a participação e a parceria dos próprios estudantes.

Incentivar essa participação resulta em uma motivação e no interesse do aluno pela matéria de ensino, e dinamização nas relações entre alunos e professores, facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar como sujeito do processo de aprender.

Trabalhar com pesquisa, projetos e novas tecnologias, como comentado, se

constituiu como caminhos interessantes que, ao mesmo tempo em que incentivavam a pesquisa, facilitavam o desenvolvimento da parceria entre professores e estudantes.

Nos Projetos Pedagógicos dos cursos, percebi que havia preocupação com a busca da articulação das disciplinas com vistas à interdisciplinaridade. No entanto, assim como em grande parte das universidades brasileiras, ainda há dificuldades de superação do modelo tecnicista de formação de professores, em alguns ambientes institucionais. No caso em estudo, percebi que no currículo de Biologia predomina ainda a estruturação de formação que dicotomiza as áreas específicas e pedagógicas, além da introdução tardia dos estudantes no lócus de exercício profissional, que se dá somente nos semestres finais do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas questões implicaram a construção do desenho metodológico e o tipo de pesquisa realizada. A pesquisa desenvolveu-se contemplando seis docentes universitários dos cursos de Biologia e Pedagogia, que trabalham as disciplinas consideradas pedagógicas, ou seja, de Didática-OTP e Didáticas Específicas nos respectivos cursos.

Nesse sentido, os diferentes instrumentos de coleta de dados (observação em sala de aula, entrevista com os estudantes) me possibilitaram, além de analisar a conexão entre o processo de ensino e de aprendizagem que ocorre na dinâmica da aula, captar as ações e as interações entre docentes e estudantes nas suas manifestações, em seus gestos e silêncios.

Para articular o que os docentes diziam e o que faziam, procurei tornar mais articulada a relação entre a teoria e a prática, o discurso e a ação, a partir dos questionamentos relacionados sobre como eles desenvolviam suas aulas e como os estudantes viam a prática desse docente.

Reforço que o objeto de estudo esteve centrado nos docentes e em suas práticas, e a repercussão dessa prática na formação dos estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Biologia, mas sempre com o olhar nas práticas singulares de quem as praticava. Não estive focada no como se faz, nas metodologias utilizadas pelos docentes, mas sim nos traços dos sujeitos, suas trajetórias, seu modo de viver e pensar a docência.

Durante todo o período das observações, busquei verificar como os docentes desenvolviam a sua prática, para que pudesse encontrar indícios de situações de práticas inovadoras. Entendo a inovação como um movimento de ruptura com o pensamento técnico-instrumental, procurando aliar outras racionalidades no processo de ensino e aprendizagem. Identifiquei muitas possibilidades inovativas nas práticas dos docentes, com especial destaque à relação teoria-prática e ao protagonismo discente.

Ao realizarem suas práticas, os professores afirmam a importância de

partilhar decisões com seus alunos. Foi verificado tanto nas entrevistas quanto nas observações das aulas que os docentes estabelecem com os estudantes uma espécie de contrato pedagógico. Há indicativos, também, de que os estudantes, no primeiro contato, reagem a esse contrato com certo estranhamento. Após algumas atividades, consideram interessantes e as desenvolvem com entusiasmo e dedicação. Ao encontro da contribuição de Souza Santos (2000), o novo gera incertezas, desacomoda, obriga a tomada de decisão. Propiciar que os estudantes assumam posições e colocá-los em situação de protagonismo parece ser importante. Ficou manifesto nas entrevistas tanto dos estudantes quanto dos docentes que, após vivenciarem as primeiras atividades, começam a se sentir mais seguros, mais à vontade. Manifestaram alegria e satisfação em aprender e entusiasmo com as experiências vividas.

Para Cunha (2001), a relação positiva entre docentes e estudantes confirma a condição de que o conhecimento vem sempre no contexto das relações humanas. Sua condição de inteligibilidade e significação está atrelada à forma com que o professor e seus alunos atribuem sentidos às suas práticas. O entusiasmo, o afeto e a paixão aparecem nas entrevistas dos docentes pesquisados como qualidades que identificavam em seus professores.

Também foi sinalizado pelos docentes que, para produzir rupturas nos processos de ensinar e aprender, foi necessário criar uma cultura de trabalho coletivo com os seus alunos, para que eles trabalhem com o novo, com as incertezas, com os desafios.

Para os professores, a relação entre teoria e prática constitui-se numa referência do trabalho pedagógico que se propõe a fazer rupturas paradigmáticas. Foi possível observar que, nas práticas relatadas, aparecem diversos tipos de atividades, entre elas os trabalhos de campo, a utilização da tecnologia, os projetos de ensino, o trabalho em equipes e as reflexões individuais para sistematização dos estudos.

Na análise dos relatos dos docentes, percebi que há ações que propiciam a autoria e o protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória. Também é possível afirmar que, em todas as aulas, pelo menos dois desses indicadores de inovação estavam presentes. Foi também verificado que esses docentes valorizavam as iniciativas de ruptura paradigmática nos processos de ensinar e aprender e tinham a clareza de que esse processo deveria formar futuros professores comprometidos, cidadãos críticos e com condições de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes.

Foi possível também verificar que os docentes lembravam com frequência e de maneira bastante latente situações em que os seus professores desenvolviam atividades consideradas diferenciadas por eles, nas quais eram colocados de maneira significativa como atuantes nas experiências, ou seja, eram estimulados a participar efetivamente de situações no processo de ensino e aprendizagem e no protagonismo dos estudantes. Essas dimensões são apontadas como essenciais por Cunha (1998). Meus interlocutores docentes aprenderam com seus ex-professores e agora se constituem como referentes para seus estudantes. É o processo cultural de

formação em movimento.

De alguma forma, repetem essa cultura com seus alunos. Vivem com eles a didática que querem prescrever, assumindo, na formação de professores, as formas de ensinar que se constituem em conteúdo de aprendizagem. Ou seja, o professor, em especial o professor de Didática, ensina pelo exemplo, pelo que faz junto com seus alunos, pelas metodologias que utiliza, pelas estratégias de relação que põe em prática e pelos modelos de avaliação que instaura. Sua docência é a didática em ação e deve ser explorada tanto nos seus saberes práticos como nos seus pressupostos teóricos.

Nas observações que fiz, percebi que muitos professores têm essa preocupação, da coerência entre o dizer e o fazer. Mas não registrei, de forma intencional, a exploração teórica dos fazeres que poderiam potencializar o processo de formação dos estudantes, articulando a forma e o conteúdo da Didática com bases teóricas mais consistentes. Mesmo assim, a coerência na ação foi notada pelos estudantes e marca positivamente a sua formação.

Chego ao final desta pesquisa com a consciência do muito que ainda existe para ser abordado e aprofundado sobre o tema. Os aprendizados foram muitos e foram construídos nos encontros, nas reflexões, nas idas e vindas que toda investigação exige, mas, principalmente, na experiência da escuta. Aprendi muito com as experiências compartilhadas, narradas e vividas pelos docentes e estudantes.

A pesquisa me proporcionou a vivenciar a aula do outro, os erros, acertos, equívocos e ajustes, assim como as formas de incentivo que utilizavam para mobilizar os estudantes.

Tive a satisfação de conviver com estudantes/professores que refletem a sua formação e desejam qualificá-la por meio de suas práticas. Eles enfrentam vários desafios no seu cotidiano, coerências e contradições, mas buscam se manter fortes e determinados ao longo do percurso formativo, atribuindo significado a cada experiência vivida e compartilhada.

REFERÊNCIAS

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: SP, 1999.

CUNHA, M.I. e FOSTER, Mary Margarete dos Santos. Trilhas investigativas que localizam a inovação na prática pedagógica da universidade: analisando experiências no curso de Direito. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai e KRAHE, Elizabeth D. **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007 A.

