



**Kelly Cristina Campones
(Organizadora)**

A Interlocução de Saberes na Formação Docente 2

Atena
Editora
Ano 2019

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

A Interlocução de Saberes na Formação Docente 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

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

Conselho Técnico Científico

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
I61	A interlocução de saberes na formação docente 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Interlocução de Saberes na Formação Docente; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-533-4 DOI 10.22533/at.ed.334191408 1. Educação – Estudo e ensino – Avaliação. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Compreende-se que a formação de professores é uma área de pesquisa abrangente e de longa data, que vem apresentando grandes desafios: seja nas políticas públicas envolvidas, seja nas experiências adquiridas durante seu período de formação e/ou na compreensão sobre a consciência desse processo, no que tange a apropriação de saberes necessários à inserção na docência.

Neste sentido, a obra: “A interlocução dos saberes na formação docente” foi organizado considerando as pesquisas realizadas nas diferentes modalidades de ensino bem como, nas suas interfaces ligadas na área da saúde, inclusão, cultura, entre outras. Aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu I volume, apresenta, em seus 24 capítulos, as pesquisas relativas à Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II .

O volume II, composto por pesquisas relativas ao Ensino Superior perpassando pelo ensino da Educação de Jovens e Adultos , educação profissional e inovações e no seu terceiro volume, aspectos da formação de professores nas tratativas de inclusão bem como, a importância do papel do coordenador(a) e algumas práticas profissionais considerando a relação cultural como fator preponderante no desenvolvimento das práticas educacionais.

Cabe aqui apontar que, os diferentes saberes fundamentam o trabalho dos professores e pode se estabelecer a partir de um processo de enfrentamento dos desafios da prática, resultante em saberes, entretanto pode também ser resultado das resistências.

As suas relações com a exterioridade fazem com que, muitas vezes, valorizem-se muito os saberes experienciais, visto que, as situações vividas podem até ser diferentes, todavia guardam proximidades e resultam em estratégias e alternativas prévias para outras intercorrências.

A mediação entre as práticas de ensino docente frente às atividades propostas adotadas é envolta em uma dinâmica da sala de aula e por consequência na obtenção do conhecimento. Esse “[...] processo dinâmico, contraditório e conflituoso que os saberes dessa prática profissional são construídos e reconstruídos”. (ROMANOWSKI, 2007, p.55).

Aos autores dos diversos capítulos, pela dedicação e esforços sem limites, que viabilizaram esta obra que retrata pesquisas que nos leva ao repensar das ações educacionais, os agradecimentos dos Organizadores e da Atena Editora.

Por fim, esperamos que as pesquisas aqui descritas possam colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de aprofundar e/ou buscar inovar na área da interlocução dos saberes na formação docente e, assim, possibilitar sobre os aspectos quantitativos e qualitativos a busca constante das melhorias da formação docente brasileira.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 1	1
CONHECIMENTO E GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
Reginaldo Aliçandro Bordin	
Thalita Beatriz Levorato	
Fernanda Gozzi	
DOI 10.22533/at.ed.3341914081	
CAPÍTULO 2	13
DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E ESCOLA: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL EM FOCO	
Warley Carlos de Souza	
Mauro José de Souza	
Débora Fernanda Alves Santos	
Egeslaine de Nez	
DOI 10.22533/at.ed.3341914082	
CAPÍTULO 3	24
DISCUSSÃO SOBRE AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA	
Maria Perpétua Carvalho da Silva	
Jancarlos Menezes Lapa	
DOI 10.22533/at.ed.3341914083	
CAPÍTULO 4	36
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: A ARTE DE SER PROFESSOR (A)	
Carolina Agostinho de Jesus	
Nancy Mireya Sierra Ramirez	
DOI 10.22533/at.ed.3341914084	
CAPÍTULO 5	46
DESAFIOS E DIÁLOGOS AO PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OBSERVAÇÃO DO TRATO PEDAGÓGICO DOCENTE NO COMPONENTE CURRICULAR DE ESTÁGIO CURRICULAR I	
Aiana Carvalho Carneiro	
Amanda Santana de Souza	
Denize Pereira de Azevedo	
Suzana Alves Nogueira de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.3341914085	
CAPÍTULO 6	54
NARRATIVAS DE UM ESTAGIÁRIO: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA	
Assicleide da Silva Brito	
Olívia Maria Bastos Costa	
Gabriel Nery Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.3341914086	

CAPÍTULO 7	64
O ESTÁGIO CURRICULAR COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rozilda Pereira Barbosa Claudia Rodrigues Machado de Medeiros Valquíria Soares Mota Sabóia	
DOI 10.22533/at.ed.3341914087	
CAPÍTULO 8	77
MONOGRAFIAS DO CURSO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UESC: AS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	
André Luis Corrêa Fernanda Jordão Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.3341914088	
CAPÍTULO 9	90
O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	
Mônica Lana da Paz Chrisley Bruno Ribeiro Camargos	
DOI 10.22533/at.ed.3341914089	
CAPÍTULO 10	102
O PROGRAMA DE TUTORIA COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES-TUTORES DO CURSO DE FARMÁCIA-BIOQUÍMICA DA FCFRP-USP	
Márcia Mendes Ruiz Cantano	
DOI 10.22533/at.ed.33419140810	
CAPÍTULO 11	109
PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICA E CIDADANIA: A CRIAÇÃO DE UMA PESQUISA EM SOCIOLOGIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO	
Claudyanne Rodrigues de Almeida Karina Andréa Tarca Cleber Alves Feitosa Gilson Everton Olegário Campos	
DOI 10.22533/at.ed.33419140811	
CAPÍTULO 12	119
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA	
Claudete da Silva Lima Martins	
DOI 10.22533/at.ed.33419140812	
CAPÍTULO 13	129
O USO DO GÊNERO TEXTUAL “POEMA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	
Andreína Severo Figueiredo Bruna Jaíne Vasques Renato Lourenço Português Francione Charapa Alves	
DOI 10.22533/at.ed.33419140813	

CAPÍTULO 14 139

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE ENSINO

Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci

Daniela Bonfim de Castro

Lucenildo Elias da Silva

Luciene de Moraes Rosa

DOI 10.22533/at.ed.33419140814

CAPÍTULO 15 147

SELEÇÃO DE BOLSISTAS PARA O PIBID CAPES A PARTIR DE VÍDEOS PRODUZIDOS PELOS CANDIDATOS

Paulo Sergio de Sena

Maria Cristina Marcelino Bento

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.33419140815

CAPÍTULO 16 154

UM PROJETO DE PROFESSORA: A PRÁTICA DE AUTOFORMAÇÃO E AUTOREFLEXÃO POSSIBILITADA PELOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Karina Fonseca Bragagnollo

Vanessa Suligo Araújo Lima

DOI 10.22533/at.ed.33419140816

CAPÍTULO 17 161

A MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA PRÁTICA DIFERENCIADA DE SE RESOLVER QUESTÕES MATEMÁTICAS COM NÚMEROS FRACIONÁRIOS

Wagna Mendes Vieira

Kenny Henrique Ferraz Inomata

Adelino Cândido Pimenta

Danúbia Carvalho de Freitas Ramos

Marcelo Faria Campos

DOI 10.22533/at.ed.33419140817

CAPÍTULO 18 173

CONTRADIÇÕES QUE APARECEM ENTRE A FORMULAÇÃO E A CONCRETIZAÇÃO DO PARFOR-UEFS-EDUCAÇÃO FÍSICA

Gersivania Mendes de Brito Silva

Wellington Araujo Silva

Raquel Cruz Freire Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.33419140818

JOVENS E ADULTOS

CAPÍTULO 19 184

O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rafaela Cristine Merli

DOI 10.22533/at.ed.33419140819

CAPÍTULO 20 190

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRESIDÁRIA

Ivanilton Carneiro Oliveira
Suzana Alves Nogueira de Souza

DOI 10.22533/at.ed.33419140820

INOVAÇÕES

CAPÍTULO 21 202

UTILIZANDO A TÉCNOLOGIA EM FAVOR DA APRENDIZAGEM EFETIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO

Alan Willian Leonio da Silva
Maria Cristina Marcelino Bento

DOI 10.22533/at.ed.33419140821

CAPÍTULO 22 210

INOVAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FUTUROS PROFESSORES – UMA EXPERIÊNCIA *BLENDED LEARNING*

Maria Cristina Marcelino Bento
Neide Aparecida Arruda de Oliveira
Luciani Vieira Gomes Alvareli

DOI 10.22533/at.ed.33419140822

CAPÍTULO 23 217

ALCHEMIST: UMA PROPOSTA DE JOGO DIGITAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA QUE PROPORCIONE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Rafaella Marinho Braga
Kathleen de Souza Campos
Nathan Alves
Vinicius Munhoz Fraga

DOI 10.22533/at.ed.33419140823

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CAPÍTULO 24 224

O APRENDENDO A APRENDER E AS INFLUÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO NO PROCESSO FORMATIVO ESCOLAR

João Paulo dos Passos-Santos
Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse
Rozana Salvaterra Izidio

DOI 10.22533/at.ed.33419140824

CAPÍTULO 25 236

A PAIXÃO PELO POSSÍVEL DOS SABERES AMAZÔNICOS

João Carlos Gomes
Noraides Ferreira de Almeida
Maria Ferreira de Almeida Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.33419140825

SOBRE A ORGANIZADORA..... 248

ÍNDICE REMISSIVO 249

CONHECIMENTO E GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Reginaldo Aliçandro Bordin

UniCesumar- Centro Universitário Cesumar

Maringá - Paraná

Thalita Beatriz Levorato

UniCesumar- Centro Universitário Cesumar

Maringá - Paraná

Fernanda Gozzi

UniCesumar- Centro Universitário Cesumar

Maringá - Paraná

HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT: The objective of the present study is to discuss the construction of scientific knowledge in higher education highlighting the influence that market logic exercises on the same in these institutions and the role of the teacher. Thus, it raises the discussion about the adequacy of HEIs to market demands that result in: adaptations in the management of these institutions for practices similar to those used in commercial organizations; changes in the training model to be adopted; new demands on teachers.

KEYWORDS: Knowledge; Higher education; Teachers.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A denominada sociedade globalizada impôs a exigência das pessoas aprenderem cada vez mais e em diferentes contextos. Isso acarreta em uma busca interminável por informações que serão transformadas para suprir a lógica produtiva. Nesse cenário globalizado, o desenvolvimento tecnológico possibilita o fácil compartilhamento de alguns dados de modo que se torna possível a qualquer um ter acesso às informações em tempo real, mas não necessariamente ao conhecimento.

RESUMO: The objective of the present study is to discuss a knowledge perspective, assumed in higher education from the market logic, with an emphasis on management. It raises the discussion about the adequacy of HEIs to the demands of the market, which results in adaptations in the management of these institutions, oriented with practices similar to those used in commercial organizations. It also presents changes in the training model to be adopted and new requirements for teachers. For this, we analyzed authors who emphasized organizational knowledge and proceeded to critique them.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento; Ensino Superior; Docentes.

KNOWLEDGE AND MANAGEMENT IN

Isso porque o simples acesso a dados e informações não garante a elaboração de novos conhecimentos.

No cenário de fortalecimento da produção econômica atual, a capitalista, as instituições de ensino superior acabam por se adequar às exigências do mercado. Utilizam-se práticas administrativas de empresas para se consolidar e, nesse caso, a gestão do conhecimento (GC) parece se enquadrar no realinhamento da educação aos princípios do mercado. Deste modo, até mesmo sem defini-las como práticas de GC, muitas ações são aplicadas nas instituições de ensino para manter a competitividade.

Entende-se, portanto, o predomínio da lógica do mercado em detrimento das funções essenciais do ensino superior, em que se pode destacar o avanço científico e tecnológico e o desenvolvimento da própria humanidade enquanto parte de uma sociedade. Os próprios docentes e discentes muitas vezes acabam por se posicionar a favor de uma formação profissionalizante voltada para o mercado de trabalho que desfavorece o desenvolvimento intelectual e da ciência. Essas práticas reduzem a importância do ensino superior e deixam de considerá-lo para além das necessidades produtivas. Cabe ao professor, portanto, compreender as exigências impostas pela chamada sociedade do conhecimento e assumir uma postura que favoreça a formação de seus alunos para além dessa perspectiva reducionista.

Diante do exposto, cabe as reflexões: até que ponto a sociedade do conhecimento favorece a construção de conhecimentos propriamente ditos, principalmente nas instituições de ensino superior? Em que medida a lógica de mercado interfere na educação, em especial a superior?

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é discutir sobre a importância do conhecimento para o ensino superior destacando a influência que o mercado exerce sobre o mesmo nas instituições de ensino. Para tanto, por meio de uma análise bibliográfica, esse estudo tratará do conhecimento, da gestão do conhecimento e do papel docente nas instituições de ensino superior.

2 | O CONHECIMENTO E SUA COMPLEXIDADE

Essa seção, levantará uma discussão a respeito das diferentes formas de como o conhecimento foi e é abordado, com ênfase maior para o conhecimento visto pela perspectiva da chamada sociedade do conhecimento. Também tratará sobre a distinção entre dado, conhecimento e informação, termos esses que muitas vezes acabam sendo considerados como equivalentes, o que leva a uma possível “redução” da abrangência do conhecimento.

Há séculos uma definição para conhecimento é buscada nas diferentes ciências, como a Filosofia, a Psicologia e a Pedagogia (EMYDIO; ROCHA, 2012). Tendo o conhecimento papel de destaque na educação, economia, administração,

entre outros, não só o seu conceito vem sendo alvo de discussão como também os aspectos que o envolve: como se conhece? Quais os tipos de conhecimento? O que implica o conhecer?

Sem pretender responder a todos esses questionamentos, cumpre afirmar que foi na Grécia Clássica, por volta do século V a.C., que os problemas acerca do conhecimento começaram a ser temas das discussões filosóficas que levantavam dúvidas sobre as formas tradicionais de conhecimento, especialmente o mítico-religioso. Quando surgiu, a filosofia buscou meios racionais de explicar os problemas mais candentes dos gregos, entre os quais o princípio de todas as coisas. Na época, os sofistas chegaram a conclusão da impossibilidade do conhecimento do Ser, isto é, das formas metafísicas e de uma verdade universal, e defenderam a existência somente de opiniões subjetivas sobre a realidade. Distintamente, Sócrates afirmou que a verdade pode ser conhecida pelo pensamento desde que as ilusões dos sentidos e das opiniões sejam afastadas. Portanto, para Sócrates, conhecer seria ir para além das aparências, das opiniões e pontos de vistas individuais e passar às essências, aos conceitos e às ideias universais (CHAUÍ, 2000).

Desde os filósofos gregos muitos outros princípios gerais sobre o conhecimento foram discutidos levantando também diferentes posicionamentos entre os autores. Diante de diversas perspectivas para o conhecimento, Marconi e Lakatos (2003) ressaltam a existência de quatro tipos de conhecimentos, são eles: o conhecimento popular, conhecimento filosófico, conhecimento religioso e conhecimento científico. O conhecimento popular, também conhecido por senso comum, é empírico podendo ser transmitido de geração para geração, por imitação e por experiência pessoal. Por estar relacionado às experiências, envolve emoções, subjetividade e é inexato pois é fundamentado apenas em percepções objetivas. Já o conhecimento filosófico se caracteriza pelo uso da razão pura para questionar e discernir o certo e o errado. Parte de hipóteses baseadas na experiência, mas não são submetidos à experimentação. Portanto, não são verificáveis pois não podem ser confirmados e nem refutados. Em se tratando do conhecimento religioso, também chamado de teológico, contempla as doutrinas sagradas reveladas pelo sobrenatural. Envolve a fé já que a verdade consiste em revelações divinas fundamentadas nos textos sagrados e que, por isso, são inquestionáveis para os religiosos dispensando qualquer evidência. Por fim, o conhecimento científico é aquele considerado real, pois trata-se de fatos validados pela experimentação. É considerado sistemático por ser ordenado logicamente e resultar em teorias.