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

FREIRE, P. e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS

Núbio Delanne Ferraz Mafra

Universidade Estadual de Londrina

Vladimir Moreira

Universidade Estadual de Londrina

Marcelo Cristiano Acri

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Beatriz do Prado Ferreira

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: O projeto de pesquisa PRALE – Dimensões da Prática como Componente Curricular das Licenciaturas Paranaenses em Letras procura compreender como as licenciaturas paranaenses públicas de Letras/Português têm trabalhado o conceito de “prática como componente curricular” (PCCC) em seus currículos. Na primeira fase da pesquisa, foram coletadas e analisadas propostas curriculares em vigência dos 20 cursos de graduação em Letras, habilitação em Português (licenciatura única e/ou dupla), de todas as instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná. São analisados nesse artigo como a PCCC se apresenta nos projetos político-pedagógicos (PPPs) de 6 dos cursos de Letras investigados, destacando-se principalmente a presença da expressão-chave PRATIC (prática). A pesquisa busca compreender como o conceito de PCCC influencia na formação do profissional e como as teorias do currículo e do discurso

nos ajudam nas diferentes análises que estão sendo empreendidas.

PALAVRAS-CHAVE: Prática como componente curricular. Licenciatura. Letras.

ABSTRACT: The research project “PRALE – Practicum dimensions as curricular component of Letters undergraduate courses in Parana” seeks to understand how public Letters undergraduate courses, major in Portuguese, in the State of Parana, have been dealing with the concept of “practicum as curricular componente” (PCCC) in their curricula. Firstly, we collect and analyze current curricular proposals of the 20 Letters undergraduate courses, major in Portuguese (Portuguese and/or Portuguese/Foreign Language) of all public institutions of higher education in the state of Parana. In this paper, we analyze how the PCCC is presented in the political-pedagogical projects (PPPs) of the 6 Letters undergraduate courses which are being examined, highlighting the occurrence of the key-expression PRATIC (practicum). This research seeks to understand how the concept of PCCC has an influence on the professional education and how curriculum and discourse theories help us in the different analyses which are being undertaken.

KEYWORDS: Practicum as curricular component. Letters undergraduate course.

1 | INTRODUÇÃO

Visando entender como as licenciaturas paranaenses públicas de Letras/Português têm trabalhado o conceito de “prática como componente curricular” (PCCC) em seus currículos, estamos desenvolvendo na Universidade Estadual de Londrina o projeto de pesquisa PRALE – Dimensões da Prática como Componente Curricular das Licenciaturas Paranaenses em Letras, vinculado ao Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (DGP/CNPq). Coletamos e temos analisado propostas curriculares em vigência dos 20 cursos de graduação em Letras, habilitação em Português (licenciatura única e/ou dupla), de todas as instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná. Buscamos compreender como o conceito a PCCC influencia na formação do profissional e como as teorias do currículo e do discurso nos ajudam nas diferentes análises que estamos empreendendo.

Ainda que na primeira fase, entendemos que essa pesquisa já contempla relevantes análises do levantamento documental conseguido até o momento. Analisamos nesse texto como a PCCC se apresenta nos projetos político-pedagógicos (PPPs) de 6 dos cursos de Letras analisados: UEPG, UFFS-REALEZA, UFPR, UNIOESTE-CASCADEL, UNIOESTE-FOZ, UNIOESTE-MCR. Do universo de onze expressões-chave que estão sendo trabalhadas na pesquisa, para o mapeamento do tema, destacamos nesse artigo principalmente a presença da expressão-chave PRATIC (prática).

Esse artigo foi originalmente publicado nos anais do XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e realizado de 3 a 6 de setembro de 2018 na cidade de Salvador (BA), <http://www.xixendipe.ufba.br/>.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Mais do que um tema, os diferentes ângulos e matizes da relação entre teoria e prática têm se constituído em reiterado desafio para os cursos de formação de professores no diálogo com esses documentos oficiais. Na agenda de construção desafio curricular, algumas questões ainda resistem, dentre outras: a relação universidade e educação básica, o lugar dos conteúdos específicos, a interdisciplinaridade e multidimensionalidade na formação do professor, a promoção da pesquisa no ensino, as práticas colaborativas (LÜDKE, 2009).

As discussões sobre as racionalidades técnica e prática na formação de professores são o mote do início do século XXI. Nessas discussões, analisam-se as possibilidades e os limites de ambas, principalmente da racionalidade prática, que experimentou grande avanço no meio acadêmico, servindo de inspiração para muitos documentos oficiais, conforme veremos posteriormente. Na busca de um caminho que supere os impasses entre racionalidade técnica e prática, Silvestre e Placco (2011)

propõem uma “racionalidade crítica” que, dentre outros fatores, parta do conteúdo específico expresso nas pesquisas, para se trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele.

Na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) a linguagem é tomada como uma das dimensões das práticas sociais, ou seja, é a inclusão dos sujeitos e sua relação com um social que será organizado e transformado. Nesse sentido, ganha significância trabalharmos a PCCC a partir dos seus meandros de construções e avaliações.

Em diálogo com a realidade das licenciaturas em Letras, Oliveira (2006) procura fugir da dicotomia epistemológica instaurada entre conteúdos e práticas, defendendo uma epistemologia que deixe claro os encaminhamentos práticos possibilitados por cada teoria, evidencie as orientações práticas que cada teoria possibilita, sem dispensar uma discussão sobre a organização curricular dos saberes de referência.

3 I A “PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR”

Souza Neto e Silva (2014) e Hein (2010) buscam recuperar as idas e vindas da prática como componente curricular nos diferentes documentos oficiais que tratam do tema. A PCCC é uma ferramenta que está presente em toda a formação do docente, tanto na teoria (estudo em sala) quanto na prática (estágios). De acordo com Hein (2010), as diferentes dimensões da prática – prática educativa, prática de ensino, prática como componente curricular, prática de estágio, prática profissional – são extremamente importantes para a formação básica de professores. No caso da prática de ensino, trata-se da vinculação entre a formação teórica do profissional e início da vivência profissional.

Para Souza Neto e Silva (2014), o conjunto de reformulações normativas tem levado tanto a PCCC quanto o “estágio curricular supervisionado à perda dimensão original de “prática reflexiva”, ficando restritas a uma instrumentalização do ensino.

Visando uma melhor compreensão de todo esse processo normativo, Diniz-Pereira (2011, p. 211) elabora o seguinte quadro-resumo que, baseado na atual legislação educacional, compara a “prática como componente curricular” com o “estágio curricular supervisionado”:

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
mínimo de 400 horas	mínimo de 400 horas
desde o início do curso	a partir da segunda metade do curso
“ao longo de todo o processo formativo”	em “um tempo mais concentrado”
em outros espaços (secretarias de educação, sindicatos, “agências educacionais não escolares”, comunidades)	em escolas (mas não apenas em salas de aula)

orientação/supervisão da instituição formadora	orientação da instituição formadora e supervisão da escola
orientação/supervisão articulada ao trabalho acadêmico	orientação articulada à prática e ao trabalho acadêmico
tempo de orientação/supervisão: não definido	tempo de supervisão: que não seja prolongado, mas seja denso e contínuo tempo de orientação: não definido

As idas e vindas da expressão “prática como componente curricular” em diferentes documentos oficiais reforça a consciência de que a referida expressão, não obstante os avanços inerentes a ela que procuramos demonstrar, transita conceitualmente em terreno ainda pantanoso a partir de sua origem.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na primeira fase do levantamento documental dessa pesquisa qualitativa, coletamos as propostas curriculares nos *sites* das referidas instituições. Limitada essa coleta no todo ou em parte, estamos contatando os colegiados dos cursos investigados visando o acesso às informações documentais para análise.

Após a análise dessa documentação, segunda fase da pesquisa documental, em desenvolvimento, serão entrevistados os coordenadores de 8 (oito) dos cursos investigados, a serem selecionados posteriormente, visando um aprofundamento das questões levantadas durante a análise da proposta curricular.

O método da pesquisa documental procura desenvolver indiretamente uma aproximação da realidade social quando analisa os “documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4557).

As entrevistas serão produzidas com base muito mais num roteiro de problematizações originadas da análise das propostas curriculares dos respectivos cursos do que propriamente de perguntas (TRIVIÑOS, 1987). Mais do que identificar informações expressas nas propostas curriculares e entrevistas, buscamos desenvolver uma análise que tome o texto “como concretização de sentidos, de posicionamentos constituídos em determinadas condições de produção” (MARINHO, 2007, p. 168).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No PPP da **UEPG**, é o de prática como “vivências práticas profissionais e culturais ao longo do curso”, referido em diferentes momentos do PPP (p. 10 e 17, por exemplo). Isso porque essa “prática como vivência” propõe a ser o eixo da disciplina “Prática enquanto componente curricular” nas duas séries iniciais (Prática I e II), complementando na forma de projetos de ensino, pesquisa e extensão a partir do 3º

ano, com temáticas relacionadas ao ensino, nas duas séries finais (Prática III e IV), cumprindo-se assim a denominada “prática articuladora”.

As “ações” relativas à carga horária de 405h de PCCC são apresentadas nas p. 43-44 do PPP da **UFFS-REALEZA**: “elaboração e execução de projetos a partir de situações-problema contextualizadas, análise e produção de materiais de ensino, estudo de caso, cursos ou oficinas de extensão, etc.”. Semestralmente, todos os docentes planejarão e se executarão projetos interdisciplinares que articulem ensino, pesquisa e extensão e trabalhem competências de gestão, administração e resolução de situações-problema do cotidiano escolar.

As ocorrências das expressões-chave no PPP da **UFPR** não são muito além do esperado. Os “módulos de formação prática” (p. 13) para a licenciatura, são responsabilidade partilhada, conforme a língua de habilitação, entre os departamentos DELEM, DELIN, DTPEN, DTFE e DEPLAE. Os conteúdos teóricos obrigatórios da formação pedagógica, totalizam 405h, distribuídas entre nove disciplinas, “abrangendo conteúdos de gestão escolar, fundamentos psicológicos, didática, prática pedagógica e metodologia do ensino de língua (portuguesa ou de línguas estrangeiras modernas).

A prática, segundo o PPP da **UNIOESTE-CASCATEL**, deve estar presente em todas as disciplinas (p. 22), diluídas em 418h/a no decorrer do curso 418 h/a. Em função da carga horária, essa é a referência mais próxima que encontramos da chamada (por nós) “prática como componente curricular”. Fala-se ainda de uma “prática coletiva” relacionada a projetos “amadurecendo desde o segundo ano com a disciplina Iniciação à Pesquisa e Linguagem e confluindo na disciplina Monografia na 4.^a série”. Porém, além da apresentação da carga horária referente a atividades práticas nas diversas disciplinas (p. 44), não há mais esclarecimentos de como essas presenças da prática se concretizarão.

No PPP da **UNIOESTE-FOZ** quase todas as disciplinas do curso de Letras contam com espaço-tempo definido (carga horária de 18h por disciplina) reservada às APCC – Atividade Prática como Componente Curricular, “as análises de obras didáticas, as entrevistas com os profissionais da área do Curso, a pesquisa etnográfica são alguns dos procedimentos metodológicos presentes” (p. 16). Trata-se de uma para acontecer ao longo da formação do graduando, discutindo questões próprias típicas da área, e podendo ser realizada no ambiente da educação escolar de ensino fundamental e médio. Assim como em outros PPP, não encontramos maiores detalhes referentes à efetivação dessa PCCC.

Na grade curricular do PPP da **UNIOESTE-MCR**, a questão da prática ainda está vinculada ao estágio supervisionado, assim como na ementa. Na página 64, ao se destacar a seção que trata das práticas como componente curricular, identificamos a padronização da dimensão prática dentro das disciplinas: 12h de prática para as disciplinas de 68h e 24h de prática para as disciplinas de 136h. São, porém, encaminhamentos genéricos, pois não fica esclarecida qual a abordagem prática a ser trabalhada em cada uma dessas disciplinas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da manutenção da estrutura curricular tradicional que aloca burocraticamente a necessária mas “incômoda” prática, a propostas efetivamente interdisciplinares e articuladoras de diferentes saberes e linguagens no diálogo com a prática, a análise das ocorrências da prática como componente curricular nos PPPs dos cursos de Letras/Português de algumas das IES investigadas denotam construções particulares e distintas para o encaminhamento dessa questão na concretização dos seus respectivos currículos.

Como afirmamos no início do texto, trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, que ainda demanda finalização da análise de todo o material dessa primeira fase. Ao mesmo tempo, também como expusemos, a segunda fase da pesquisa passará pelo cotejo dessa análise será ainda mais enriquecido com a entrevista a alguns dos coordenadores dos cursos investigados, a serem selecionados.

Entendemos que os benefícios dessa pesquisa servem de indicadores expressivos para um repensar das práticas nos programas curriculares das licenciaturas nessa área de conhecimento e de eventuais balizamentos para ações futuras na esfera do currículo.

REFERÊNCIAS

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

HEIN, Ana Catarina Angeloni. **A práxis e a noção de prática nos documentos oficiais sobre a formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2010.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 1, p. 163-189, 2007.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

SILVA, Lidiane Rodrigues C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., **Anais...** Curitiba, 2009. p. 4554-4566.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACO, Vera Maria N. de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandeí Pinto da. Prática como componente curricular: questões e

reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Rosilda Arruda Ferreira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Cruz das Almas-Bahia

Luiza Olívia Lacerda Ramos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Cruz das Almas-Bahia

RESUMO: O presente artigo busca refletir sobre saberes docentes que devem permear o processo de formação de professores, tendo como princípio básico a necessária relação teoria e prática, e como referência as experiências vivenciadas no projeto de extensão intitulado *CCAAB itinerante: Conexões com jovens do ensino médio*. O projeto em referência ocorreu ao longo do semestre letivo 2017.1 e contou com a participação de estudantes do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, articulada ao componente curricular Estágio Supervisionado III e IV e com estudantes do ensino médio das escolas públicas campos de estágio. Os resultados alcançados pelo projeto, identificados por meio das falas dos estudantes das escolas públicas e dos licenciandos envolvidos, revelaram, por um lado, um maior conhecimento dos estudantes das escolas públicas sobre a Universidade e os mecanismos para seu acesso, bem como permitiu que esses estudantes refletisse sobre seus desejos, dificuldades e vivências com

relação a essa questão e, por outro, trouxe melhorias importantes para o processo de formação dos licenciandos na medida em que tornou as aulas mais significativas, ampliando a visão a respeito da docência, das relações com estudantes da educação básica e do importante papel do professor no processo de formação dos jovens e adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Formação de Professores. Saberes Docentes. Estágio.

ABSTRACT: The aim of the present article is to reflect on teacher's knowledge which is to permeate the process of teacher's qualification, having as a basic principle the necessary theory and practice relation, and as a reference the experiences lived in the CCAAB Itinerant Extension Project: Connections with high school students. The referred project took place during 2017 first school semester and it counted on the participation of students from UFRB biology Licenciateship, articulated to the curricular component supervised internship III and IV and also counted on high school students from teacher-training schools. The results achieved by the project, identified by means of the voices of state school students and the licenciateship candidates involved, revealed, on the one hand, for the students, a greater knowledge on the University access and the necessary mechanisms to achieve that,

as well as, it allowed them to reflect upon their wishes, difficulties and experiences related to that very matter. On the other hand, it provided important improvements for the licentiate qualification by bringing more significance to classes, widening the perception of teaching, also of the relation with basic education students and of the teacher's role in the qualification process of young and teenager students.

KEYWORDS: High school teaching. Teachers' qualification. Teachers' knowledge. Internship.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre saberes docentes estruturantes que devem permear o processo de formação de professores, tendo como referência um enfoque que considera a relação teoria e prática como fundamentos centrais. Nesse contexto, tomamos o momento dos estágios curriculares obrigatórios como espaços formativos ricos de possibilidades de promoção de conexões entre os futuros docentes e os sujeitos que fazem a escola pública ganhar vida cotidianamente.

O estudo se constitui, portanto, a partir da reflexão sobre uma experiência realizada com licenciandos do curso de Licenciatura em Biologia do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que ocorreu durante a realização dos componentes curriculares Estágio Supervisionado III e IV, voltados ao ensino médio, e se deu por meio da realização de um projeto de extensão denominado *CCAAB itinerante: A UFRB em Conexões com jovens do ensino médio*. Essa atividade se insere no contexto das reflexões que vem sendo realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade (GEInter).