As essas concepções de conhecimento outra passou a fazer parte, a dos setores da administração. Para dar início à discussão sobre o assunto é necessário, primeiramente, determinar a distinção entre dados, informações e conhecimentos, que muitas vezes são interpretados como sinônimos, mas possuem diferentes significados, apesar da relação que mantém entre eles.

Os dados são os elementos menores e mais simples se comparados às

informações e aos conhecimentos. Podem ser considerados como registros de um evento. São unidades indivisíveis e fáceis de serem manipuladas e transportadas por serem isoladas em si. Não possuem um significado inerente e não informam. Já as informações resultam da conversão dos dados e possuem como diferencial o contexto. Assim, as informações, na verdade, são um conjunto de dados (porque envolvem dois ou mais dados) dentro de um contexto (que será interpretado subjetivamente pelos sujeitos). Por isso, ao contrário dos dados, as informações são significativas (CARVALHO, 2012).

As informações, após serem devidamente processadas, causam mudanças de comportamento resultando no conhecimento. Ou seja, as informações são absorvidas e interagem com os processos mentais, com as experiências vividas, crenças, valores, entre outros (CARVALHO, 2012).

Conforme Almeida (2008, p. 46), conhecer implica em:

selecionar informações, eleger algumas como mais importantes, articulá-las entre si, imputar significados a elas. Conhecimento é tratamento de informações. É o resultado de uma ação e de um trabalho ao mesmo tempo árduo e prazeroso do pensamento para estabelecer elos entre os dados, observar aproximações e afastamentos, procurar encaixes entre indícios e sinais que reconhecemos como informações sobre um fenômeno, um problema, um tema.

Em se tratando do conhecimento formal presente nas instituições educacionais, de acordo com Mansano e Azevedo (2002), é possível afirmar que envolvem todo e qualquer conhecimento existente na instituição de ensino, ou seja, todo conhecimento envolvido nos processos de ensino-aprendizagem e não apenas aquele que chega ao aluno.

De acordo do Gallucci (2007), nas instituições de ensino, o conceito de conhecimento também equivale ao *know-how* (saber como fazer), que diz respeito ao papel do professor. Isso envolve aspectos relacionados ao próprio professor, como sua qualificação para a docência, e procedimentos didáticos adotados para as aulas, como a condução da aula, interação com os alunos, instrumento de avaliação, entre outros.

Para Bernheim e Chauí (2008), o conhecimento passou a ser fator central nos processos de produção da sociedade do conhecimento, bem como fonte de vantagem competitiva e de poder e, por isso, tornou-se integrado ao próprio capital. Por esse motivo os autores chamam a atenção para a tendência da redução do conhecimento a uma mera mercadoria sujeita às leis de mercado. Essa argumentação é justificada por Bernheim e Chauí (2008, p. 7) ao afirmarem que a:

[...] a *sociedade do conhecimento* é governada pela lógica de mercado (sobretudo o financeiro), de tal modo que não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e à promoção efetiva da informação e do conhecimento necessários para a vida social e cultural (grifos dos autores).

Desse ponto de vista, o conhecimento gerado das instituições de ensino superior, do qual o mercado se apropria, passou a ter outra função: atender

as necessidades do capital sendo irrelevante nas atividades universitárias que responderiam às necessidades sociais e políticas (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008). Em decorrência dessa orientação que tende a privilegiar os aspectos mercadológicos e utilitários do conhecimento, verifica-se a diluição dos padrões intelectuais nas propostas educacionais que enfatizam mais a vida produtiva do que a especulativa, filosófica. Essa constatação nos leva a compreender que o ensino de massa substituiu a formação intelectual para privilegiar o trabalho e o treinamento. A metodologia privilegiada para a consecução dessa proposta está assentada nas dinâmicas que enfatizam o aluno como autorreferente, auto-aprendente, dispensando, por exclusão teórica e metodológica, o papel do professor que se vê na condição de “facilitador”.

Dessa maneira, reduzida a educação a um processo de capacitação para o negócio e aplicações técnicas, o ensino e a didática correspondente a essa concepção, não ultrapassa o nível da memorização e da compreensão de um ensino fundado mais na reprodução de informações coletadas do que na análise crítica delas. Além disso, Almeida (2008) usa o termo “alunos-bancos-de-dados” para se referir aos discentes que as escolas e universidades da sociedade capitalista estão preparando. Segundo a autora, muitas vezes os conteúdos são “repassados” aos alunos mas não há a construção do conhecimento. A causa disso está no fato de que os acadêmicos não são incentivados a pensar sobre os conteúdos, a estabelecer relações e fazer conexões. Desta forma, os alunos acabam sendo possuidores de um grande banco de dados, ou seja, de muitas informações, mas não são capazes de articulá-las.

3 | UMA PERSPECTIVA SOBRE A GESTÃO DO CONHECIMENTO E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A concepção referida no item anterior aponta para uma direção: conhecimento e educação passaram a ser mercadorias valiosas para a estrutura produtiva atual, organizadas para responder demandas econômicas e não da sociedade. A gestão do conhecimento, ao que parece, tem se ocupado exatamente dessa perspectiva de saber e formação. Essa seção apresentará a gestão do conhecimento dando ênfase na sua aplicação em instituições de ensino superior. Abordará também os aspectos que envolvem o conhecimento nesse tipo de instituições bem como suas implicações para o ensino.

De acordo com Dalkir (2011), existe uma falta de consenso em relação ao conceito de gestão do conhecimento. Para a autora, o que torna difícil e também mais fácil a definição de GC é o fato de possuir duas vertentes. De um lado envolve tudo que diz respeito ao conhecimento e de outro um sistema de tecnologias da informação. Além disso, a GC possui uma natureza multidisciplinar baseada em diferentes áreas como: ciência organizacional, ciência cognitiva, linguística,

tecnologia da informação, educação, entre muitas outras. Conforme Sousa (2014), é em função da multidisciplinaridade e seu cenário abrangente de aplicação que a GC envolve uma ampla gama de conceitos.

Em face das inúmeras definições da GC, este estudo adotará como base o conceito de GC de Angeloni (2008), Dakir (2011) e Leonardi e Bastos (2014), por melhor adequar-se à proposta desse trabalho. Nessa abordagem a gestão do conhecimento será considerada um processo que visa a plena construção e utilização dos conhecimentos das pessoas, gerenciando-os. Leva-se em consideração as habilidades, competências, pensamentos e ideias dos indivíduos e o compartilhamento deles através dos relacionamentos pessoais. Como é possível verificar, tal concepção expressa o alinhamento da educação com os recursos empregados pela GC que é, de resto, o aspecto puramente técnico do conhecimento a serviço da produção.

Dessa maneira, é possível identificar nos arranjos educacionais e nas propostas defendidas, a articulação das ideias, valores e linguagem entre a GC e a educação, que passa a ser reprodutora dos ideais produtivos. Assim, ao se falar em gestão do conhecimento e educação, muito se discute sobre o uso de técnicas e ferramentas da tecnologia da informação e comunicação aplicadas à educação e também sobre a GC em instituições de ensino superior. Entretanto, outras diversas ações de GC são aplicadas em instituições educativas, muitas vezes sem o estabelecimento de relações com a gestão do conhecimento.

Llarena, Duarte e Santos (2015) constataam que o termo GC raramente é conhecido nas instituições de ensino, todavia suas práticas são de fácil aplicação no contexto educacional. Os autores citam como exemplo dessas ações o compartilhamento e a troca de informações por meio de redes sociais e de reuniões formais ou informais.

Entre os defensores dessa concepção, Fleury e Fleury (2001) e Oliveira Júnior (2001) relacionam a GC organizacional com a educação quando esclarecem que a criação e a troca de conhecimentos entre os acadêmicos não pode ocorrer de qualquer jeito. Neste pensamento em que docentes e discentes criam, compartilham e utilizam o conhecimento, faz-se entender que existe um sistema de gestão do conhecimento.

A pesquisa, nas instituições de ensino superior, é uma das atividades que incentivam a produção de conhecimento. O diferencial é que tratam-se de conhecimentos que ainda não foram identificados, mas que podem vir a se tornarem inovações à medida que forem formalizados. Neste caso, é de incumbência da instituição de ensino detectar a existência deste conhecimento e auxiliar para que seja concluído (MANSANO; AZEVEDO, 2002).

Ainda sobre a pesquisa, Bernheim e Chauí (2008) levantam uma reflexão acerca das influências da lógica do mercado e da economia para com as finalidades dessa atividade. Segundo os autores, nessa perspectiva, a pesquisa se torna instrumento de intervenção e controle com vistas ao alcance de metas específicas. Deixa de

objetivar a aquisição de conhecimentos esvaziando-se da reflexão, da crítica e da análise e, torna-se responsável por determinar aspectos como custo-benefício e produtividade.

A gestão do conhecimento educacional tem como ponto de partida as teorias aplicadas nas organizações. Isso ocorre porque, muitas das vezes, as instituições de ensino utilizam-se de práticas administrativas adaptadas de empresas e indústrias para lidar com os aspectos contábeis, financeiros e de recursos humanos, por exemplo (MANSANO; AZEVEDO, 2002). Sendo assim, é possível afirmar que foi em busca do aumento da competitividade que essas instituições de adotaram estratégias semelhantes às das empresas comerciais, passando a perceber o aluno como “cliente”. Nesse sentido, a gestão do conhecimento auxilia no preparo e consolidação das organizações educacionais no mercado (GALLUCCI, 2007).

É necessário, portanto, atentar-se ao fato de que, ao simplesmente transferir as práticas e estratégias de organizações comerciais para a gestão de organizações educacionais ocorre a deturpação da visão do conhecimento. Esse passa a ser visto como um bem ou serviço qualquer e as finalidades da instituição de ensino, que deveriam ser, de certa forma, mais abrangentes que as finalidades comerciais, passam a ser analisada da mesma forma. Isso influencia nas práticas administrativas da instituição, nas práticas docente, nos processos de ensino-aprendizagem e também nos objetivos do ensino.

Segundo Bernheim e Chauí (2008), à medida que as instituições de ensino passam a ser consideradas organizações estruturadas com base em indicadores de produtividade, estratégias e programas de eficiência organizacional, o ensino superior deixa de cumprir seu papel. Definem-se, assim, por aspectos divergentes ao conhecimento e formação intelectual, pois as exigências para com professores e alunos são desvinculadas do trabalho intelectual.

Pimentel (2003) cita a existência de um paradoxo no ensino superior brasileiro atual que está no modelo de formação adotado. Uma formação humanista direciona-se a desenvolver os alunos intelectualmente, a formar dirigentes, desenvolver e praticar a ciência, enquanto a formação profissionalizante volta-se a formar profissionais para ingressar no mercado de trabalho. A opção pela adoção dos modelos de formação envolve tanto docentes e discentes e sofre grandes influências da economia, por isso existe um impasse de interesses entre o modelo de formação que se pretende alcançar.

Bernheim e Chauí (2008), ao analisarem as relações entre universidade e sociedade, criticam a redução que se tem feito a respeito da relevância do ensino superior ao conceitua-lo como responsável por responder as demandas da economia. Os autores justificam seu posicionamento ao afirmarem que o ensino universitário tem maior complexidade e exigências de meios que superam a visão mercadológica, puramente economicista. Por isso, deve buscar equilíbrio entre os setores produtivos e as necessidades sociais como um todo.

Desta forma, ao equiparar organizações comerciais com instituições de ensino, essa relevância do ensino superior para além das necessidades produtivas deixa de ser vistas em seus aspectos cruciais. Nessa perspectiva, o ensino passa a ser compreendido como mera transmissão de conhecimento por parte de professores, muitas vezes desqualificados para a função (BERNHEIM; CHAUI, 2008). Assim reduzida a princípios técnicos e produtivos, a educação é articulada para satisfazer necessidades econômicas, incidindo, diretamente, nas atribuições do professor.

4 | O PAPEL DO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Essa sessão apresentará o papel do professor no contexto do ensino superior enfatizando as principais características exigidas para estar preparado para tal função.

Cunha (1993) afirmou que nos últimos anos os parâmetros e as concepções sobre formação do docente do ensino superior, em virtude do contexto da realidade educacional do país, têm sofrido várias alterações. Exigindo-se docentes “competentes” para que possam ser inseridos na sociedade e no mercado de trabalho a partir de outras características, entre as quais: maior nível de escolarização; capazes de utilizarem tecnologias de informação na docência; ser capaz de trabalhar em redes acadêmicas nacionais e internacionais; um docente que domine o conhecimento contemporâneo manejando-o na resolução de problemas; capaz de integrar sua matéria de ensino ao contexto curricular e histórico-social e; capaz de utilizar formas de ensinar variadas.

Segundo Masetto (2009) trabalhar com o conhecimento, na sociedade sempre foi um aspecto primordial e o qual o professor se apresentava como representante da ciência produzida, guardada e comunicada pela universidade. A partir dele, os alunos passam a ter informações, experiências, teorias, conceitos, princípios e a partir daí que se formavam profissionais. Sendo assim, o conhecimento exige outras práticas docentes como pesquisar novas informações, desenvolver criticidade frente a imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual.

O papel do professor, no contexto do ensino superior, remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, pois faz com que o educador tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa. Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. No exercício do ensino (docência) é exigido do professor algumas qualificações e, especificamente no ensino superior, observamos a valorização das qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002) ainda que os docentes possuam

experiências significativas na área que atuam, ou tenham um grande conhecimento teórico, em geral, a falta de preparo ou falta de conhecimento científico do que seja um processo de ensino aprendizagem, fica notório que a ausência de uma formação pedagógica vem a ter um enorme peso a esses docentes. Essa perspectiva leva a discussão acerca do docente como sujeito ocupando espaço determinante na transformação da sociedade, através da sua preparação pedagógica. De acordo com Guimarães (2006, p.135):

Ser professor é pertencer a um ofício cujo estatuto profissional está num processo histórico de constituição. Ser professor é ser um profissional. Contudo é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que a fundamentam a aspiração de profissional.

Sendo assim, a docência requer formação profissional para seu exercício, ou, seja conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou no mínimo, aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas a atividade docente para melhorar sua qualidade. Pimenta e Anastasiou (2002, p.103-104) analisando as transformações da sociedade contemporânea, ou seja, sociedade da informação e conhecimento, observaram a necessidade de reinterpretar o papel docente na universidade, colocando como objetivos:

- Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade) a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos, o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação o domínio científico e profissional do campo específico; - considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; - propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; - integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe o trabalho em equipe; - buscar criar e recriar situações de aprendizagem; - valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; - procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Assim, a autora coloca que a preparação do profissional docente se faça com conhecimento específico e pedagógico nivelando a reelaboração dos saberes, via um processo essencialmente reflexivo, sem restringir os saberes às técnicas. De acordo com Masetto (2006) a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos, mas também um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão, ou seja, a docência nas universidades e faculdades precisa ser encarada de forma profissional e não amadoristicamente. Cabe ao professor promover práticas pedagógicas que envolvem a participação de todos e organizar atividades que objetivam o aprender. Assume, no exercício da mediação, a articulação dos saberes que os alunos já têm a novos conhecimentos e práticas, resultantes do aprimoramento teórico.