O Projeto em questão, foi desenvolvido no primeiro semestre letivo de 2017 e teve por finalidade aliar a formação profissional dos licenciandos às necessidades socioeducativas dos estudantes do ensino médio, por meio de atividades como palestras, atividades escritas e visitas ao CCAAB/UFRB. O projeto contou com a coordenação de professores do curso de Licenciatura em Biologia que atuaram nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV, e com a participação de servidores técnico-administrativos da UFRB, de gestores das escolas públicas de Cruz das Almas que constituem campo de estágios e, especialmente, com os licenciandos da UFRB e os estudantes do ensino médio, seus atores principais. Além dos estagiários, também foram envolvidos estudantes bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

O desenvolvimento do projeto teve como principal argumento a ideia de que muitos jovens com idade para ingressarem no ensino superior encontram-se distanciados do espaço universitário, sobretudo público. Essa situação se expressa, no entanto, num contexto em que esta geração se apresenta mais escolarizada que seus pais. Este

cenário é resultante de um conjunto de reformas educacionais promovidas a partir da década de 1990 que contribuíram para a universalização do ensino fundamental e para a expansão do ensino médio e superior para estudantes cujos pais não tiveram acesso aos últimos anos da educação básica. No que trata do ensino médio, alguns dados indicam que houve um aumento das matrículas entre os anos de 1996 a 2004 de quase 60% e que, apesar de ter havido uma diminuição dessas matrículas nos últimos anos, os jovens brasileiros estão mais escolarizados que gerações passadas (DESAFIOS DA CONJUNTURA, 2008).

A pergunta que se coloca e que conduziu o projeto foi qual os projetos de vida que esses jovens que frequentam o ensino médio têm com relação à continuidade de sua escolarização? Como a escola e os professores podem lidar com as expectativas desses jovens? De que forma elas se expressam?

Essa problemática caracteriza-se, em nosso ponto de vista, em um tema relevante que deve ser tratado como um saber estruturante no processo de formação de professores. Compreender e conviver com esses jovens, construir empatia e sensibilizar-se com os sentidos que eles jovens atribuem aos seus projetos de vida e, dentro deles, sobre o lugar da formação escolar, incluindo aí a formulação de diferentes estratégias relacionadas aos planos para prosseguir em seus estudos, parece-nos ser urgente e necessário como saber a ser tratado ao longo do processo de formação de professores.

Enquanto cenário concreto quanto ao acesso dos jovens ao ensino superior, pesquisas realizadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação revelam que esses jovens representam 42% dos 3,7 milhões de adolescentes fora da escola de ensino médio no Brasil. Neste contexto, a maior incidência de vulnerabilidade são jovens de baixa renda, moradores de áreas rurais, negros, indígenas ou pessoas com deficiência. Mais de cinco milhões de estudantes das séries finais do ensino fundamental têm idade superior à recomendada para a série que frequentam: 42% do total de estudantes dessa fase, diz a pesquisa.

À questão da repetência e do atraso escolar soma-se à falta de perspectiva de continuidade de estudos e a crença de que a universidade “não é para todos”. Nesse sentido, O projeto pretendeu mobilizar a universidade para que a mesma abra espaços para discussões e projetos que contribuam para desmistificar essa visão dos estudantes do ensino médio e da comunidade sobre a Universidade.

Outros aspectos são relevantes nessa questão. Dados do INEP relacionados ao Censo Escolar 2015 registraram que 87,5% dos jovens brasileiros matriculados no ensino médio cursavam escolas públicas. No entanto, somente 44,8% dentre eles ingressaram no ensino superior público. Por outro lado, os ingressantes oriundos de escolas particulares representaram 55,8%. Pelo exposto, é fácil perceber os desafios para os estudantes de escolas públicas ingressarem no ensino superior, sobretudo nas universidades públicas. Estes dados coadunam com a percepção de Sampaio

(2011, p.33) quando argumenta que “atravessar o tortuoso caminho do ensino médio público em direção ao ensino superior público significa, para essa população, lidar com as desigualdades socioeducacionais que se evidenciam nessa transição”.

Frente ao exposto, o projeto de extensão proposto visava colaborar com as políticas que contrariam a naturalização da exclusão do jovem ao ensino superior se propondo a, no “chão das escolas”, abrir espaço para este debate num processo intenso de conscientização de uma universidade “para todos”, especialmente a UFRB enquanto um espaço tangível e possível de ser acessado.

Nesse contexto, o tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão constituiu-se no eixo fundamental que conduziu o projeto. Nesse intuito, convocou-se a comunidade acadêmica e as escolas públicas campo de estágio à articulação de saberes dentro e fora das salas de aulas, numa abordagem em que a interdisciplinaridade se torna um eixo estruturante.

Tal condição é particularmente importante para os que atuam com os estágios supervisionados e visam que os estagiários, em processo de formação, possam, além de desenvolver condições para a produção do conhecimento na sala de aula, debater com os jovens do ensino médio sobre suas perspectivas e, mais especialmente, sobre as suas possibilidades futuras e orientar acerca do seu crescimento pessoal e profissional. Com isso, o papel da extensão universitária se renova no sentido de tomar outro rumo e valor dentro e fora da universidade, assumindo seu devido lugar no currículo dos cursos de graduação.

A revalorização da extensão não é alheia às atualizações na formação acadêmica, pois como defende Jezine (2004), A nova visão de extensão universitária passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e estudantes de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica. (SAMPAIO, 2011, p. 3)

Espera-se, com isso, a contribuição das ações vinculadas à extensão universitária para a formação do estudante do ensino superior, devendo ir além da aquisição de conhecimentos técnico-científicos, mas, com significado e contexto fortemente integrados a realidade.

Com o intuito de refletir sobre as experiências vivenciadas no projeto *CCAAB itinerante: Conexões com jovens do ensino médio*, pensando-o como um momento que busca desenvolver e consolidar saberes estruturantes que contribuam para uma formação docente reflexiva, crítica e comprometida com os estudantes como sujeitos principais do fazer pedagógico, trazemos na sequência, uma discussão sobre o processo de implementação do projeto.

O relato em questão apresenta uma descrição e análise reflexiva sobre o projeto quanto a sua estrutura, organização, etapas e principais resultados.

2 | DESCRIÇÃO DO CONTEXTO, PROCEDIMENTOS E RESULTADOS OBSERVADOS

O projeto aconteceu no semestre de 2017.1 articulado às atividades do componente curricular de Estágio Supervisionado III e IV ofertado no âmbito do Curso de Licenciatura em Biologia, com 40 horas de carga horária total de execução. Parte do projeto ocorreu nas instalações do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e outra parte nas escolas públicas do município de Cruz das Almas e de Governador Mangabeira. Nesses territórios, conseguimos alcançar um total de 384 estudantes conforme tabela a seguir:

ESCOLA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Escola Estadual Landolfo Alves de Almeida	63
Escola Estadual Lauro Passos	46
Escola Estadual Luciano Passos	93
Centro Territorial de Ensino Profissionalizante	80
Instituto Federal Baiano	13
Colégio Estadual Edgar Santos	89
TOTAL	384

Tabela 01 – Escolas envolvidas no projeto e média de estudantes que participaram do CCAAB Itinerante

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas listas de presença.2017

Como já dissemos, o projeto estava vinculado aos componentes curriculares Estágio Supervisionado III e IV, pois consistiu em horas de atividades complementares a este, composto de etapas específicas para as quais, inevitavelmente, foram requeridas metodologias distintas.

Para o desenvolvimento do projeto, inicialmente foram realizadas reuniões com dirigentes das escolas públicas da cidade de Cruz das Almas e de Governador Mangabeira em que os licenciandos estavam estagiando para que fossem construídas as parcerias necessárias ao desenvolvimento do mesmo. Durante as reuniões, foram apresentados os principais aspectos do projeto e definidas as responsabilidades de cada ator envolvido, além das atividades que seriam realizadas pelos estagiários nas escolas.

No âmbito do trabalho de orientação com os estagiários, cada docente do componente curricular Estágio Supervisionado apresentou, aos seus estagiários a proposta, os objetivos, as etapas e a organização das atividades do projeto. Durante esses momentos, foram realizados ricos debates sobre a questão do acesso dos jovens das escolas públicas ao ensino superior.

Pesquisou-se sobre dados relevantes e as contradições que os mesmos evidenciam com relação ao acesso, dentre outros aspectos. Nesse sentido, questões

relevantes sobre o crescimento do acesso dos estudantes oriundos de escolas públicas às IES privadas foram sinalizadas, momento em que se refletia sobre o porquê desse movimento, levantando-se hipóteses de que essa situação, nos últimos anos, poderia ser decorrência das políticas do governo federal relativas ao financiamento e bolsas de estudo para o acesso dos estudantes às IES privadas. Ao mesmo tempo, questionava-se o pouco acesso dos estudantes de escolas de educação básica públicas às IES públicas, destacando-se essa situação no caso da UFRB que é uma IES pública cuja sede está localizada na cidade de Cruz das Almas.

Na sequência dessa atividade inicial de conhecimento e problematização do tema central do projeto, realizou-se reunião geral com todos os participantes do projeto no âmbito da UFRB, professores/as e estagiários, para distribuir as funções e organizar o trabalho nas escolas. A atividade nas escolas deveria ser realizada em duplas e em escolas diferentes daquelas em que o licenciando estava estagiando. A primeira etapa ocorreu no período de 17 a 21 de julho nas escolas campo de estágio e se deu por meio da realização de uma palestra sobre a UFRB e um bate papo descontraído em que os estagiários relatavam sobre os processos vividos por eles para ingressar na universidade com o objetivo de motivar os estudantes a prosseguirem com os estudos em uma universidade pública federal.

Nessa primeira etapa, os relatos dos estagiários foi de que a apresentação do projeto foi recebida com empolgação pelos estudantes nas escolas e de que eles estiveram atentos às informações sobre o projeto, sobre a universidade e sobre as formas de acesso e permanência à universidade e ficaram entusiasmados com os cursos oferecidos na UFRB em seus diversos Centros, revelando que desconheciam essas informações, apesar de viverem e estudarem próximos da Universidade.

Os estagiários também relataram que, apesar das informações sobre as formas de acesso às universidades públicas estarem disponíveis dos meios de comunicação surgiu, durante a palestra, várias dúvidas dos estudantes. Por exemplo: as notas de corte das universidades, as cotas, e até mesmo sobre a permanência em outras cidades. Isso pode demonstrar, nesse caso, que apesar das informações se fazerem presentes na mídia ainda não é acessível para o estudante do ensino médio.

Algo que nos chamou a atenção ao longo do processo de discussão dos relatos dos estagiários após a realização das atividades nas escolas, foi que a maioria dos estudantes das escolas demonstravam interesse de cursar a universidade na cidade ou em cidades próximas, considerando que alguns *campus* ficavam longe da sua cidade. Essa questão sobre o acesso ao ensino superior poder ser feito em um *campus* mais próximo de sua cidade parecia estar relacionada às questões familiares e especialmente às dificuldades financeiras para essa permanência em outras cidades.

Os relatos dos estagiários sobre as experiências vividas após a primeira etapa das atividades foram apresentados e tratados em rodas de conversas em cada turma específica de Estágio Supervisionado e conduzida pelo professor responsável. Nesse momento se deu um importante processo de socialização das vivências e

das dificuldades enfrentadas nas escolas, momento em que se observou que em algumas escolas o trabalho transcorreu muito bem e que em outras houveram mais dificuldades. Mas, no geral, os relatos foram muito positivos e os estagiários estavam bastante empolgados com a atividade.

A etapa seguinte consistiu na apresentação e discussão sobre aspectos do Enem, o que se deu por meio de um exercício reflexivo sobre as questões da prova no período de 07 a 11 de agosto. Para esta segunda etapa, os estagiários foram orientados pela equipe que coordenava o projeto, momento em que se discutiu sobre como proceder. Esta atividade tinha como objetivo desmistificar o Enem a partir da análise de questões do Enem de Biologia, bem como passar informações sobre a prova e as principais mudanças ocorridas para o ano de 2017.

No movimento seguinte, os estagiários voltaram às mesmas escolas em que realizaram a fase anterior e à mesma turma. E segundo os relatos dos estagiários, os estudantes das escolas os aguardavam com ansiedade. No desenvolvimento da atividade, inicialmente, contextualizou-se o ENEM e, em seguida, foram discutidas as questões de biologia e respondidas juntamente com os estudantes das escolas. A intenção era que os estudantes pudessem ter contato e percebessem como são as questões, e quais habilidades e temas são enfatizados no exame.

Segundo os estagiários, esse foi um momento muito rico, pois permitiu que os estudantes tirassem suas dúvidas sobre os assuntos, mas também, e principalmente, sobre a prova, haja vista que certas características podem servir para todas as áreas de conhecimentos exigidas pelo Enem. Na oportunidade, os estudantes das escolas foram informados da etapa seguinte do projeto que seria uma visita técnica ao Campus da UFRB, em Cruz das Almas.

A visita se concretizou no período entre 15 a 20 de agosto e caracterizou-se como uma visita aberta ao CCAAB. O transporte, para a vinda dos estudantes à Universidade, foi uma contrapartida da escola.

Assim, na terceira e última etapa, a partir de uma agenda previamente programada, os estudantes foram recepcionados na Universidade em vários setores. Eles foram conduzidos, juntamente com professores da escola, para conhecerem a estrutura física do Campus de Cruz das Almas. Para a realização desse processo foi fundamental a participação de servidores técnico-administrativos responsáveis pelos laboratórios e pavilhões de aulas. Segundo depoimentos dos estagiários, este foi um momento intenso e dava para perceber brilho nos olhos dos estudantes das escolas.

Cumpridas todas as etapas do projeto, foram realizadas rodas de conversas com os estagiários em cada turma de Estágio Supervisionado sob a coordenação do professor responsável pelo componente curricular com o objetivo de avaliar as atividades realizadas. O processo de socialização das experiências entre os estagiários foi muito rica e provocou relatos emocionados. Os relatos também revelaram críticas quanto ao comprometimento de alguns parceiros, quanto às dificuldades da Universidade em recepcionar os estudantes das escolas públicas, dentre outros

aspectos. No entanto, a repercussão do projeto junto aos estudantes e às escolas foi bastante positiva e depoimentos que relataram como os estudantes das escolas passaram a refletir sobre estratégias para acessarem a UFRB, como por exemplo ao expressarem o interesse em criar um grupo de estudos para se prepararem para o ENEM, revelou a pertinência de um projeto dessa natureza para todos os envolvidos.

Entre os depoimentos dos estagiários destacamos a expressão do quanto foi significativo para eles perceberem esse jovem estudante, seus anseios e suas dificuldades; identificar, por exemplo, que alguns já sabiam o que gostariam de cursar, outros ainda tinham dúvidas, outros não colocavam esse acesso em seu horizonte de possibilidades. Para os estagiários viver essa experiência, aprender com esses jovens, retomar suas trajetórias e contribuir para construir sonhos e projetos de vida foi bastante motivador. Foi motivador também para os coordenadores do projeto que viram uma ideia ganhar força e relevância no processo formativo desses licenciandos.

Vivências e relatos dos estudantes das escolas marcaram os estagiários, como por exemplo quando um dos estudantes informou para os estagiários que tinha interesse em cursar Educação Física, mas os pais queriam que ele terminasse o ensino médio para trabalhar. Essa realidade de muitos estudantes de escola pública, expressa por meio da dicotomia entre trabalho e estudo, envolve reflexões que devem considerar desde suas perspectivas futuras, bem como as percepções da família e as necessidades de sobrevivência.

Ao final, pudemos perceber que as questões colocadas inicialmente pelos licenciandos avançaram em termos de construção de reflexões mais aprofundadas, do desenvolvimento de um olhar sensível e do compromisso social com o público com o qual eles irão trabalhar.