Rios (2006, p. 53) considera algumas características dessa relação entre

ensinar e aprender

Quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula a aprendizagem. Na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado da aprendizagem. Muitas vezes ouvimos o professor afirmar que ensinou e que infelizmente os alunos não aprenderam. Temos que pensar se é possível uma afirmação dessa natureza. Se pensarmos no ensino como gesto de socialização, construção e reconstrução de conhecimento e valores temos que afirmar que ele ganha significado apenas na articulação dialética com o processo de aprendizagem.

Sendo assim, as relações entre o ensinar e o aprender são fundamentais nas relações interpessoais. Nesse sentido a análise entre o professor e o aluno sinaliza uma grande complexidade de possibilidades e objetivos que convergem para a interação do processo pedagógico. Entende-se que a identidade profissional do professor está relacionada a características específicas como posturas, atitudes, valores, crenças, habilidades, competências, saberes, fazeres e cultura. Essas características que conduzem sua forma particular de agir, inseridas num contexto sociocultural amplo determinando sua identidade.

Por fim, cumpre afirmar a condição da educação, do professor e do conhecimento no momento atual. Orientados a partir dos princípios produtivos, eles assumiram as orientações políticas e ideológicas da GC e, como tais, se veem subordinados a concepções mais estreitas da formação humana. Em suma, em face das transformações verificadas a educação não pode perder as bases para execução de sua função educativa e nem se render a projetos que reduzem o ensino e o conhecimento a dimensões estreitas, bem como ao secundário papel do professor como insignificante facilitador.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou debater sobre o conhecimento na perspectiva da GC e sua relação com o ensino superior. O conhecimento nas instituições de ensino não pode ter o mesmo sentido que o conhecimento produtivo defendido nas organizações que buscam o lucro, mas considera principalmente os aspectos sociais e humanos. A gestão do conhecimento promove o uso de tecnologias na sistematização dos processos e requer análise situacional da empresa, assim como revisões contínuas do seu funcionamento. Presente na política e na cultura organizacional, considera os contextos específicos de cada organização, mas sem se opor as contradições presentes na sociedade. Desta forma, a GC pode ser vista como uma ferramenta para que as instituições de ensino possam estar inovando cada vez mais, mas não significa que seja capaz de compreender, pelas ferramentas que dispõe, as condições econômicas e sociais mais profundas, afim de alterá-las.

O crescimento da competitividade entre as instituições de ensino superior forçou uma nova postura por parte dos administradores das organizações de ensino,

fazendo-se necessário o uso de métodos gerenciais mais eficazes que consideram o conhecimento como recurso principal para garantir resultados positivos. Nesse caso, o conhecimento passa a ser um recurso a serviço da produção e as opções realizadas pelos gestores, tendem a enfatizar essa limitada perspectiva.

Por meio do crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Dessa forma exigia-se do candidato a professor de ensino superior o exercício competente de sua profissão. No século XXI, essa ocupação de professor passou a ser uma carreira profissional, com requisitos de preparo, dedicação integral e atualização. Portanto, a docência no ensino superior exige não somente um domínio de conhecimentos a serem transmitidos, mas também um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

O professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente a didática que propõe a seus alunos, pois a didática tem um papel fundamental no processo de ensino, contribui para que o ensino alcance sua finalidade. Assim, a formação do professor precisa ser entendida como um processo que precisa manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos, independente do nível de formação, seja um professor inicial ou titular. Para tanto, é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científicos e pedagógicos sejam compartilhados e reconstruídos durante a ação docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da C. X. de. **Educação como aprendizagem da vida**. *Revista Educar*, Curitiba, n. 32, p.43-55, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a05.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

ANGELONI, M. T. **Organizações do Conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília : UNESCO, 2008.

CARVALHO, F. C. A. de (Org.). **Gestão do Conhecimento**. São Paulo: Pearson, 2012.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1993.

DALKIR, K. **Knowledge Management in Theory and Practice**. Burlington: Elsevier, 2011.

EMYDIO, M. M.; ROCHA, R. F. da. **Gestão do conhecimento na área educacional: a tecnologia como instrumento facilitador**. In: Simpósio de excelência em gestão e tecnologia, IX, 2012, Resende. **Anais...** . Resende: AEBD, 2012.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 2001.

GALLUCCI, L. **Gestão do conhecimento em instituições privadas de ensino superior**: bases para a construção de um modelo de compartilhamento de conhecimento entre os membros do corpo docente. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, V. S. **A socialização profissional e profissionalização docente**: um estudo baseado no professor recém ingresso na profissão. In: (Org). Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

LEONARDI, J.; BASTOS, R. C. Bases epistemológicas da Teoria de Criação de Conhecimento Organizacional. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p.3-18, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/16998/12244>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

LLARENA, R. A. da S.; DUARTE, E. N.; SANTOS, R. do R. Gestão do conhecimento e desafios educacionais contemporâneos. **em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p.222-242, maio/ ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/53901/35089>>. Acesso em: 10 set. 2016.

MANSANO, J. , AZEVEDO, H. **Gestão do conhecimento educacional** In: Simpósio Internacional de Gestão do Conhecimento; ISKM, Curitiba: PUC-PR, 2002. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/grupos/tema/70ISKM_Curso_Especializ_GCE.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MASETTO, M. T. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. **Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.04-25, jul. 2009.

OLIVEIRA JÚNIOR, M. de M. **Gestão estratégia do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competência. São Paulo: Atlas, 2001.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C.. **Docência no ensino superior** – Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. G. A Gestão do Conhecimento e a Formação de Competências no Ensino Superior Privado [online], 2003. Disponível em:<<http://arquivo.fmu.br/prodoc/adm/mgpkmbr.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, M. A. B. Gestão do Conhecimento: uma contribuição ao seu entendimento. **Revista Administração e Negócios da Amazônia**, v. 6, n. 3, p.38-47, set./dez. 2014.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário – seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E ESCOLA: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL EM FOCO

Warley Carlos de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso/ ICBS,
Barra do Garças, MT

Mauro José de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso/ ICBS,
Barra do Garças, MT

Débora Fernanda Alves Santos

Universidade Federal de Mato Grosso/ ICBS,
Barra do Garças, MT

Egeslaine de Nez

Universidade Federal de Mato Grosso/ ICBS,
Barra do Garças, MT

RESUMO: Este trabalho objetiva relatar ações desenvolvidas no projeto de extensão vinculado ao curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA), que teve como premissa pensar a prática na perspectiva da formação inicial e continuada. Essa atividade extensionista buscou uma aproximação entre os acadêmicos envolvidos e o campo de atuação, a saber, a escola, ao mesmo tempo em que se configura como uma oportunidade de formação continuada aos professores participantes destas discussões. A materialização deste estudo se deu, inicialmente, por meio de uma pesquisa bibliográfica (grupo de estudos na universidade), seguida de uma pesquisa ação, utilizando como elemento balizador um grupo focal e

um questionário sobre a realidade da escola. Estas ações foram desenvolvidas no universo de uma escola pública da cidade de Pontal do Araguaia-MT no ano de 2018. As discussões apresentaram como foco o debate acerca da importância da produção do conhecimento na formação continuada e suas repercussões na prática pedagógica de professores, tendo como amalgama a socialização/cooperação entre os professores regentes e os acadêmicos do curso de Educação Física. Como resultado, sinalizam-se avanços na perspectiva da socialização entre os pares, o que encaminhou para a elaboração e desenvolvimento de atividades coletivas entre escola e universidade. A partir da reflexão proposta pelo projeto extensionista em questão, foi percebida uma ênfase por uma Educação com qualidade social referenciada, no interior da qual o conhecimento epistemológico se mostra como a base de sustentação facilitadora do trabalho coletivo e da formação continuada mais qualificada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Socialização. Escola.

DIALOGUES BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL: PROFESSIONAL SOCIALIZATION IN FOCUS

ABSTRACT: This work aims to report on

actions developed in the extension project linked to the Physical Education course of the Federal University of Mato Grosso (UFMT), University Campus of Araguaia (CUA), which had as a premise to think of the practice from the perspective of initial and continuing training. This extensionist activity sought an approximation between the academic involved and the field of action, namely, the school, at the same time that it is configured as an opportunity for continued training to the teachers participating in these discussions. The materialization of this study was initially done through a bibliographical research (group of studies in the university), followed by an action research, using as focal element a focus group and a questionnaire about the reality of the school. These actions were developed in the universe of a public school in the city of Pontal do Araguaia-MT in the year 2018. The discussions focused on the debate about the importance of the production of knowledge in continuing education and its repercussions on teachers' pedagogical practice. as amalgam the socialization / cooperation between the teacher's regents and the academics of the course of Physical Education. As a result, progress has been made in the perspective of socialization among peers, which has led to the elaboration and development of collective activities between school and university. Based on the reflection proposed by the extension project in question, an emphasis was placed on an Education with social quality referenced, within which epistemological knowledge is shown as the base of support facilitating collective work and more qualified continuing education.

KEYWORDS: Teacher training. Socialization. School.

1 | INTRODUÇÃO

Pensar a prática é o momento que a epistemologia se faz presente na ação docente, constituindo-se em uma ação fundamental para a construção efetiva do professor. Tal processo amalgamado com o método será capaz de produzir profissionais que possuam a capacidade de se manter atualizado não somente do ponto de vista dos conteúdos técnicos a serem ensinados, mas também as grandes mudanças sociais, podendo a partir desse entendimento produzirem práxis em suas ações pedagógicas cotidianas.

Nas palavras de Freire (1991): “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 14 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se torna educador permanentemente na prática e na reflexão dessa prática” (p. 32).

Nessa perspectiva, o professor se forma cotidianamente, com aproximações e distanciamentos do idealizado para essa ação. Assim, a formação pode ser pensada de maneira binária. Inicialmente a primária, ou seja, aquela que ocorre na universidade e que vai conferir a habilitação para atuação na educação básica. Num outro sentido, ocorre a formação continuada que não pode ser pensada como complementação da formação inicial, devendo ser pensada e sistematizada pelo

coletivo escolar se possível com o auxílio da universidade.

Sendo a realidade alienada, fragmentada e contraditória, amalgamada pelo movimento das coisas, se pode afirmar que a mesma se encontra em constantes modificações. Nessa direção, o professor deverá ter uma atuação diretamente ligada às mudanças sociais, pois, cada jovem que vai para escola, representa possibilidades de mudanças. Atuando entre o passado e o futuro, o professor necessita de auxílio para transformar tais características em atos pedagógicos. Demo (2002) afirma que “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da formação do professor”, (p.79). Além disso, “o professor tem a responsabilidade de formar pessoas, portanto, torna-se fundamental que este tenha uma boa formação”.

Para pensar a formação de professores, seja no tocante à formação inicial ou continuada, vários fatores necessitam ser agrupados e postos em reflexão conjunta, tendo como elemento transversal o currículo. Assim, o currículo escolar, sendo composto por diversas áreas e abordando diferentes aspectos desta realidade que se inter cruzam de maneira indissociada no interior da escola, apresenta a finalidade de orientar e organizar a prática pedagógica neste contexto. Uma de suas particularidades é o ser humano em formação, comumente chamado de aluno. No entanto, para aprofundar o olhar sobre o discente em formação torna-se necessário também considerar, outro agente do processo educacional: o professor.

O entendimento desta complexidade passa por considerar, dentre outros aspectos, as ações pertinentes a estes dois sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno. O olhar sobre estas múltiplas particularidades nos remetem, conseqüentemente, para maneiras distintas de discursar sobre a ação educativa, tendo em vista a amplitude que envolve a formação destes. Neste sentido, os discursos são oriundos de seus respectivos históricos de vida, no interior dos quais estão presentes as experiências e vivências oportunizadas pela formação acadêmica.

Na esteira da pluralidade que envolve este fenômeno, se encontram também as diretrizes curriculares e legislativas, que objetivam a normatização dos procedimentos que envolvem as ações ocorridas no interior das unidades escolares. Este processo não ocorre alheio aos interesses econômicos e políticos que as balizam, cuja materialidade tem a intenção primeira de repercutir nas diversas práticas sociais existentes no seio da sociedade, configurando hábitos e condutas na direção de seus pressupostos e teorias. Nesta ótica, a formação de professores se configura como uma prática dinâmica, que absorve as transformações sociais e interesses políticos envolvidos na reconfiguração constante de suas proposições.

Agências internacionais passam a fornecer orientações no que se refere às políticas para a educação dos países emergentes. Disseminam-se, assim, os ideais neoliberais que vêm fazendo pressão pela descentralização do ensino, com o falso discurso de que essa medida irá garantir a qualidade do ensino por meio de resultados imediatos, enfatizando a defesa da total privatização dos setores públicos como forma de dinamizar e alcançar com maior eficiência os

Os conceitos contidos na legislação e nas proposições curriculares objetivam um novo perfil de professor, que seja capaz de atuar como mediador de uma educação que se propõe a transformação social e disseminação de valores de participação cidadã. (BRASIL, 1996). No entanto, uma leitura mais atenta destas diretrizes, refletida em seus determinantes políticos e ideológicos, nos permite inferir que a tradução prática deste contexto, aponta para a necessidade de preparação desse profissional para fazer mais, em um espaço precário em estruturas físicas e de formação desse profissional.

Decorre daí algumas incoerências que acabam por se constituir na gênese de alguns conflitos que se desenvolvem no exterior, bem como, no interior da escola. A escola apresenta-se como um espaço dinâmico e em permanente construção e desconstrução, algumas vezes na vanguarda dos grandes debates educacionais postos em questão, outras vezes se apresentando com total alienação acerca da sociedade que a cerca. Imerso nesta realidade, os professores são confrontados diariamente com a necessidade vital de formação contínua, no sentido de ajustar sua prática às mudanças que se sobrepõem. Seja no tocante aos processos de ensino e aprendizagem, seja no entendimento das grandes questões sociais e políticas envolvidas, as quais potencialmente podem interferir nas relações de trabalho e ensino (SOUZA, 2013).

Nessa direção, em decorrência das grandes mudanças ocorridas no capital, as quais nos encaminham na direção da falência dos princípios iluministas, a formação humana não se prioriza mais nos espaços sociais, sobretudo na escola, sofrendo uma espécie de enfraquecimento contínuo no tocante a seus verdadeiros pressupostos epistemológicos.

Tal premissa acaba enfraquecendo as relações no interior das unidades escolares. Pois, os mais pobres recebem uma educação que visa a formação humana enfraquecida, tendo como princípio norteador a educação para o trabalho, numa ação que valoriza o ensino técnico profissionalizante em detrimento de um ensino amplo capaz de favorecer uma leitura de mundo que lhe permita a compreensão da realidade social. Esta premissa é facilitada por uma formação de professores deficitária e pela não oferta de condições favoráveis de ensino na perspectiva de formação cidadã (GENTILI e McCOWAN, 2010).

De acordo com esta ótica, e devido às próprias condições de trabalho disponibilizadas, os profissionais do ensino acabam por privilegiar uma prática conteudista, imediatista e fragmentada, contrariando os próprios pressupostos teóricos que avançam na direção de uma educação que objetiva em essência a emancipação dos sujeitos envolvidos (SOUZA, 2013).