Nesse sentido, parece-nos que os licenciandos ficaram mais atentos às questões que envolvem esses estudantes na sociedade brasileira e que perceberam que ingressar em uma universidade pública vai além do acesso, pois envolve, também, as condições de sua permanência na universidade. Ainda nesse contexto, podemos inferir que a existência de políticas efetivas de apoio a estes jovens, talvez contribuam para que os pais possam apoiar seus filhos para ingressar em universidade pública. Nesse sentido, Sampaio (2011) afirma que,

longevidade escolar e retardamento do ingresso no mundo do trabalho são prerrogativas de uma parcela restrita da população brasileira. Logo, exercer algum tipo de atividade remunerada para assegurar e/ou contribuir com o orçamento familiar, sublinha a sobrevivência material como traço comum na vida dos jovens aqui considerados. (p. 48)

Sendo assim, o acesso a bolsas de monitoria, bolsa-trabalho e bolsas de iniciação científica, mostra-se uma alternativa importante na perspectiva de permanência na universidade.

Outra reflexão importante a ser feita é sobre o papel da extensão no processo de

implementação de um currículo de formação de professores, vez que essa profissão se constitui numa imersão do entendimento da condição humana em interface com uma sociedade dinâmica e diversa. O que se torna de fundamental importância para que os futuros professores conheçam anseios, desejos e dificuldades desses jovens para auxiliá-los na realização de seus projetos de vida.

A extensão, nesse projeto, cumpriu seu papel de envolver ensino e aprendizagem numa única dinâmica, por meio de uma estratégia que buscou estimular a reflexão e a autonomia dos licenciandos para estabelecer conexões relevantes entre o agir e o intervir diante de uma realidade muitas vezes adversas, mas da qual sempre pode brotar algo novo e belo, fruto de interações humanas colaborativas e ricas de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas considerações apresentadas, entendemos que este trabalho cumpriu seu objetivo ao relatar e analisar as vivências a partir do projeto de extensão *CCAAB itinerante: Conexões com jovens do ensino médio*.

Consideramos que, para todos os sujeitos que participaram do projeto, este se revelou como um momento que contribuiu significativamente para que se pudesse experimentar situações que possibilitaram o crescimento profissional e pessoal coletivo, provocando reflexões sustentadas na articulação teoria e prática e na conexão entre saberes diversos e interdisciplinares. Por um lado, possibilitou um maior conhecimento para os estudantes das escolas públicas sobre a UFRB e os ajudou a refletir sobre seus desejos e suas dificuldades diante desse processo. Por outro, cremos que trouxe melhorias importantes para o processo de formação dos licenciandos na medida em que tornou as aulas mais significativas e ampliou a visão a respeito da docência, das relações com estudantes e do importante papel do professor.

Para além das contribuições que o projeto possa ter dado para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à docência que vão desde o planejamento até a realização de projetos institucionais que extrapolam a sala de aula, temos a convicção de que o mesmo contribuiu para desenvolver um olhar mais sensível para os sonhos e os projetos de vida daquele grupo social com o qual esses profissionais irão atuar, bem como para a responsabilidade da escola na condução de estratégias que possam favorecer a realização desses sonhos. E isso, temos certeza, faz toda a diferença para aqueles que pretendem atuar como docentes.

REFERÊNCIAS

CONSELHO ACADÊMICO - CONAC Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Dispõe sobre a aprovação das normas que disciplinam as atividades de extensão Universitária da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Resolução nº 003 de 17 de Fev. de 2014. Cruz das Almas, Bahia.

DESAFIOS DA CONJUNTURA: **O ensino médio no debate educacional**. São Paulo: Observatório da Educação da Ação Educativa, n. 26, out. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Censo Escolar da Educação Básica 2015. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2015.pdf>. Acesso em: 16 de Set. de 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16 de Set. de 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. O direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

SAMPAIO, S.M.R. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51. ISBN 978-85-232-1211-7.

SAMPAIO, S.M.R. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16 de Set. de 2017.

TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS

Eliana da Silva Neiva Brito
UNEB/TIPEMSE/SSEETU
Salvador-Bahia

RESUMO: A educação para a diversidade é marcada por avanços e desafios e exige estudos e pesquisas frequentes para conhecer e compreender como ocorre a comunicação nos contextos de diversidade para a pessoa com surdez. Durante muito tempo a surdez era vista apenas pelo ângulo médico-terapêutico. Em direção oposta, novos pressupostos vêm sendo concebidos para entender a surdez como uma diferença cultural e não como uma patologia clínica. Atualmente devemos pensar a surdez com prerrogativas sócio antropológica, e visão interdisciplinar e transversal. Por isso, há de se considerar o cenário psicossocial e cultural onde os surdos se desenvolvem, pois eles formam um grupo distinto de pessoas, são um povo sócio-cultural-linguístico. Objetivamos, portanto, através deste estudo, demonstrar de que maneira as dimensões sociais culturais que envolvem o uso de Tecnologias Assistivas para a difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS contribuem para a acessibilidade do surdo no ambiente educacional, familiar e social. Ações estas delineadas pelos aspectos do planejamento do ensino, no que tange a Didática. Os aportes teóricos foram: Libâneo,

Mazzota (2011), Sá e Ranauro (1999), Skliar (1998). Usamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa participante. Sendo assim, apoiamos os princípios da Educação Bilíngue na realização de atividades práticas para envolver os participantes da comunidade e do contexto acadêmico. Os principais resultados recorrem a práticas socioeducativas para a acessibilidade da pessoa surda, na perspectiva de promover um elo de articulação de novos conhecimentos com vistas à disseminação do conhecimento da cultura surda e da LIBRAS em diferentes contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Bilíngue, LIBRAS, Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT: Diversity education is marked by advances and challenges and requires frequent studies and research to know and understand how communication occurs in the contexts of diversity for the deaf person. For a long time, the deafness was seen only from the medical-therapeutic angle. In the opposite direction, new assumptions have been conceived to understand deafness as a cultural difference rather than as a clinical pathology. Currently we should think of deafness with socio-anthropological prerogatives, and cross-disciplinary and cross-cutting vision. Therefore, we must consider the psychosocial and cultural scenario where the deaf develop, because they form a distinct group

of people, are a socio-cultural-linguistic people. We therefore aim, through this study, to demonstrate how the social cultural dimensions that involve the use of Assistive Technologies for the diffusion of the Brazilian Sign Language - LIBRAS contribute to the accessibility of the deaf in the educational, family and social environment. These actions are outlined by aspects of teaching planning, in what concerns didactics. The theoretical contributions were: Libâneo, Mazzota (2011), Sá and Ranauro (1999), Skliar (1998). We use as methodology the bibliographic research and the participant research. Therefore, we support the principles of Bilingual Education in carrying out practical activities to involve community participants and the academic context. The main results refer to socio-educational practices for the accessibility of the deaf person, in order to promote a link of articulation of new knowledge with a view to disseminating the knowledge of deaf culture and LIBRAS in different contexts.

KEYWORDS: Bilingual Education, LIBRAS, Assistive Technology.

1 | INTRODUÇÃO

Durante meu processo de formação do ensino superior buscava articular a temática sobre surdez e bilinguismo, aos mais diversos conteúdos propostos nas disciplinas cursadas nesse período que convergiu devido ao fato ter uma filha Surda, impulsionando-me a tomar atitudes, das mais diversas naturezas, em busca da garantia de direitos, enquanto ponderava os entraves do cumprimento das leis, ou seja, do passar do planejado e promulgado ao realizado.

É facilmente observável que a LIBRAS não está na sala de aula, nem a inclusão do surdo na sociedade. Assim os surdos continuam como estrangeiros em seu próprio país. A temática transversal demandada pela tríade comunicacional: espaço-visuomotor da cultura surda, impulsionava novos subtemas: os direitos civis das pessoas com deficiência, a aquisição do Surdo a Libras desde a mais tenra idade, o letramento Surdo tendo a Libras como L1, a escola bilíngue, o ensino da Libras à sociedade com *status* igual ao dado as outras línguas estrangeiras, dentre outros.

Vários autores revelam que recusar a acessibilidade da comunidade surda a LIBRAS origina perdas significativas nos aspectos cognitivos, sócio afetivos, linguísticos, cívil, culturais e no ensino- aprendizagem dos surdos. Dessa forma, surge a necessidade de promover momentos de estudos para ampliar as possibilidades de comunicação dos indivíduos, com vistas à difusão do conhecimento da LIBRAS e cumprimento das leis de relacionadas a inclusão dos surdos nos locais comuns.