Assim, a prática pedagógica atual acaba por se associar ao neo-tecnicismo, influenciando sobremaneira nos processos de formação profissional, favorecendo

uma espécie de ceticismo epistemológico capaz de interferir significativamente no desenvolvimento de uma reflexão sobre a realidade social explicitada. Em decorrência disso, suas influências se estendem ao desempenho destes mesmos profissionais, quando analisadas suas atuações nos diferentes segmentos de ensino existentes (GATTI, 2003).

Em tese, tanto a formação inicial como a ofertada pelas agências de fomento da educação em qualquer nível de ensino, tem no cotidiano seu foco principal. Diante de tais premissas, o projeto pensar a prática na perspectiva da socialização profissional, partiu da premissa do materialismo sócio histórico e dialético, por meio do qual se produz teoria a partir do pensar a prática. A esse respeito Gadotti (1992, p. 31) realiza afirmações pertinentes:

E quando um educador se interroga sobre suas finalidades, sobre a finalidade de sua empresa, ele filosofa e também se educa. A educação dos educadores começa por um ato pelo qual o homem tem a possibilidade de ser um homem, quer dizer, decidir sobre a escolha de seus fins.

No contexto deste estudo, representa uma possibilidade de acadêmicos e professores produzirem juntos a teoria a partir do contexto escolar. Ação a ser viabilizada a partir dos referenciais teóricos priorizados, elencados na direção de minimizar os conflitos imediatos presentes na concretude escolar, trazendo aos mesmos a compreensão histórica presente nesta ação. Iluminar este contexto significa, portanto, não reforçar atitudes que estimulem o presentismo, pois como afirma Souza(2013): “O esvaziamento dos conteúdos reforça o presentismo, ou seja, a falta de compreensão de que os conteúdos a serem tratados na formação dos professores deveriam ter sentidos e significados históricos (p. 60-61)”.

O projeto extensionista em questão objetiva, numa relação dialética, pensar a formação inicial dos acadêmicos do curso de Educação Física conjuntamente com a formação continuada dos docentes que atuam na unidade escola parceira. Para tanto, compreendemos a formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que se concretiza em múltiplos espaços e atividades, envolvendo múltiplos contextos e diferentes sujeitos que influenciam nesta ação, não se restringindo a cursos e treinamentos, podendo favorecer a apropriação de conhecimentos, estimulando a busca de outros saberes.

A esse respeito Gatti (2003, p. 65),

As palavras da autora nos remetem ao entendimento que a formação em contexto, a qual garante ao docente a possibilidade de acompanhar as mudanças sociais, bem como, as mudanças pedagógicas que permeiam a escola. Nesse espaço de discussão, a dualidade entre escola e universidade perde força e passa a ser repensada.

É sabido que, no contexto da universidade as críticas são contundentes aos docentes que atuam na escola, por entender que esses em suas ações cotidianas não produzem teoria, muitas vezes limitando suas ações pedagógicas ao caráter técnico reprodutivista. Por sua vez, os professores que atuam nas unidades escolares

da Educação Básica, acusam os docentes universitários de um distanciamento pedagógico real sobre o qual tentam discursar, e sobre o qual repousa uma espécie de abismo existencial.

Para Souza (2013), por força do modelo e condições de formação de professores em nosso país, essencialmente envolvidos nesses dilemas, e influenciados pelos reflexos desta discussão, os acadêmicos acabam por apresentar atitudes de pré-conceito com relação a escola, estimulando a lógica segundo a qual, embora façam um determinado curso de licenciatura, não se reconhecem atuando no espaço da escola.

A fixação do acadêmico da licenciatura em estudos que debatem a licenciatura é fundamental, sobretudo, quando essa formação se faz associando a força e o conhecimento do jovem acadêmico, com a experiência e a sagacidade dos docentes que atuam na escola. Assim:

A formação continuada deve partir do diálogo feito entre a realidade externa a escola e o ambiente interno a ela, ou seja, uma possível socialização entre esses meios. Por socialização entende-se um conjunto de práticas de trocas culturais entre os sujeitos e a sociedade a qual estão inseridos. A socialização se torna espaço de produção, transmissão e reprodução de modos de pensar, sentir e de se relacionar (SEFTON, 2013, p. 67).

A formação de professores pela perspectiva da socialização que ocorre entre o profissional da educação atuante e os futuros profissionais torna-se relevante, pois considera possível se ter no mesmo espaço professores de ofício e os que estão a se formar na graduação. Os reflexos deste contágio podem originar ricas e variadas experiências capazes de contribuir significativamente para a formação e qualificação de todos os envolvidos.

Se por um lado, os professores de ofício têm a oportunidade de relatar aos estudantes e aos demais colegas às peculiaridades do fazer prático, por outro, os estudantes em formação poderão confrontar estas informações aos referenciais teóricos e epistemológicos que dão sustentação a estas ações. Assim, os professores atuantes são motivados a dialogar sobre as principais dificuldades encontradas no fazer da sua profissão, bem como apontar as problemáticas e idiossincrasias presentes dentro e fora da escola, as quais direta ou indiretamente afetam suas ações cotidianas.

Desta forma, os estudantes em formação, imersos no universo da academia, e a partir desta vivência in loco, tem a oportunidade de refletir sobre o conhecimento tácito e explicitado naquele contexto, podendo relacioná-lo com os referenciais teóricos estudados, ampliando suas visões sobre a realidade. Baseando-se nesta troca de experiências, torna-se possível uma reflexão conjunta, a partir da qual se estimule uma análise crítica acerca das contingências aos quais estão expostos e como resultado desta ação, possam elaborar em conjunto, estratégias no sentido da minimização dos conflitos apresentados.

Considerando estes aspectos, a formação continuada pela perspectiva da

socialização concretiza-se através da valorização das situações concretas vividas no cotidiano da ação educativa, e neste sentido, estimulando um tipo de investigação denominada pesquisa ação, objeto do presente estudo.

2 | METODOLOGIA

O projeto foi realizado em uma escola municipal da cidade de Pontal do Araguaia/MT, situada na divisa dos estados de Goiás e Mato Grosso, vizinha ao município de Barra do Garças. Localizada na periferia da cidade, atendendo alunos oriundos da zona rural e urbana, a escola apresenta características que explicitam as contraditórias relações sociais e culturais de seus integrantes.

Sendo assim, as discussões ora apresentadas tiveram sua gênese em análises oportunizadas a partir de encontros quinzenais dos pesquisadores com os profissionais da educação presentes na referida escola. Para coleta de dados foi utilizada a pesquisa ação como processo metodológico, pois, não poderíamos pensar em dificuldades para a escola, reforçando o pré-conceito existente.

A pesquisa ação é uma metodologia que aproxima ensino e pesquisa, por sumariamente apresentar o processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação (THIOLLENT, 1998). Nesse viés, a pesquisa ação no âmbito do desenvolvimento de professores, objetiva uma reflexão sobre as atitudes dos envolvidos, numa perspectiva de melhoria na consciência profissional, além de ampliar os conhecimentos sobre as problemáticas identificadas pelos participantes ou proposta pelo pesquisador no campo da prática pedagógica.

O grupo focal foi utilizado para coleta de dados e conhecimento sobre a realidade específica da unidade escolar. Outro instrumento utilizado foi um questionário, que tinha como premissa básica ampliar o conhecimento sobre os professores atuantes na escola, facilitando um melhor entendimento das questões levantadas. O mesmo foi respondido individualmente, sem a necessidade de identificação, mantendo o sigilo da investigação.

Partiu-se de um universo de 27 professores, integrantes da escola em questão. No momento da realização do grupo focal todos os profissionais foram dispostos em um círculo, e deveriam responder as perguntas: quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? O que é considerado problema pedagógico em sua escola? Como são resolvidos os problemas pedagógicos em sua escola? Qual sua contribuição para o trabalho coletivo em sua escola? Qual a interferência das políticas internacionais nos trabalhos da escola?

Este bloco inicial de questões objetivou mapear a compreensão de cada componente do grupo sobre a temática exposta. Essas perguntas foram respondidas de maneira coletiva, no interior do próprio grupo, tendo sido verbalizadas oralmente. Neste contexto, observou-se que, de maneira geral, os professores optaram por falar de sua formação inicial e seus cursos de graduação, numa espécie de promoção e

valorização pessoal, negligenciando análises sobre as outras questões apresentadas. Nas poucas vezes em que as outras questões foram citadas, a visão apresentada pareceu simplista, fragmentada e descontextualizada.

Os resultados obtidos nesta etapa atestam que a grande maioria dos professores envolvidos nesta investigação possui sua formação inicial em Pedagogia. No entanto, encontraram-se também profissionais graduados em outras áreas do conhecimento, tais como: Educação Física, Matemática, Letras, Geografia e História. Todos afirmaram possuir especialização *latu senso*, sendo a grande maioria na área da Psicopedagogia, um dos poucos cursos oferecidos na região neste nível de ensino. Apenas um dos professores afirmou ter ingressado em um programa de mestrado, não sendo possível dar continuidade a estes estudos em função de dificuldades de ordem prática relatados pelo mesmo.

Após todos responderem oralmente as questões, foi solicitado aos professores que respondessem por escrito às mesmas perguntas, o que foi viabilizado através de um questionário impresso. Os professores deveriam redigir suas respostas em casa, para posterior devolução aos pesquisadores. Objetivou-se com esta ação, diagnosticar possíveis alterações no teor das respostas, considerando as informações obtidas através do grupo focal. Neste sentido, esta hipótese não se consolidou quando da devolutiva das respostas transcritas.

Tanto nos relatos transcritos quanto nas observações orais, os principais problemas pedagógicos apresentados pelos sujeitos investigados estiveram em consonância e relacionados a três principais fatores, a saber: o uso indiscriminado por parte dos alunos da tecnologia em sala de aula, a relação entre a escola e a família, e, por fim, a própria relação entre os profissionais da Educação. Tendo em vista as três categorias elencadas, foram oportunizados debates envolvendo estes temas com sugeridas leituras e várias reflexões foram estimuladas com vistas a perceber alternativas de supressão e/ou minimização das principais dificuldades levantadas.

Na direção de efetuar uma análise de conjuntura, utilizamos um texto sobre formação em contexto para subsidiar o debate inicial. Viabilizou-se assim a construção de uma reflexão coletiva sobre o perfil dos jovens na atualidade, possibilitada a partir de uma ação conjunta entre acadêmicos e profissionais da escola. Buscou-se, através de uma reflexão dialética, favorecer uma aproximação entre as categorias elencadas e realidade escolar vivenciada. Assim, perfil dos jovens, relações entre família e escola e trabalho escolar coletivo foram pensados em suas múltiplas possibilidades de interação e diálogo.

A partir da ótica dos debates oportunizados nesta ação, foi constatado que as principais dificuldades apresentadas eram, essencialmente oriundas das dificuldades provenientes da própria dinâmica escolar, que envolve prioritariamente o trabalho coletivo entre os pares, o qual senão inexistente, pareceu bem dificultado. Nesse sentido, a própria dinâmica escolar estaria contribuindo para dificultar as ações

pedagógicas coletivas, gerando reflexos nas relações entre a família e a escola e consequentemente nas ações e perfil discente.

3 | ANÁLISES E DISCUSSÕES

Este estudo promoveu uma aproximação entre os acadêmicos do curso de Educação Física com os denominados profissionais de ofício da escola. Essa socialização permitiu um maior intercâmbio entre escola e a universidade, facilitando o pensar a prática profissional. A complexidade desta relação supõe um pensar dialógico capaz de permitir um melhor entendimento da problemática envolvida. Esta dialética suscita e reconhece conhecimentos e ações muitas vezes controversas que deverão ser percebidos como contradições e não como elementos antagônicos que se opõem.

Assim, este processo contribui significativamente para a formação inicial dos futuros licenciados, ao mesmo tempo que alcança o contexto específico da atuação dos profissionais de ofício presentes na escola investigada, proporcionando uma reflexão sobre a ação. O entendimento fruto dessa práxis pode suscitar uma nova compreensão do fenômeno estudado, e consequentemente oportunizar bases para sustentar novas ações pedagógicas concretas no seio do universo refletido.

Para os acadêmicos representa uma formação inicial mais qualificada, com suporte na realidade concreta em que atuarão. Para os profissionais atuantes neste contexto, uma prática de formação continuada que foge significativamente dos moldes das práticas cotidianas que lhe são oferecidas em cursos regulares destinados a este fim. Avançando na direção de uma formação em contexto qualificadamente melhor e mais adequada aos reais problemas enfrentados cotidianamente pela comunidade escolar.

Como resultado preliminar desta ação, foram organizados subprojetos, ainda em fase embrionária, mas que já representam ações pontuais a serem desenvolvidas. Estes subprojetos em síntese buscam ampliar o conhecimento teórico de todos, aprofundando as discussões epistemológicas das temáticas elencadas com vistas a subsidiar as ações metodológicas no ambiente escolar. Em virtude da fase inicial em que se encontram, serão objetos de futuras discussões.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desse projeto permitiram que os profissionais da escola fossem vistos e ouvidos em suas necessidades específicas, no contexto de suas práticas pedagógicas cotidianas. Ofereceram a cada um dos profissionais a oportunidade de socializar suas práticas, bem como seus anseios e necessidades, trazendo à tona as contradições e angústias presentes no contexto envolvido.

Por sua vez, os acadêmicos envolvidos puderam confrontar os referenciais teóricos estudados às reais condições existentes no ambiente escolar, o que estimulou um olhar mais ampliado sobre a ação. A socialização destas práticas possibilitou a todos ampliação no entendimento da complexidade do trabalho pedagógico, e a proposição de projetos desenvolvidos conjuntamente com acadêmicos do curso de Educação Física com os professores da unidade escolar.

Projetos que tinham como objetivo debater e aprofundar em questões como: relações no contexto das ações pedagógicas, o uso da tecnologia no cotidiano escolar. Bem como, no contexto da universidade os acadêmicos optaram por desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso, com temáticas oriundas dos debates, assim, a inclusão escolar, a violência simbólica, a formação humana como elemento de centralidade na formação de professores, estão sendo objeto de estudos por parte dos acadêmicos.

A educação é um lugar de interpelação e de interrogação filosófica por excelência, na medida em que muito particularmente, é um lugar onde o homem se interroga, responde diante do outro e para si mesmo ao problema do sentido da existência de seu modo de ser no mundo (GADOTTI, 1992). Sendo assim, e compreendendo que as mudanças se constroem em conjunto, o pensar a prática na perspectiva da socialização profissional se tornou o carro chefe de nossas ações.

O presente estudo demonstra que no universo pesquisado houve um avanço inicial coletivo do conhecimento epistemológico. Somado a isso, percebeu-se uma maior motivação para a busca do conhecimento científico, entendendo que este permitirá pensar a prática, subsidiando as ações pedagógicas. Cientes de que, ainda em fase inicial, esta atividade de ensino, pesquisa e extensão já contribui com elementos de reflexão mais ampla e concisa sobre o universo pesquisado. Permite ainda desmistificar as relações postas entre a escola e universidade, mostrando que não necessita existir um antagonismo entre essas instituições e que a socialização permite espaço de produção, reprodução e transmissão do conhecimento, trazendo benefícios a todas as partes envolvidas.

A partir do exposto, nota-se que é necessário estreitar as relações entre a escola e a universidade, contribuindo assim de maneira significativa tanto para uma formação inicial mais qualificada dos licenciados quanto para uma formação continuada em contexto de professores de ofício.