Sendo assim, a oficina “Mãos que falam Libras”, que propomos, desenvolve atividades lúdicas com aparatos bilíngue, desde 2015, envolvendo crianças, adolescentes, pais, professores universitários, estudantes de graduação, assistentes sociais, voluntários e pessoas da comunidade do entorno da UNEB, no departamento de Educação Campus I na cidade de Salvador, através do Grupo TIPEMSE – Tecnologia, Inovação Pedagógica e Mobilização Social pela Educação, dentro do

Projeto UNEB Parque.

De maneira especial, pudemos desempenhar nossa oficina, em 2018 no Fórum Social Mundial e no oitavo Encontro de Turismo de Base Comunitária e Economia Solidária, atividade do grupo SSEETU – Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo. Em 2017 foi realizado um Workshop em Libras para estudantes de graduação, pós-graduação, líderes e membros de grupo de pesquisa interessados pela temática. E ainda, numa Associação de Funcionários Públicos da Cidade de São Sebastião do Passé-BA, o qual foi avaliado como um momento de aprendizagem, e aquisição de novos conhecimentos de forma positiva e produtiva.

Usamos instrumentos lúdicos como base importante nas nossas ações, pois possibilita o desenvolvimento pessoal, além de ser uma forma de expressão e comunicação consigo, com o outro e com o meio. Acreditamos que os brinquedos e jogos educativos, literaturas, artes cênicas e visuais em Libras, com temáticas da cultura Surda, potencializa a dinâmica no aprendizado dos presentes, por tornar a aquisição do que está sendo mediado, mais leve, mais divertido, mais interessante.

Tais ações, demonstraram o quanto a comunicação e as práticas educativas poderiam ser um diferencial na realidade local quanto à inclusão do Surdo. Diante disso, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa: **De que maneira as dimensões sociais culturais que envolvem o uso de Tecnologias Assistivas para a difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, contribuem para a acessibilidade do surdo no ambiente educacional, familiar e social?**

2 | OBJETIVO

Demonstrar de que maneira as dimensões sociais e culturais que envolvem o uso de Tecnologias Assistivas para a difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS contribuem para a inclusão do surdo no ambiente educacional, familiar e social.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Propõe-se uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Optamos pela pesquisa do tipo participante como método para o desenvolvimento de nosso trabalho, por entendermos a necessidade de implicação dos participantes no processo de pesquisa realizado com vistas à promoção de mudanças quanto à situação problema apresentada. THIOLENT *apud* Silva 1991). Sendo assim, desenvolvemos atividades usando a LIBRAS como a principal Tecnologia Assistiva, corroborada por outros recursos em vista da consolidação da educação bilíngue.

4 | TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

4.1 Acessibilidade Surda: Historicidade de Lutas

Muitos desconhecem que para que todos os marcos legais acontecessem houve uma grande caminhada de lutas pela ampliação das políticas públicas de inclusão e educação de surdos. No Brasil e em outros países reuniões, aconteceram ao longo dos tempos, conferências, congressos e fóruns para discutir temas importantes como a diversidade no contexto geral e dentre os temas debatidos estava presente a educação de surdos.

Mas, nem sempre os surdos estão presentes nessas discussões e quando acontecem de estarem, suas colocações respeitadas. Conseqüentemente, seria um percurso com resultados mais positivos de acessibilidade dos surdos e maiores aprofundamentos educacionais, se os que fazem as leis em nosso país tivessem ouvido a comunidade surda que com pesquisas e declarações anunciam em que tipo de educação querem para si.

Visando alcançar o objetivo de ilustrarmos os ideais Surdos conclamado em dois documentos: “A Educação que nós surdos queremos”, (FENÉIS, 1999); e “A educação que nós, surdos, queremos e temos direito”. (CESBA, 2006), ladeado pela celebre frase empoderadora de Ed Roberts, em 1972, quando do início do MVI – Movimento de Vida Independente: “nada sobre nós, sem nós” (SASSAKI, 2011), que apresentamos estas proposições nesse artigo.

Segundo Nídia Sá e Hilma Ranauro (1999, p.35) “Tem sido um longo caminho para que a sociedade de um modo geral reconheça, hoje, os Surdos, com suas individualidades”. Mesmo que o reconhecimento da LIBRAS tenha se configurado em um marco histórico para o desenvolvimento de políticas adequadas de acessibilidade e inclusão dos surdos, reiterando que os pais, professores, alunos, médicos, funcionários públicos, sejam bilíngües, os sujeitos surdos ainda se percebem como estrangeiros em sua própria pátria.

E assim, passados dezesseis anos após a Lei de LIBRAS (Lei n. 10.436/02), treze da sua regulamentação (Decreto n. 5.626/05); onze da instituição do AEE – Atendimento Educacional Especializado (Portaria Normativa nº 13); após a sistematização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008; em seguida a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência que legitima a educação bilíngüe através de uma Emenda Constitucional (Decreto 6.949/2009); e também o PNE – Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, que estabelece que a Libras constitua-se como primeira língua (L1), e a língua portuguesa, como segunda (L2), não obstante, a língua portuguesa é imposta nos processos educacionais aos alunos surdos, apesar do ganho trazido pela Lei de Tradutor e Intérprete de LIBRAS (Lei nº. 12.319/2010).

É no viés de Surdos que escolhem a Libras como prática comunicacional, que tratamos este trabalho. Nessa direção, destacamos Skliar (2014) que não trabalha

sob a ótica da deficiência ou das necessidades especiais, sua ênfase se concentra na diferença. Segundo Santana e Bérghamo (2005) conferir a Libras o estatuto de língua não traz apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas, também, repercussões sociais, pois, a partir do momento que se legitima a Língua Brasileira de Sinais como a língua do surdo, acaba por “transformar a “anormalidade” em diferença, em normalidade”. Sendo assim, no que tange a Didática, o planejamento do ensino deve ser bem articulado também para os surdos. Segundo Libâneo (1994, p. 222) o planejamento tem grande relevância por tratar-se de: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Manter o português como primeira língua nos escolas regulares e em outros ambientes gera para o surdo uma antiga tensão, que não é enfrentada, mas que “ecoa nos documentos oficiais e mantém-se como tema de debates e embates entre os que defendem a educação para surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que a consideram como domínio da educação especial”. (LODI, 2013, p.51)

4.2 Escola Bilíngue: Passando do Promulgado para o Realizado

A Educação Bilíngue está totalmente imbricada com a perspectiva educacional dos estudos sócios antropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos relacionados com a cultura e identidade da pessoa surda. A abordagem bilíngue não se trata apenas da educação do surdo em ambientes ouvintes, mas, também, de um espaço que atenda as especificidades do educando surdo e propicie o fortalecimento de sua cultura, além de fomentar uma identidade surda independente de suas diferenças e complexidades, oferecendo possibilidades de aproximação entre as culturas surda e ouvinte. Uma escola onde não existem imposições de “normalidades” e nem o ouvintismo.

Nesse sentido, a educação bilíngue significa a criação de espaços prioritários para tornar acessível aos Surdos, a Libras. Segundo os surdos às escolas inclusivas não atendem aos seus direitos e não valorizam a sua cultura. Tais situações colocam o estudante surdo em uma situação de exclusão dentro de um espaço educacional que se diz inclusivo. Portanto, apesar da conquista trazida pela Lei 13.005/2014, ainda há muito que fazer para alcançarmos o ideal de igualdade preconizado pela nossa Carta Magna em relação aos indivíduos surdos, que não se acaba diante da conquista legal, ao contrário, ganha nova roupagem e trabalha baseada por outro viés, de busca por efetivação da proposta bilíngue.

Por isso, idealizamos equidade quanto a acessibilidade da pessoa surda, nos meios acadêmicos, projetos, museus, teatros, cinemas, espaços de lazer e outros espaços socioculturais, por esse modelo certamente agregar valor à tríade comunicacional: espaço-visu-motor, que é a forma comunicacional do surdo com o mundo, sendo que os olhos dos surdos fazem também o papel dos ouvidos.