Entendendo que a educação realiza a mediação entre o passado e o futuro, fundamental se faz colocar no mesmo espaço para debater, analisar, compreender explicar a multiplicidade de atividades que favorecem e/ou dificultam as ações docentes, os professores e acadêmicos do curso de educação física.

Qualidade para poucos é privilégio. E, educação é direito e fator fundamental para o resgate de uma dívida social histórica, que exige a inclusão, na escola, dos 60 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, que não tiveram possibilidade de concluir sequer a escolaridade fundamental (GENTILLI e MCCOWAN, 2010).

Diante disso, a associação proporcionando um encontro entre universidade e escola fundamental, foi imperativo para que alternativas de reflexões e mudanças possíveis que qualifiquem o processo de ensino aprendizagem no município do Pontal do Araguaia, no Estado de Mato Grosso. Qualidade socialmente referenciada essa que nos possibilita pensar a prática para auxiliar na construção de uma escola primordialmente crítico-reflexiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 10 de julho de 2018.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. 10. ed. Petrópolis: vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: primavera, 1991.

GADOTTI, Moacir. **A Educação Contra a Educação**. São Paulo; Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernadete. **A Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de pesquisa, n. 119, Campinas; p. 191-204, 2003.

GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan. **Reinventar a Escola Pública**. Petrópolis- RJ; Vozes, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos, FREITAS, Raquel A. M. da M. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SEFTON, Ana Paula. **Prática docente e socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, Warley Carlos. **Formação em contexto de professores de Educação Física escolar: uma possibilidade**. Revista de Educação Dom Alberto, n. 3, v. 1, jan./jul. 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**, São Paulo: Cortez, 1998.

DISCUSSÃO SOBRE AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA

Maria Perpétua Carvalho da Silva

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA
Salvador – Bahia

Jancarlos Menezes Lapa

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA
Salvador – Bahia

RESUMO: Desde a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a SETEC/MEC relacionou essas instituições às políticas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com processos de formação baseados na integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura. A Lei 11892/2008 determina que os IFs sejam responsáveis por ofertar licenciaturas nas áreas de ciências e matemática, sem, no entanto, se restringirem a essas áreas, formando docentes para a Educação Básica e para a EPT. Este artigo discute sobre a presença das bases conceituais da EPT nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Bahia. Como procedimento metodológico, realizou-se a pesquisa bibliográfica nos documentos oficiais, na literatura que trata das bases conceituais da EPT e da formação docente. Deste estudo concluiu-se que há ausência das

referidas bases nos PPCs analisados. Em um trabalho a posteriori buscar-se-á estudos que justifiquem a proposição de uma disciplina obrigatória sobre as bases conceituais da EPT nos cursos de Licenciatura em Matemática do IFBA.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Matemática, Projetos Pedagógicos, Fundamentos da EPT.

DISCUSSION ON THE CONCEPTUAL BASES OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL PROJECTS OF THE LITERATURE COURSES IN MATHEMATICS OF THE FEDERAL INSTITUTE OF BAHIA

ABSTRACT: Since the establishment of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs), the SETEC / MEC has linked these institutions to the policies for Vocational and Technological Education (EFA), with training processes based on the integration of science, technology, labor and culture. The Law 11892/2008 establishes that the IFs are responsible for offering degrees in the areas of science and mathematics, without, however, being restricted to these areas, forming teachers for Basic Education and for EFA. This article

discusses the presence of the conceptual bases of the EPT in the Pedagogical Projects of the Courses of Degree in Mathematics of the IFBA. As a methodological procedure, the bibliographic research was carried out in the official documents, in the literature that deals with the conceptual bases of EFA and teacher education. From this study it was concluded that there are no such bases in the PPCs analyzed. In a posteriori work will be looked for studies that justify the proposition of a compulsory discipline on the conceptual bases of the EPT in the courses of Degree in Mathematics of the IFBA.

KEYWORDS: Mathematics Degree, Pedagogical Projects, Fundamentals of EPT.

1 | INTRODUÇÃO

O conjunto de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT contribuíram para a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF's. Para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, essa modalidade de educação direciona os processos de formação baseada na associação entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, conhecimentos específicos e desenvolvimento da capacidade de investigação científica. Essas são dimensões fundamentais para que se preserve a autonomia e os saberes necessários à atuação profissional, obtidos através da interação entre ensino, pesquisa e extensão.

Os IFs foram criados por meio da Lei 11892, de 29 de dezembro de 2008. O art. 7º, inciso VI, alínea b, afirma que um dos objetivos desses Institutos é

Ministrar em nível de educação superior cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. (BRASIL, 2008).

A formação de docentes pelos IFs partiu da necessidade de ampliação de vagas para preparar profissionais para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional. Nessa perspectiva, o art. 8º da lei de criação dos IFs preconiza que, na completude do funcionamento, essas instituições destinem 20% de suas vagas aos cursos de licenciatura, para formar professores para a Educação Básica e para a EPT. Portanto, os IFs têm um compromisso quantitativo e qualitativo na oferta dos cursos de licenciatura. Esses cursos devem considerar as demandas sociais, econômicas e culturais na formação de professores destinados a atuar na Educação Básica e/ou Profissional, construindo sólidas bases profissionais “sintonizadas com a flexibilidade exigida pela sociedade atual, numa perspectiva integradora, dialógica e emancipatória, comprometida com a inclusão social”(BRASIL, 2008).

O presente estudo está dividido em três sessões. A primeira trata dos motivos para a inserção das bases conceituais da EPT na formação de professores e discute sobre a presença dessas bases nos cursos de Licenciatura em Matemática do IFBA. A segunda enfoca as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica,

conceituando-se cada um dos tópicos que as constituem. A terceira sessão focaliza a formação de professores para a EPT, destacando os IFs como novo *locus*, sem as características de um espaço tradicional de preparo docente.

2 | PORQUE INSERIR AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EPT NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tratando-se da formação de professores nos IFs, instituições tradicionalmente voltadas para a EPT, espera-se que a proposta desses cursos apresente uma maior atenção no sentido de que seus egressos se apropriem dos fundamentos que constituem as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Nessa perspectiva, é essencial que os Projetos Pedagógicos (PPCs) dos cursos de licenciatura dos IFs prevejam o diálogo entre formação profissional, propedêutica, politécnica, omnilateral com os conteúdos específicos de cada área de formação.

Na perspectiva da formação de professores pelos Institutos Federais com as características defendidas por estudiosos da EPT, indaga-se sobre a construção dos projetos pedagógicos à luz dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica. À vista disso, justifica-se a necessidade de analisar os PPCs dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal Educação Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, configurando-se os cursos de Licenciatura em Matemática dos cinco Campi que oferecem esse curso: Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Salvador e Valença, buscando-se discutir a presença das bases conceituais da EPT nesses projetos. A preferência pelos cursos de Licenciatura em Matemática está ligada ao fato da minha atuação nesse curso no IFBA Campus Barreiras, como docente e como coordenadora do curso.

A presença dos conceitos da EPT nos cursos de Licenciatura em Matemática do IFBA propiciará aos egressos, no desenvolvimento das diversas ações de ensino, a viabilidade de preparar o educando no âmbito do trabalho, da ciência e da cultura. Nesse sentido, esse trabalho procura discutir a presença dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia.

3 | AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Para que seja iniciada a discussão a respeito da presença das bases conceituais da EPT nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática do IFBA far-se-á algumas reflexões acerca de temas que constituem essas bases, quais sejam: trabalho como princípio educativo, escola unitária, dualidade histórica na Educação Profissional, politecnia na educação, formação integrada.

Para Frigotto (2005) o trabalho como o princípio educativo está ligado à

forma de ser do homem. Depende-se da natureza para reproduzir a vida, ao tempo em que o ser humano é parte dela. É pela ação imprescindível do trabalho que a humanidade transforma a natureza em meio de vida. Portanto, é um princípio educativo a socialização do trabalho como fonte de valores para a preservação e reprodução da vida.

Segundo Saviani (2007) a existência humana é um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. E continua seu pensamento afirmando que:

Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem. (SAVIANI, 2007, p.154).

Deduz-se que a ligação entre trabalho e educação se constitui em atividade específica do ser humano. Significa que, apenas o homem trabalha e educa. O trabalho como princípio educativo abrange os sentidos ontológico e histórico, uma vez que se refere à práxis humana, e permite a compreensão do processo histórico de produção do conhecimento. Refere-se à finalidade da ação educativa de levar os indivíduos à compreensão de que eles são os principais atores da sua formação, através do trabalho.

Conforme Kuenzer (2001) é a partir do princípio educativo que as sociedades definem os projetos pedagógicos da escola em cada época. A partir do avanço científico e tecnológico necessita-se reforçar a relação entre trabalho e educação, pois o exercício da atividade profissional exige a formação do cidadão que busca ampliar sua participação cultural, política e econômica enquanto produtor e consumidor.

Dessa maneira, tendo o trabalho como princípio educativo, os projetos pedagógicos dos cursos devem considerar a educação politécnica e a formação omnilateral através de uma escola unitária, que integre instrução e trabalho.

As bases conceituais da EPT também se baseiam no conceito de Escola Unitária. Martins (2017) trata da proposta da Escola Unitária de Gramsci, ou seja, uma escola única, mantida pelo Estado, que ofereça educação de qualidade para todos os cidadãos. Considera que

Causava enorme desconforto em Gramsci constatar a existência de duas escolas tão diferentes: uma sucateada, com conteúdo puramente profissionalizante e outra, com conteúdo mais complexo, destinada à elite dominante. Ele via nesta separação de escolas um interesse claro de manutenção das desigualdades sociais. (MARTINS, 2017, P.5)

Continua afirmando que a solução para acabar com esta dicotomia educacional seria, segundo Gramsci, a adoção de uma Escola Única, destinada a todos os alunos e que propiciasse:

uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente,

industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (MARTINS, 2017, p.5 apud GRAMSCI, 1988, p. 118).

Essa escola formaria uma massa crítica, apta a reconhecer as contradições da sociedade e capaz de promover as mudanças sociais necessárias. Portanto, propiciaria a existência de uma sociedade sem classes.

Essa dicotomia ou dualidade se destaca na história da educação brasileira. Sobre a dualidade histórica na Educação Profissional, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que a visão dual da educação se manifesta desde o Brasil Colônia, pelas relações de desigualdade entre as classes sociais, na desagregação entre a educação geral, que preparava para os estudos superiores e a preparação para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. Esse dualismo está enraizado na sociedade brasileira em séculos de escravidão e de discriminação do trabalho manual.

Ciavatta (2008) enfatiza que:

Na educação, apenas na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. (CIAVATTA, 2008, p.4).

Para o enfrentamento dessa dualidade que, apesar de diversas tentativas de superação, ainda prevalece no Brasil, os PPCs dos cursos de formação de professores devem evidenciar a formação de cidadãos aptos a entender a realidade social, econômica, política, cultural, bem como a realidade do mundo do trabalho, para atuar com ética e eficiência.

Seguindo o pensamento de Ciavatta (2008), para a defesa de uma educação que considere a formação geral integrada à formação profissional, a formação politécnica busca respostas para as necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza.

Rodrigues (1998) aborda o conceito de politecna na educação. Afirma que, no Brasil, a teorização sobre a educação politécnica acontece a partir da convergência de aspectos agrupados em três eixos fundamentais: dimensão infraestrutural, utópica e pedagógica.

A dimensão infraestrutural trata de “aspectos relacionados ao mundo do trabalho, especificamente aos processos de trabalho sob a organização capitalista de produção, e conseqüentemente à questão da qualificação profissional”. (RODRIGUES, 1998, p. 55). A dimensão utópica expõe a intensa relação entre a politecna como uma concepção de formação humana e um projeto mais amplo de sociedade. “Na verdade, esse projeto utópico-revolucionário de uma nova sociedade que tem a possibilidade de justificar e proporcionar uma unidade à concepção politécnica de educação”. (RODRIGUES, 1998, p. 72). A dimensão pedagógica da

concepção de educação politécnica revela aspectos que colaboram na “mediação da perspectiva mais ampla de politecnia – perpassando toda a sociedade e, em particular, o mundo do trabalho – e a práxis escolar”. (RODRIGUES, 1998, p. 83).

Segundo Saviani (2007), politecnia significa “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161). Argumenta que à educação superior articula-se a responsabilidade de organizar a cultura superior objetivando permitir a toda a população a disseminação e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. Portanto, está caracterizada a necessidade de integração entre o mundo acadêmico e a sociedade.

Conforme Ciavatta (2005), a formação integrada origina-se nas pretensões socialistas de omnilateralidade, ou seja, formar o homem na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica, tecnológica. Por esse viés, recomenda-se a agregação do ser humano no que se refere à divisão social do trabalho, entre a ação de planejar e realizar. Dessa forma, será evitada a redução do preparo para o trabalho ao seu aspecto operacional, sem os conhecimentos que estão na origem científico-tecnológica e no seu empoderamento histórico e social.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA 2005, p. 2).

Portanto, a formação omnilateral objetiva a integração entre a educação e o trabalho produtivo com a vida em sociedade.

4 | A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A formação de docentes para a EPT deve ultrapassar a aquisição de técnicas didáticas, de transmissão de conteúdos. Sobre esse aspecto, Moura (2008) considera:

[...] o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia. (MOURA, 2008, p. 30).

Continua afirmando que a formação do professor deve focar a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico, como forma de produção de bens e serviços capazes de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais.

Verdum *et al.*, (2017) enfatizam a importância da discussão sobre a formação de professores para a educação básica nos IFs, novo *locus* sem as características de um espaço tradicional de preparo docente e com um modelo institucional incumbido da verticalização do ensino associada a uma educação fundamentada no ensino,

pesquisa e extensão.

Diante do compromisso dos IFs, em particular o IFBA, torna-se necessário discutir sobre os cursos de Licenciatura desse Instituto, fazendo um recorte nos Cursos de Licenciatura em Matemática.

5 | METODOLOGIA

Como procedimento metodológico, realizou-se a pesquisa bibliográfica e a análise documental, pois conforme Pimentel (2001, p. 180), “estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta”.

Fez-se a pesquisa bibliográfica nos documentos oficiais, na literatura que aborda os fundamentos da EPT e na que trata da formação de professores para atuar na educação básica e/ou profissional.

Em sua composição textual foi realizado um estudo sobre a formação docente para a EPT e sobre as bases conceituais dessa modalidade de educação. Foram discutidos os PPCs dos cursos de Licenciatura em Matemática do IFBA, na perspectiva de identificar as bases conceituais da EPT nesses documentos.

6 | OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DO IFBA

Em geral os projetos foram construídos por uma equipe de docentes especialistas em educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, que “empreenderam um longo processo de discussão e amadurecimento de ideias acerca da formação docente a ser realizada pelas licenciaturas do IFBA” (PPC – IFBA, *Campus Barreiras*, 2017). A equipe se propõe a responder aos desafios da sociedade contemporânea, no que se refere à escolarização nos níveis básico e profissional na área de Matemática.

Na discussão dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Matemática do IFBA, observa-se que apresentam tendências à formação de professores crítico-reflexivos. Entretanto, não enfocam de maneira clara e direta os conceitos necessários ao preparo de docentes para a EPT. Nas ementas de todos os projetos não há tópicos referentes aos conceitos da EPT. No PPC do *Campus Barreiras*, na bibliografia de disciplinas como Estrutura e Funcionamento do Ensino, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação encontram-se as obras *Para Além do Capital* e *Educação para Além do Capital*, de Istiván Mészáros, que concebe a educação como a capacidade de ter ciência do real transformando-o de forma consciente. Constam também obras de Frigotto e Ciavatta, Dermeval Saviani, que, a partir da Pedagogia Histórico-

Crítica, busca explicar o mecanismo contraditório de funcionamento da educação na sociedade capitalista.