Dentro desse contexto para normatizar as diferenças são utilizadas estratégias que acabam por dar direito ao aluno ouvinte ter aula em sua língua materna e o aluno surdo, não. Por isso não há inclusão de fato, tendo nas leis, várias lacunas. É paradoxal, mas mesmo dentro da grande diversidade que constitui a nação brasileira ainda temos a cultura surda tentando marcar o seu espaço. Infelizmente o surdo continua tendo que se adaptar às propostas educacionais pensadas para alunos ouvintes. Parece que a educação inclusiva busca apagar as diferenças. O autor Boaventura de Sousa Santos (2003) nos ensina que: “nós temos direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, da mesma forma como temos direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”.

A educação bilíngue de surdos no Brasil está amparada pela Lei e é recomendada pelo Ministério Nacional da Educação (MEC), como sendo uma proposta válida e eficaz para o ensino das duas Línguas reconhecidas pelo país, Língua Portuguesa e LIBRAS, necessárias para a inclusão social efetiva destes sujeitos. O Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu capítulo VI, artigo 22 determina que se se organize, para a inclusão escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes.

Talvez por isso devemos comemorar o mais recente Decreto 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que cria uma diretoria dentro do MEC. Por ser, portanto, mais uma lei de amparo a acessibilidade aos surdos a Libras. Já que, segundo o Decreto 9.465 a meta da diretoria seria dentre outras coordenar a implantação da Educação Bilíngue para surdos, enquanto detalha de forma bem específica ações que efetivem o que já instituiu a Lei 10.436/2002. O grande desafio do nosso século não é promulgar apenas novas leis, é cumprir as que já estão em voga. O Art. 35, do Decreto 9.645, diz que compete à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos:

planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino voltados às pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdo cegueira, e com as instituições representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua, e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua; (BRASIL, 2019)

4.3 Tecnologia Assistiva do Surdo: Libras

Os avanços tecnológicos têm alavancado as interações de Surdos com Surdos, auxiliado os afazeres dos Surdos no seu dia-a-dia, e facilitado sua inclusão com os ouvintes. Temos como sociedade civil mobilizar os diferentes recursos disponíveis (políticas públicas, tic's, escola, família), para uma a acessibilidade em todas as suas dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, atitudinal, dos Surdos. A Tecnologia Assistiva, doravante TA, tem contribuído muito para este fenômeno.

O termo *Assistive Technology*, foi criado em 1988, dentro da legislação norte-americana. No Brasil foi traduzido como Tecnologia Assistiva, terminologia nova

utilizada para identificar todo aparato tecnológico de recursos, e ofertas de serviços que ampliam habilidades funcionais de pessoas que tenham algum impedimento físico ou sensorioneural de longo ou curto prazo (Brasil, Portaria nº 142/ 2006).

O Ministério da Educação introduziu o Serviço de Tecnologia Assistiva nas escolas públicas por meio do Programa “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMF). As SRMF são espaços onde o professor especializado realiza o “Atendimento Educacional Especializado” (AEE) para alunos com deficiência, no contraturno escolar. É atribuição do professor do AEE reconhecer as necessidades de recursos pedagógicos e de recursos de Tecnologia Assistiva que serão necessários à participação de seu aluno nos desafios de aprendizagem que acontecem no dia a dia da escola comum.

A primeira análise centrou-se na legislação vigente no Brasil que abarca as tecnologias assistivas, e destacamos a mais recente em nosso país: o Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 na qual consiste em capítulos, artigos e parágrafos específicos sobre TA e orientações acerca das aplicações das mesmas dentro de pontos da lei onde o assunto central não era referente às tecnologias assistivas. Os serviços de TA são normalmente transdisciplinares envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: Fisioterapia, Terapia ocupacional, Fonoaudiologia, Educação, Psicologia, Medicina, Engenharia, Arquitetura, Design e etc. Há diversos modos de se referir a TA, como “Ajudas Técnicas”, “Tecnologia de Apoio”, “Tecnologia Adaptativa” e “Adaptações”.

A tecnologia Assistiva do Surdo é a LIBRAS. Por isso, ao analisarmos o conceito de Tecnologia Assistiva para surdos é importante, inicialmente, revermos os conceitos de surdez. Pois, historicamente, durante o processo de reabilitação dos surdos propostos por uma ideologia ouvintista, surgiram dentre outras coisas os aparelhos auditivos e coclear, que hoje, por conta do empoderamento surdo de sua língua e cultura, tais aparelhos são por alguns surdos, execrados.

Para tanto, defendemos a utilização da Libras enquanto ferramenta de T.A. para surdos (e ouvintes), sem, no entanto, se assenhorar de algumas propostas de utilização dos recursos tecnológicos como articuladores, facilitadores e mediadores de funções auditivas dos surdos, por reconhecer que a utilização da tecnologia vem tornando a vida dos surdos cada dia mais fácil. No entanto, não podemos jamais esquecer que os surdos, são pessoas com uma diferença linguística e cultura própria, que devem ser consideradas em detrimento a qualquer proposta de trabalho realizada, incluindo-se aí, toda iniciativa de produção de T.A.

Desse modo, reafirmamos que por falta de acessibilidade a LIBRAS, dos surdos e dos ouvintes, os Surdos têm dificuldade de acesso aos meios de comunicação, empregos, bens sociais, bens culturais e serviços públicos. Por isso inicialmente as metodologias, estratégias e práticas de TA para Surdos, são adaptações proficuas no meio em que os surdos estão inseridos, através da escrita, de recursos visuais e outros.

Nesse sentido, a difusão da LIBRAS para a sociedade, formação de professores

surdos e ouvintes de Libras, capacitação de tradutores e intérpretes de Libras, e outras ações correlatas, contribuem para os impactos ocorridos por conta da diferença linguística, sejam minimizados. Nesse afã de adequação e integração em meio às diferenças, escrevemos este artigo, contextualizando as novas tic's e pesquisas das engenharias tecnológica, de produção e de telecomunicação, como modelo propositor de equidade social e ponte de integração entre surdos e ouvinte.

Recursos como o ProDeaf e Handtalk,, que foi eleito o melhor aplicativo de inclusão social do mundo pela Organização das Nações Unidas (ONU); o Closed caption ou legenda oculta. SKYPE, WatsApp, Chats, vídeo chamada e outros, permitida através do uso do telefone com tecnologia 3G ou 4G ou de um micro computador, tem se tornado imprescindíveis. Livros bilíngues, acessíveis através da inserção de vídeos com tradução do conteúdo para LIBRAS. E ainda jogos e brinquedos: abecedários, numerários, dominó, trilha bilíngues, cartelas de bingo em Libras e vários tipos de exercícios.

5 | RESULTADOS ESPERADOS

É imprescindível investir na difusão do conhecimento e promover estudos e atividades práticas como oficinas pedagógicas embasados nas teorias que sustentam a educação bilíngue, a cultura surda e políticas de acessibilidade linguísticas. Os principais resultados apontam para a necessidade de se investir na docência e também ampliar para a comunidade, assim como o envolvimento dos familiares para comunicar-se com as mãos. Assim, por se tratar de uma Língua, é necessário estudos frequentes e contato com a comunidade surda para ampliar os saberes e os conhecimentos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência possibilitou um novo olhar no que tange a diversidade e sobre a importância de que para além de cumprir leis e diretrizes, romper com os estigmas de uma sociedade excludente, a partir do envolvimento da comunidade como um todo, desejamos que a educação se torne efetivamente um direito de todos e não apenas discurso, pois a sociedade é diversa e plural e nós somos seres em construção.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei N°. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras

providências.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____, Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República).

_____. MEC/SEESP. Portaria Normativa nº13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____, Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 12.319 de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília.

_____, Ministério da Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>> Acesso em: 11/06/2015

SÁ, Nídia Limeira de; RINAURO, Hilma. **Considerando as pessoas com deficiência**. Manaus: Semente de Vida, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SILVA, M. O. S. Refletindo a pesquisa participante. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 1991.

SKILIAR, Carlos. **O Ensinar Enquanto Travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: Edufba, 2014

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-481-8