Nos PPCs dos *Campi* Camaçari e Salvador, nas ementas das disciplinas Ciência, Tecnologia e Sociedade, Sociologia da Educação I e Educação e Trabalho (optativa), em sua bibliografia aparecem autores que versam sobre os fundamentos da EPT, a exemplo de Frigotto e Ciavatta; Kuenzer; Machado, Neves e Frigoto; Ciavatta; Ciavatta e Ramos. Caso as obras sejam exploradas no curso, poderá haver o enfoque do trabalho como princípio educativo, um dos tópicos dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica.

No PPC do *Campus* Eunápolis nas ementas das disciplinas Fundamentos da Ação Pedagógica, Sociologia da Educação Filosofia da Educação e Educação Inclusiva, em sua bibliografia aparecem autores como Saviani e István Mészáros, mas não há referência às bases conceituais da EPT.

No PPC do *Campus* Valença, na ementa da disciplina Filosofia da Educação I, em sua bibliografia complementar localizam-se as obras Educação para Além do Capital, de István Mészáros, Educação e Cidadania de Ester Buffa, (que no primeiro capítulo discute a questão do cidadão e cidadania); Miguel Arroyo (no segundo capítulo traz o ponto de vista dos excluídos, da luta dessa classe pela cidadania, fala do vínculo entre educação e cidadania) e Paolo Nosella (que no terceiro capítulo enfatiza a questão educativa no século XX). Na bibliografia básica aparecerem autores como Paulo Freire – “Educação como prática da Liberdade”; Moacir Gadotti – “Concepção Dialética da Educação: um Estudo Introdutório. Portanto, há possibilidade de que, nesses estudos, apareçam alguns conceitos da EPT. Porém, não há referência explícita à Educação Profissional e Tecnológica. Na ementa da disciplina Educação e Trabalho (optativa), em sua bibliografia aparecem autores que versam sobre os fundamentos da EPT, a exemplo de Kuenzer; Machado, Neves e Frigoto; Ciavatta; Ciavatta e Ramos; Ricardo Antunes. Poderá haver abordagem do trabalho como princípio educativo, um dos temas que constituem as bases conceituais da EPT. Entretanto, por se tratar de uma disciplina optativa, não há garantia de que esse tema seja abordado no curso.

O quadro 01 abaixo apresenta uma síntese da discussão das ementas dos cursos de Licenciatura em Matemática dos *Campi* Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Salvador e Valença, do IFBA:

DISCIPLINAS	CAMPUS	EMENTA/BASES CONCEITUAIS DA EPT
Fundamentos da Ação Pedagógica	Barreiras Eunápolis	Não aparecem tópicos das bases conceituais da EPT.
Filosofia da Educação	Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Salvador, Valença	Consta em sua ementa o tema Democracia e Educação, mas não há referência à EPT. Há possibilidade de que apareçam alguns conceitos da EPT, porém, não há referência explícita (Valença)

Estrutura e Funcionamento do Ensino	Barreiras	Não há alusão à EPT.
Sociologia da Educação	Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Salvador, Valença.	Não há alusão à EPT.
Educação de Jovens e Adultos	Barreiras, Camaçari, Salvador, Valença	Todos os itens da ementa fazem referência à Educação de Jovens e Adultos, porém não há indícios de enfoque nas bases conceituais da EPT
Educação Inclusiva	Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Salvador, Valença	Todos os itens da ementa fazem referência à Educação Inclusiva, porém não há indícios de enfoque nas bases conceituais da EPT.
Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente	Barreiras	O projeto não apresenta a ementa.
História da Educação I	Camaçari, Salvador, Valença	Trata da evolução da educação no Brasil e no mundo ocidental, mas, não menciona a Evolução Histórica da EPT.
Ciência Tecnologia e Sociedade	Camaçari, Salvador, Valença	Em sua bibliografia complementar encontra-se a obra A formação do Cidadão Produtivo, de Frigotto e Ciavatta, autores que versam sobre a EPT e, caso a obra seja explorada no curso, poderá haver o enfoque do “Trabalho como Princípio Educativo”, um dos tópicos dos fundamentos da EPT Aparentemente não apresenta em sua bibliografia nenhuma obra que estabeleça um link entre a CTS e a Educação Profissional.
Organização da Educação Brasileira	Camaçari, Salvador, Valença.	Não aparecem tópicos das bases conceituais da EPT.
Educação e Trabalho (optativa)	Camaçari, Salvador, Valença	Em sua bibliografia aparecem autores que versam sobre o trabalho como princípio educativo. Entretanto, por se tratar de uma disciplina optativa, não há garantia de que esse tema seja abordado no curso.
Relações Raciais e Educação (optativa)	Camaçari, Salvador, Valença	Não há alusão à EPT.
Política e Gestão da Educação	Eunápolis	Restringe-se à organização do trabalho pedagógico, aparentemente sem nenhuma relação com o trabalho como princípio educativo.
Juventude e Educação na contemporaneidade (optativa)	Valença	Todos os itens da ementa fazem referência à Juventude, porém não há indícios de enfoque nas bases conceituais da EPT.
Educação Ambiental (optativa)	Valença	Um dos tópicos da ementa relaciona os projetos da Educação Ambiental com o ensino e a pesquisa, mas não deixa claro se, na referência ao ensino há um enfoque na EPT.

QUADRO 01: Discussão das ementas

FONTE: Elaborado pelos Autores

Observa-se que, em sua estrutura, os PPCs dos *Campi* Barreiras, Camaçari, Salvador e Valença são semelhantes. O Projeto Pedagógico do *Campus* Eunápolis

se diferencia dos demais por apresentar tópicos que discorrem sobre o histórico da Instituição: histórico do IFBA, perfil institucional - missão, princípios, finalidades e diretrizes, histórico do IFBA *Campus* Eunápolis, histórico do curso, políticas institucionais no âmbito do curso. Após essas explicações, o projeto segue a linha dos demais.

Nos projetos foi adotada a delimitação de Núcleos Curriculares proposto pela SETEC para orientar a implantação das Licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Desse modo, a base curricular do curso é composta por núcleos, conforme quadro 02 abaixo:

NÚCLEOS	NÚMERO DE DISCIPLINAS/ABORDAGEM – POR <i>CAMPUS</i>			
	BARREIRAS	CAMAÇARI	SALVADOR	VALENÇA
Formação Básica (NFB)	13	12	Envolvem saberes comuns à área da Matemática.	
Formação Pedagógica (NFP)	13	Objetivam o desenvolvimento de competências educativas necessárias à formação do professor de matemática.		
Formação Específica (NFE)	11	Busca-se ampliar e aprofundar os conhecimentos da Matemática iniciados no NFB e suas respectivas metodologias de aprendizagem		Conhecimentos relacionados à formação específica aprofundados tanto na perspectiva dos conhecimentos científico-tecnológicos, como na perspectiva da transposição didática dos conteúdos.
Formação Complementar (NFC)	10	08	Propiciar conhecimentos de áreas correlatas, que contribuam para que o licenciando torne-se um pesquisador de sua própria prática.	
Optativas (NO)	O licenciando deve optar por 3 no universo de 17 disciplinas.	O licenciando deve optar por 3 no universo de 23 disciplinas.		O licenciando deve optar por 3 no universo de 22 disciplinas

QUADRO 02: Núcleos curriculares – número de disciplinas e abordagem

FONTE: Elaborado pelos Autores

O PPC do *Campus* Eunápolis descreve os núcleos curriculares de forma diversa dos demais *Campi*, de acordo com quadro abaixo:

NÚCLEOS	Nº DISCIPLINAS	ABORDAGEM
Formação Matemática e Áreas Correlatas (NMAT)	24	Conhecimentos científicos de Matemática e áreas correlatas, possibilitando ao profissional em formação o domínio teórico do que será objeto de sua atuação na Educação Básica.

Instrumental e Pedagógico (NEDU)	14	Componentes pedagógicos e instrumentais para a licenciatura e desenvolvimento de competências educativas necessárias à formação profissional docente da Educação Básica
Formação em Educação Matemática (NEMT)	11	Desenvolvimento de conteúdos e técnicas específicas da prática docente, priorizando o papel da escola e do educador, no processo de ensino-aprendizagem e metodologia de ensino de Matemática.
Estudos Integradores (NINT)	04	Além dos 4 componentes curriculares são desenvolvidas Acadêmico-científico- culturais. Objetivam sintonizar a formação do futuro educador com a produção acadêmica e científica, bem como com as diferentes manifestações culturais.
Optativas (NOPT)	02	O licenciando poderá escolher as disciplinas num universo de 14.

QUADRO 03: Núcleos curriculares – número de disciplinas e abordagem – Campus Eunápolis.

FONTE: Elaborado pelos Autores

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento da SETEC/MEC (2008), “Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” estabelece:

O processo de formação do professor no decorrer dos cursos de licenciatura dos IF's, em seus diferentes momentos, deve propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à **formação de professores para a educação básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional**, principalmente no caso do ensino médio integrado. (BRASIL, 2008. Grifo nosso).

Na perspectiva da formação de professores para atuar na ETP, nesse estudo buscou-se relacionar a formação de professores nos IFs, em especial o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Em outro ponto, discutiu-se sobre a presença dessas bases nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática do IFBA.

Os PPCs desses cursos apresentam tendências à formação de professores crítico-reflexivos. Nas ementas de algumas disciplinas aparecem tópicos que poderão apontar para a formação omnilateral do cidadão e em suas bibliografias estão incluídos autores que versam sobre as bases conceituais da EPT, entretanto, não enfocam de maneira clara e direta os conceitos necessários ao preparo de docentes para a EPT.

Na discussão dos PPCs percebe-se a ausência das bases conceituais da EPT. Segue-se, portanto, a necessidade de garantir que esses fundamentos estejam presentes na construção dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Matemática

do IFBA, com vistas a uma ação docente que promova a formação omnilateral do educando.

Em um trabalho a posteriori buscar-se-á estudos que justifiquem a proposição de uma disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura em Matemática do IFBA, sobre as bases conceituais da EPT.

REFERÊNCIAS

BRASIL.MEC.SETEC. **Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf>. Acesso em 17/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 18/10/2018.

CIAVATTA, M. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Issn:1808-799X. Ano 3, n. 3 – 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acesso em 19/10/2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º. grau. O Trabalho como Princípio Educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, E. **A Escola unitária de Antonio Gramsci**. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n13/artigo6.pdf>>. Acesso em 19/10/2018.

MOURA, D. H. **A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica**. In: Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. v.1,n.1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 19/10/2018.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>>. Acesso em 17/10/2018.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. EdUFF. Niterói. 1998.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação – fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação**. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. Anped, 2007, v.12, n.34, jan-abr, p. 152-165.

VERDUM et al. **A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: potencialidades e desafios na visão dos gestores**. In: Revista e – Currículo – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.PUC–SP,v.15,n.1,2017.Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculo/article/view/26295>>. Acesso em 17/10/2018.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: A ARTE DE SER PROFESSOR (A)

Carolina Agostinho de Jesus

Universidade Estadual do Ceará – UECE;
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de
Iguatu – FECLI
Iguatu – Ceará

Nancy Mireya Sierra Ramirez

Universidade Estadual do Ceará – UECE;
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de
Iguatu – FECLI
Iguatu – Ceará

RESUMO: Os estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas têm a oportunidade de realizar estágios nas áreas de Ciências e de Biologia. Uma vez que o estágio é um dos primeiros contatos que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação, este tem como finalidade, proporcionar momentos de interação com o ambiente escolar. Por essas razões, nesta oportunidade relataremos as atividades de estágio desenvolvidas na escola, buscando metodologias alternativas para aulas diferenciadas no ensino de Ciências Naturais. Assim o presente relato tem como objetivo descrever as experiências adquiridas e vivenciadas durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado I. A prática se deu numa Escola municipal, na cidade de Iguatu - CE, durante as aulas de Ciências Naturais, junto a duas turmas de 7º ano (30 alunos em

cada), onde cumprimos com todas as fases do processo do estágio, desde o reconhecimento da escola, duas semanas das observações e as seis semanas de regências; foram executadas algumas atividades práticas, como aulas expositivas e aplicação de projeto de ensino. Este projeto consistiu na construção de modelos didáticos pelos próprios alunos. Dessa forma, pudemos estabelecer os vínculos com o próprio cenário da educação básica e vivenciar momentos de reflexão sobre nossa formação docente. Assim, pudemos perceber a importância do período do estágio e o quanto ele exige dos estagiários reflexão e criatividade, para que os objetivos de ambas as instituições (escola e universidade), sejam alcançados, ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem tanto para os alunos da escola quanto para o futuro professor.

PALAVRAS-CHAVE: Aulas diferenciadas. Ciências. Modelos Didáticos.

SUPERVISED STAGE I: THE ART OF TEACHING

ABSTRACT: Students of the Bachelor's Degree in Biological Sciences have the opportunity to take internships in the areas of Science and Biology. Since the internship is one of the first contacts that the student-teacher has with his future field of activity, this one has as purpose,

to provide moments of interaction with the school environment. For these reasons, in this opportunity we will report the internship activities developed in the school, searching for alternative methodologies for classes differentiated in the teaching of Natural Sciences. Thus the present report aims to describe the experiences acquired and experienced during the development of the Supervised Stage 1. The practice took place in a municipal school, in the city of Iguatu - CE, during the Natural Sciences classes, together with two 7th grade classes (30 students each), where we completed all phases of the internship process, from the recognition of the school, two weeks of observations and six weeks of regency; some practical activities were carried out, such as lectures and application of teaching project. This project consisted in the construction of didactic models by the students themselves. In this way, we were able to establish links with the basic education scenario itself and to experience moments of reflection about our teacher education. Thus, we could perceive the importance of the internship period and how much it requires of the trainees reflection and creativity, so that the objectives of both institutions (school and university) are achieved, the teaching and learning process occurring both for the students of the as well as for the future teacher.

KEYWORDS: Differentiated classrooms. Sciences. Didactic Models.

1 | INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é de fundamental importância na formação de professores, pois é nele que a teoria une-se à prática, podendo proporcionar momentos de interação no ambiente escolar, possibilitando ao graduando despertar várias ações como observar, refletir, reorganizar, orientar e direcionar o processo de ensinar. Segundo Pimenta e Lima (2004) o estágio é a principal base na formação dos professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia. As mesmas autoras, afirmam que, além disso, possibilita ao licenciando desenvolver a postura de pesquisador, despertar a observação, adquirindo a facilidade de reorganizar as ações para poder reorientar a prática quando necessário.

Por essas razões, concordamos com Barros; Silva e Vásquez (2011), quando afirmam que o Estágio Supervisionado é um momento indispensável para que o graduando faça a conexão entre teoria e prática, tornando-se este, uma atividade fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento de competências intrínsecas à atuação pedagógica responsável.

Diante disso, o presente relato tem como objetivo descrever as experiências adquiridas e vivenciadas na disciplina de Ciências Naturais durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado I, o qual pode ocorrer entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental. As Ciências Naturais abrangem os conteúdos de Biologia, Física e Química. Sendo a Biologia a ciência que estuda todos os seres vivos, desde a origem, evolução e funcionamento dinâmico dos organismos na sua escala molecular até o

nível populacional e interacional é dividida em vários ramos, dentre eles, destaca-se a Zoologia.

De acordo com Araújo-de Almeida (2009), o ensino da Zoologia tem uma imensa importância para a sociedade, tendo em vista a relação do ser humano com os demais componentes do reino animal, nos vários aspectos. Essa ciência envolve diversos ramos, ela proporciona um grau de dificuldade bastante elevado para quem a ensina e estuda, principalmente em se tratando do desenvolvimento da aprendizagem sobre táxons e das suas características (WILSON, 2012). Nesse sentido, durante as regências, ministramos conteúdos de zoologia relativos a “Poríferos, Cnidários, Platelmintos, Anelídeos e Moluscos” para isto, foram realizadas aulas expositivas com apresentação de fotografias dos diversos organismos e exibição de vídeos curtos, relatando os hábitos de vida destes e sua importância na manutenção da vida no planeta e por último, fizemos a revisão dos conteúdos mediante o projeto de ensino.

Para Capra, Stone e Barlow (2006), o ensino de Ciências e da diversidade animal é indispensável na formação de qualquer indivíduo. Pois estamos a todo o momento tomando decisões que afetam o ambiente e os diversos organismos que nele existem e os conhecimentos biológicos nos ajudam a tomar decisões mais adequadas no sentido de colaborar com a manutenção da vida, pois, somos mais um nó na teia. Diante disso, este projeto consistiu em utilizar metodologias de ensino com participação ativa dos alunos, com a finalidade de ajudá-los a construir aprendizagens significativas a respeito de como funciona a natureza.

Sabemos que a zoologia ensinada no Ensino Fundamental está centrada na transmissão de informações tendo como estratégia o uso do livro didático e sua transcrição no quadro, por meio de aulas expositivas e memorísticas o que impede a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento (BRASIL, 1997). Essa forma de ensinar zoologia na educação básica pode estar relacionada tanto com a formação dos professores nos cursos de licenciatura assim como com a utilização de métodos tradicionais que ainda são muito usados para ministrar as aulas. No momento da práxis, que é o resultado da prática com reflexão a respeito da teoria, o aluno - professor tem a possibilidade de unir as duas, fazendo com que o estudante obtenha uma aprendizagem significativa, porque, como diz Freire (1996), “para compreender a teoria é preciso experienciá-la”. Deste modo, percebemos um estudante participativo e ativo de sua aprendizagem e o professor (aluno), se torna em mediador junto a este, na construção dos conhecimentos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos cursos de formação de professores, cada momento da realização do trabalho docente-discente, é um período marcante. Dessa forma, cada conhecimento

teórico, prático ou teórico-prático adquirido no decorrer do processo de formação influenciará diretamente na realidade de cada profissional que está sendo formado, fazendo com que seja construída uma identidade própria. De acordo com Costa e Hage (2010), a formação docente necessita ter o seu trabalho direcionado para constantes observações, reflexões críticas e reorganizações das ações ocorridas no cotidiano. Segundo Freire (1996 p.18) é durante a formação do professor que deve-se exercitar a reflexão crítica sobre a prática “É pensando criticamente a prática de hoje ou a de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Dessa maneira o professor de ciências, ensina seus alunos quando sabe ajudá-los a observar e a pensar, pois ensinar ciências hoje é uma nova missão e esta necessita se insinuar em cada aula. O ensino de ciências é importante para que se compreenda a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos sempre submetidos à ação de agentes diferentes (SELBACH, 2010).

Com a globalização e as novas tecnologias, as palavras de ordem são conectividade e velocidade, não podemos permanecer olhando para a educação como se ainda estivéssemos no século passado, quando as aulas eram ministradas apenas por memorização e repetição. Dessa forma, as mudanças ocorridas, no cenário educacional, vêm requerendo a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem na sua forma didático pedagógica, uma vez que há uma dinâmica contemporânea fundada em novos conceitos de educação (CARDOSO; HORA, 2013).

Nessa perspectiva, as propostas de formação de professores de ciências deverão também considerar o papel da educação, em diferentes contextos (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA 2010). Dessa forma de acordo com Selbach (2010), a formação de professores de ciências deve ser entendida como uma oportunidade para reconstruir uma imagem de ciência, menos fragmentada pelas fronteiras disciplinares, assim como o desafio da construção de um conhecimento emancipatório, essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática.

Nesse sentido, para Bizzo (2007), é preciso reconhecer que o ensino de Ciências, em geral, e da Biologia, em particular, pode ter uma parcela de contribuição para reverter esse quadro injusto no plano interno e externo. Sendo verdade que o conhecimento técnico, preciso, conceitual, é imprescindível para boas aulas, também será o fato de que sem metodologias de ensino eficazes, a aprendizagem fica comprometida. Para o mesmo autor, os cientistas devem contribuir, no entanto, deixando de lado a expectativa de que o melhor resultado possível do ensino de ciências para todos seja o despertar de vocações de cientistas, em alguns poucos. Todos devem aprender ciência como parte de sua formação cidadã, que possibilite a atuação social responsável e com discernimento diante de um mundo cada dia mais complexo (BIZZO, 2007).

Desse modo, Casagrande (2006), aponta que, tanto a seleção dos conteúdos

quanto a forma de trabalhá-los em sala de aula devem estar voltados à formação de um aluno crítico e consciente de seu papel no desenvolvimento da sociedade. Portanto, escola e o professor devem despertar no aluno uma nova visão de mundo, fornecendo subsídios para que o aluno se sinta parte desse mundo, não só como espectador, mas como um ser atuante, sendo capaz de transformar o mundo à sua volta.

Para Krasilchik (2016, p. 20), “[...] os objetivos do Ensino de Biologia são: aprender conceitos básicos, analisar o processo de investigação científica e analisar as implicações sociais da ciência e da tecnologia.” Para que esses objetivos sejam alcançados é necessário ter bons profissionais atuando diariamente para sua consecução, contudo faz-se preciso investir na boa formação desses profissionais, o que inclui uma maior valorização das disciplinas pedagógicas e do estágio como espaço de produção de conhecimentos sobre a docência. No entanto, Gatti (2010), registra para os cursos de licenciatura em ciências biológicas, apenas um percentual de 10% de disciplinas de formação para a docência.

Nesse sentido concordamos com a mesma autora, quando diz que a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010). De tal modo, a formação inicial precisa preparar o professor não somente de conhecimentos científicos, mas também de criticidade, habilidades e atitude reflexiva sobre sua prática ou a prática que vai exercer (MOURA, 2006).

Ou seja, para novos desafios, são necessárias novas ferramentas e novos profissionais, dispostos a fazerem a mudança no ambiente escolar. No cenário atual, o professor independente, que conhece o conteúdo pedagógico, científico e cultural com o qual trabalha já não é mais suficiente (CORTE; LEMKE, 2015). Dessa forma, concordamos com Imbernón (2014), quando diz:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade (IMBERNÓN, 2014, p. 14).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve também, a compreensão das situações concretas que se produzem no ambiente escolar que eles atuarão. Por isso, um dos elementos mais importantes dessa formação é o momento do estágio. É nesta etapa que o aluno-professor tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, proporcionando-o determinar articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional docente. (PIMENTA; LIMA, 2010). Diante disso, Costa e Hage (2010), afirmam também que a formação inicial é responsável pela melhor qualificação

do futuro professor, é encarregada de apresentar a variedade de metodologias de ensino, o uso de fontes de pesquisa, os diversos recursos utilizados em sala de aula, assim como atividades criativas para serem implementadas com os alunos das escolas, dentre outros.

Para o ensino de Ciências e de Biologia, existem vários tipos de modalidades didáticas tais como aulas práticas, demonstrações, simulações, aulas expositivas, discussões, excursões, instruções individualizadas, projetos (KRASILCHIK, 2016). Em particular para o ensino de Zoologia, segundo Santos e Terán (2011), há diversos tipos de problemas, uma vez que no geral o professor se baseia apenas no uso exclusivo do livro didático; sendo a exposição oral a única estratégia possível devido à falta de laboratórios e o pouco uso de espaços não formais; a falta de recursos didáticos, o tempo reduzido para planejar a realização das atividades em sala de aula, e a carência na formação inicial do professor em relação à realidade de ensino.

Diante disso, Cabral e Angelo (2010), afirmam que o Estágio Supervisionado é a demonstração do aprendizado acadêmico fora dos limites da universidade. Sendo o espaço onde o licenciando irá desenvolver seus conhecimentos junto às instituições públicas ou privadas, integrando a teoria e a prática, através da práxis, contribuindo para uma análise de pontos fortes e fracos, positivos e negativos das organizações e propondo melhorias para as instituições.

A seguir, apresentam-se as etapas vivenciadas durante o desenvolvimento da prática do Estágio Supervisionado I.

3 | METODOLOGIA

O Estágio Supervisionado I do Ensino Fundamental foi executado em dupla, em uma Escola de Ensino Fundamental, localizada na Avenida Dário Rabelo, S/N, - Bairro Cocobó no município de Iguatu, interior do Ceará. Sob a supervisão do professor regente (professor da escola). A intervenção foi feita no período vespertino às sextas-feiras, começando pela caracterização física e pedagógica da escola; para seguir com a observação em sala da prática pedagógica do professor regente nas séries 7º ano A e 7º ano B, entre o espaço de tempo de setembro à outubro de 2017. O período letivo diário do turno vespertino se deu entre 13:00 às 16:40, distribuídas entre quatro aulas de 45 minutos (hora/aula) e um intervalo de 20 minutos, que se dá após as três primeiras aulas.

Durante o período de observação (duas semanas) em sala foram considerados os aspectos relacionados ao ensinar tais como: intencionalidade; interação/compartilhamento; afetividade; construção do conhecimento; rigor metodológico e planejamento didático, por parte do professor com seus alunos. De igual forma, prestamos atenção às formas de auxílio utilizadas pelo professor, assim como os métodos que utilizava na aula. Durante a segunda semana de observação tivemos

oportunidade de colaborar com a organização da participação da escola no desfile de 7 de Setembro. Para tanto, ficamos responsáveis pelo pelotão da “Corrupção”, por isso, solicitamos aos alunos virem vestidos com roupa preta.

Para o período das regências, a dupla se reunia semanalmente com o professor supervisor para trocar ideias e sugestões, antes de realizar qualquer atividade, assim como para planejar as regências e discutir o material didático que utilizaríamos nessas.

E para finalizar a prática docente foi realizado o Projeto de Ensino, requisito das disciplinas de Estágio Supervisionado, que consiste em realizar durante o período, pelo menos uma aula diferenciada. Para isso, os alunos foram separados em equipes de 5, sendo que cada equipe recebeu 5 pedaços de isopor e massa de modelar e dessa forma, cada aluno construiu um animal relacionado aos assuntos estudados.

4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao fazermos o reconhecimento da instituição notamos que possui um espaço bastante amplo, contando com áreas para diversas atividades pedagógicas como: 11 salas de aula, 01 cantina, 05 banheiros (2 femininos, 2 masculinos e um para funcionários), 01 sala de informática, 01 sala de Multimeios, 01 quadra de esporte, 01 secretaria, 01 direção, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 02 bebedouros.

Durante o período das observações, tivemos a oportunidade de estar em sala e conhecer um pouco os alunos de ambas séries (7º A e 7º B) e perceber os alunos que poderiam nos dar trabalho na hora das regências, assim como os mais aplicados. Tivemos a oportunidade também de perceber que em uma das turmas estavam presentes dois alunos com deficiência, acompanhados por uma monitora, que os auxiliava o tempo todo no que fosse preciso. Nesse sentido Iverson (1999) apud Leite (2008), pontua que a inclusão envolve a inserção de uma criança que tem mais necessidades que a maioria das outras crianças da classe, mas que elas nem sempre são diferentes das necessidades dos outros alunos da turma.

Durante a segunda semana de observação, tivemos oportunidade de colaborar durante a participação da escola no desfile do dia 7 de Setembro, o qual teve como tema “Cidades do Brasil” e à escola correspondeu a cidade de “Brasília”. Com isso, tivemos a possibilidade de expor assuntos importantes como a história e os monumentos da cidade, inclusive algo muito presente no campo da política atual, como é a “Corrupção”. A vestimenta de preto foi solicitada como forma de protesto, pois eles iriam carregar fotografias de alguns dos corruptos. Foi gratificante perceber a reação das pessoas que estavam apreciando o desfile, recebemos aplausos pela ação da escola e vaias em relação à corrupção. Dessa forma, propiciamos um momento “Acorda Sociedade”.

Sendo assim, destacamos a importância do movimento Sete de Setembro

para as escolas, pois como vimos pode-se tornar em mais uma oportunidade para contribuir com a formação do cidadão, reflexivo, crítico e atuante na sociedade. O que somente pode ocorrer com ensinamentos práticos em seu dia-a-dia, de valores, costumes e conhecimentos, que levam o aluno a adquirir condições para efetivar tal formação. O desenvolvimento na escola de projetos que visam alcançar esse e outros objetivos, também, ligados à formação humana e social do aluno, bem como, levar esses conhecimentos à comunidade, é uma forma de enriquecimento cultural e intelectual.

A respeito das regências, estas aconteceram na forma de aulas expositivas com recursos (notebook e data show), com os quais, foram passados diversos vídeos sobre os assuntos abordados nas aulas (os grupos zoológicos de Poríferos, Cnidários, Platelintos, Anelídeos e Moluscos). Nesse sentido, Lopes, (1991, p.42), “essa forma de aula expositiva utiliza o diálogo entre professor e aluno para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências”. No entanto, tivemos êxito em conseguir esse diálogo somente em algumas das aulas.

O projeto de ensino abordou o conteúdo de Anelídeos e Moluscos, dessa forma foi intitulado: **Um contato especial com Anelídeos e Moluscos**, que consistiu em uma aula prática com a construção dos modelos pelos próprios alunos. No entanto, foi solicitado para os alunos realizarem os modelos de qualquer um dos animais dos grupos já trabalhados nas aulas anteriores, com o objetivo de não ter animais repetidos.

Esse Projeto de Ensino proporcionou aos alunos aprender o conteúdo de uma forma dinâmica sempre relacionando-o com as aulas teóricas e com a natureza. Percebe-se que estas aulas diferenciadas facilitam a aprendizagem do aluno e proporcionam um ambiente agradável e de descontração, além de tornar o conteúdo que os livros trazem mais concreto para os alunos.

Destacamos ainda o quanto é significativo trabalhar os conteúdos buscando contextualizá-los com a realidade dos estudantes, pois assim percebemos que é mais fácil estabelecer diálogo, a conversa em sala e fazer com que os alunos participem e consigam construir seu próprio conhecimento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado foi um momento onde a autora sênior pôde integrar o aprendizado teórico com a prática em sala de aula do Ensino Fundamental, e tendo em vista todos os pontos aqui citados observou-se que a escola possui uma boa estrutura, e tem tudo para proporcionar uma educação de qualidade ao seu público alvo, deixando a desejar na prática de atividades diferenciadas.

Um fato que prejudica, tornando-se muito preocupante é a indisciplina de alguns alunos, assim como o desinteresse destes pelo estudo, que chega a ser

desmotivador para os docentes. Contudo, a dedicação da maioria dos alunos com uma série de curiosidades ajuda a compensar essa situação.

No decorrer do estágio, conhecemos a rotina da escola, conhecemos os alunos e aprendemos um pouco com a prática do professor regente, pois este nos ajudou em questões de motivar e ser motivado, sendo que o estágio é considerado um aprendizado, que auxiliará na formação profissional, colocando o estagiário em contato com a realidade.

Diante de todo o período de vivência conclui-se que o Estágio Supervisionado não só oferece a oportunidade de ter a primeira experiência enquanto professores, mas também é um momento de autoconhecimento do estagiário, pois é ali que nos perguntamos se realmente queremos ser professor, pois muitas vezes a realidade nos choca e se torna praticamente impossível não vir à mente esse questionamento.

REFERÊNCIAS

ARAUJO-DE- ALMEIDA, E. Modelagem de cladogramas tridimensionais e aprendizagem de conceitos em Sistemática Filogenética. In: **Anais do IV Colóquio Nacional em Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: IV CNECE, 2007.

BARROS, J. D. S; SILVA, M. F. P; VÁSQUEZ, S. F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011. Disponível em: <http://www.saofranciscoassis.edu.br/rgsn/arquivos/RGSN09/artigos/Experiencias-do-estagio-supervisionado.ALVES.CORTEZ.CORTEZ.p.113-128.pdf>. Acesso em: 11 ago.2018.

BIZZO, N. **Ciências Biológicas**. 2007. Disponível em: <http://files.biopibid2011.webnode.com.br/200000018-e836be9301/Ci%C3%AAncias%20Biol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 08 Out. 2018.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1997**. 10 v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640:parametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195:seb-educacao-basica. Acesso em: 01 Set. 2018.

CABRAL, V. L. A; ANGELO, C. B. **Reflexões sobre a importância do estágio supervisionado na prática docente**, 2010.

CAPRA, F.; STONE, M.K.; BARLOW, Z. (Orgs.) **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix. 2006, p.114-136.

CARDOSO, M.C; HORA, D. M. **Competências e Habilidades: Alguns Desafios para a Formação de Professores**. Jornada do HISTEDBR, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_713_micheli_ccardoso@yahoo.com.br.pdf. Acesso em 02 Set. 2018.

CASAGRANDE, G. L. A genética humana no livro didático de biologia. 2006. 103 f. **Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica)** - Programa de Pós- Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88524/232762.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 Out. 2018.

CORTE, A. C. D; LEMKE, C. K. O Estágio Supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Educere**. Unesco, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc>.

com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf. Acesso em 02 Out. 2018.

COSTA, D.S.; HAGE, M.S.C. **Estágio Supervisionado: Desafios da Relação Teoria e Prática na Formação do Pedagogo**. Pará: Universidade Estadual do Pará, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Biblioteca%2001/Desktop/430-817-1-PB.pdf. Acesso em 02 Set. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: paz e terra, 1996, p. 12-18. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 30 Ago. 2018.

GATTI, B. **Formação de Professores no Brasil: Características E Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso: 07 Out. 2018

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4, ed. rev. e ampliada 5. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O Ensino de Ciências no Brasil: História, Formação de Professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14_39.pdf. Acesso em: 16 Set. 2018.

LEITE, L. P; SILVA, A. M. Práticas educativas: adaptações curriculares In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro10.pdf>. Acesso em: 11 ago.2018.

LOPES, A. O. **Aula Expositiva: Superando o Tradicional**. In: VEIGA, Ilma P. A (org.). Técnicas de Ensino: Por que não? São Paulo: Papirus,1991.

MOURA, F. M. T. Professores de Ciências em ação: Uma perspectiva de formação docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>. Acesso em: 11 ago.2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, S. C. S.; TERÁN, A. F. Conhecimentos teóricos para a docência no ensino de zoologia em licenciaturas em Manaus/AM. In: XX **Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste**, UFAM, Manaus-AM. Anais... Manaus Faculdade de Educação (CD- ROM).2011.

SELBACH, S. **Ciências e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

WILSON, Edward O. **Diversidade da vida**. Tradução Carlos Afonso Malferrari. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DESAFIOS E DIÁLOGOS AO PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OBSERVAÇÃO DO TRATO PEDAGÓGICO DOCENTE NO COMPONENTE CURRICULAR DE ESTÁGIO CURRICULAR I

Aiana Carvalho Carneiro

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana - BA

Amanda Santana de Souza

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana - BA

Denize Pereira de Azevedo

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana - BA

Suzana Alves Nogueira de Souza

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – BA

RESUMO: Este artigo trata de compartilhar as experiências observadas a partir das vivências do componente curricular Estágio Curricular I da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), além de destacar aspectos que foram identificados nas práticas docentes. O estudo priorizou como objetivo refletir a prática docente utilizada pelos professores que assumem a regência nas aulas de Educação Física, na educação infantil e séries iniciais do fundamental, visibilizando como a prática docente acontece e como é dado o trato pedagógico e toda temática que o processo de ensino-aprendizagem demonstra nesta fase, analisar aspectos positivos e negativos encontrados no trato pedagógico dos

professores de Educação Física, nas séries finais do fundamental e ensino médio, de forma que a partir de uma visão com uma análise crítica buscou-se perceber o que acontece nas aulas de Educação Física, o comportamento dos alunos, a prática docente do professor. No decorrer da disciplina, houve relações com os estudos, artigos e livros discutidos em sala de aula, que auxiliaram, assim, construindo processos pedagógicos provocativos no desfecho e considerações das observações do componente curricular. Consta-se no presente artigo, todas as considerações relevantes durante o estudo que buscaram relatar as experiências que foram destacadas a partir das observações do componente curricular Estágio Curricular I.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Educação Física Escolar; Prática Docente.

CHALLENGES AND DIALOGUES WHEN
THINKING SCHOOL PHYSICAL EDUCATION:
OBSERVATION OF THE TEACHING
PEDAGOGICAL TREATMENT IN THE
CURRICULAR STAGE CURRICULUM
COMPONENT I

ABSTRACT: This article shares experiences observed in the Curricular Traineeship I

course component of the State University of Feira de Santana (UEFS), as well as highlighting certain aspects that were identified during teaching practice. The study aimed to promote reflection about the teaching practice experience of future teachers in Physical Education classes, at preschool and early primary school levels. Besides that the study, now focusing the middle school and secondary, show how the teaching practice happens and how the pedagogical model, and all others subjects of the teachinglearning process demonstrated in this phase, works. Highlighting the analyze of positive and negative aspects that was found in usual daily class, and using a critical view to trying to realize what happens in physical education classes, mainly in what concerns the behavior of the students and the relation of that and the teacher's pedagogical way. Over the period of the teacher training, the connection with studies, articles and books previously discussed in the classroom was emphasized, as such, enriching the conclusions and observations that the course component generated. This article contains all-important considerations that arose during Curricular Traineeship I course component.

KEYWORDS: Internship, Physical Education School, Teaching Practice.

OBJETIVO

O estudo priorizou como objetivo refletir a prática docente utilizada pelos professores que assumem a regência nas aulas de Educação Física, na educação infantil e séries iniciais do fundamental, visibilizando como a prática docente acontece e como é dado o trato pedagógico e toda temática que o processo de ensino-aprendizagem demonstra nesta fase, analisar aspectos positivos e negativos encontrados no trato pedagógico dos professores de Educação Física, nas séries finais do fundamental e ensino médio, de forma que a partir de uma visão com uma análise crítica buscou-se perceber o que acontece nas aulas de Educação Física, o comportamento dos alunos, a prática docente do professor.

Estágio Curricular I: Problematizações e reflexões a partir da visão acadêmica

O estágio curricular supervisionado é disciplina obrigatória na matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) que tem como objetivo cumprir as exigências legais da formação profissional em Educação Física, oportunizando o contato dos estudantes com a prática pedagógica e o exercício profissional em salas de aula da educação básica.

Estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente escolar, visando uma preparação para o trabalho produtivo do educando. Visa também um aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

O curso de Licenciatura em Educação Física na UEFS está dividido em oito

semestres (quatro anos), onde possui 400 horas direcionadas para o Estágio Curricular Obrigatório. Os Estágios Curriculares são divididos em quatro “fases”, no Estágio I, inicia-se com as fases de observação e co-participação (que é a fase onde os acadêmicos estão participando das atividades observadas, mas sem intervir, apenas participando e auxiliando na realização das atividades) na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; no Estágio II ocorre a regência na Educação Infantil; no Estágio III a regência acontece no Ensino Fundamental; e no quarto e último que é o Estágio IV, acontece a regência no Ensino Médio.

Segundo Carvalho et al. (2011), o estágio se aplica como um momento de encontro, de problematização e de potencialização entre os estudos e as experimentações oportunizadas pelos campos de atuação nos quais os acadêmicos possam estar inseridos. Deste modo, valida-se como importantes componentes curriculares as fases do estágio, principalmente por possibilitar ao acadêmico vivenciar este momento de experimentações, de possibilidades de redimensionar, reelaborar os conhecimentos teóricos- práticos da formação ao tempo que o aproxima com a formação do campo de atuação.

Sendo assim, o estágio supervisionado I, torna-se responsável em possibilitar as observações e algumas co-participações com as práticas pedagógicas no Ensino Infantil, Fundamental e Médio, locais onde a Educação Física é sedimentada e reconhecida como disciplina curricular obrigatória. Nestes s os discentes poderão conquistar experiências no âmbito escolar, para que possam desenvolver o senso crítico ao se deparar com as mudanças constantes na escola e é a partir dos estágios obrigatórios, de fato, que os futuros docentes começam a se organizar diante das dificuldades da vida docente.

Compreendendo a importância dos Estágios, entendemos a necessidade de uma organização pedagógica no trabalho docente, definindo ideias e planejamentos, obtendo uma experiência satisfatória e aprendizagem diferente da realidade escolar pública.

MÉTODOS

As observações do Estágio Supervisionado I ocorreram nas aulas das segundas-feiras das 07h45min às 11h30min, e nas quintas-feiras das 07h45min às 10h00min, contando sempre com acompanhamento e supervisão da professora responsável pela turma do componente curricular.

As observações do estágio curricular I foram divididas em duas escolas da cidade de Feira de Santana. As observações do Ensino Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental ocorreram no Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB-UEFS), localizado na UEFS, Avenida Transnordestina, s/n, Novo Horizonte. Enquanto as observações das series finais do ensino fundamental

e do ensino médio ocorreram no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Goes, localizada na Rua Mogi das Cruzes S/N - Zona Urbana - Campo do Gado Velho.

A obtenção dos dados e informações sobre a escola, professores, turmas e gestão escolar foi coletada através de conversas entre os intervalos das aulas tanto com alguns alunos da turma quanto com gestores e houve conversas mais aprofundadas com alguns professores regentes das aulas observadas, onde fomos conhecendo mais o perfil das turmas, funcionamento da escola, a exploração do espaço escolar pelos alunos e como os comportamentos dos mesmos se diferenciam a depender das aulas.

Possibilidades: A inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil

Ao falar de Educação Infantil torna-se impossível não ressaltar que, a disciplina de Educação Física ainda não se faz obrigatória nesta fase. Discordando totalmente deste fato, e visualizando diversas razões para que possa ser incluída, percebeu-se a necessidade da Educação Física para esta etapa da formação das crianças. Pode-se destacar primeiramente que, a Educação Física trabalha com desenvolvimento cognitivo e psicológico em seus conteúdos, e qual fase mais importante seria para trabalhar tais aspectos além da Educação Infantil? Deste modo, inicia-se destacando as lacunas que a falta desta disciplina nas aulas da Educação Infantil tem e como poderia ser benéfica a presença do conteúdo específico com professores da área para estes alunos.

As observações contaram com a colaboração do Centro de Educação Básica da UEFS, que cedeu seu espaço para observação dos momentos pedagógicos, ou seja, momentos iniciais onde pode-se observar desde a chegada na escola, como ocorre o funcionamento, as aulas, os intervalos, momentos de lanche e ainda momentos de conversas com as regentes. Nas aulas, podemos observar o quanto o desenvolvimento dos alunos ocorre muito rapidamente, tanto nos aspectos cognitivos, motores e de aprendizagens, as crianças nesta fase estão em constante fase de crescimento, isso explica sua facilidade para aprendizagem e atenção para mínimos detalhes que são abordados em aula.

Loureiro et al. (2011) mencionam que o papel do professor na educação infantil é realizar uma mediação para que os alunos consigam ter acesso ao conhecimento de representações, significados e sentidos da cultura as quais elas estão inseridas. Assim, as aulas de Educação Física vão além de um espaço de experimentação de atividades lúdicas, mas também um espaço de construção e de acesso ao conhecimento em suas diversas dimensões sociais.

Válido destacar que, a presença de um professor de Educação Física seria imensamente relevante nesta fase da Educação Infantil, pois, é neste período que a criança vai desenvolvendo gradativamente, passando por cada uma de suas fases, este fator somado com os conteúdos específicos da Educação Física resultaria em um

trabalho excelente, mesmo levando em consideração que a individualidade de cada criança deve ser considerada e que as crianças muitas vezes não se desenvolvem de modo linear, contando com avanços e retrocessos, ainda assim o importante papel da inserção do professor de Educação Física torna-se indispensável.

Como exemplo, nota-se que Piaget (1967), diz que “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Sendo assim, o jogo (conteúdo da Educação Física) sendo trabalhado como conteúdo e não somente como método tem bastante a contribuir e colaborar na vida de uma criança em desenvolvimento.

Visibilizando novas práticas docentes no Ensino Fundamental a partir de uma visão crítica e especuladora

O primeiro contato com a presença das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental possibilitou notar que ainda após muito esforço as aulas de Educação Física permanecem afastada do restante do funcionamento escolar, no sentido que notou-se que uma parte do corpo docente da escola apresenta um certo desconhecimento de quando, por quem e como ocorrem as aulas de Educação Física na instituição. Ainda assim pode-se perceber o quanto os alunos vibram pela aula de Educação Física, acredito que além do que o professor permite que aconteça essa expectativa ocorra, pelo fato de ser o momento de “libertação”, extravasar, ou seja, o momento que a aula é totalmente voltada para as práticas corporais, considerando que esse aspecto seja um dos mais priorizados para os alunos que anseiam por esse real momento.

A Educação Física enquanto um importante componente curricular da Educação Básica e obrigatório, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no. 9.394/96) deve assumir a tarefa de integralizar e introduzir o aluno na cultura corporal do movimento, assim formando o indivíduo que estará se formando, produzindo, reproduzindo e transformando a si mesmo a fim de instrumentalizá-lo para que possa estar usufruindo do jogo, dança, ginástica, esportes e práticas corporais, em benefício da qualidade de vida e desenvolvimento corporal e mental.

De acordo com Betti e Zuliani (2002) “A Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura”, ou seja, a partir desta afirmação visualizamos que na Educação Física não pode ocorrer divisões, não havendo prática e teórica, mas, sim, em conjunto há a explicação da corrente teórica do conteúdo trabalhado e momentos de vivências que materializam o conteúdo apreendido resultando assim em aprendizados mais concretos, mais estruturados e que podem acarretar em uma apreensão de conhecimento muito mais significativa aos alunos que se permitiram se doar aquele momento de conhecimento.

Sendo assim, de acordo com as observações obtidas no componente curricular de Estágio I, visualizamos o importante papel do professor de Educação Física no desenvolvimento dos alunos no ensino fundamental e considerando que novas práticas docentes seriam necessárias para um melhor resultado da aplicação dos conteúdos em ambos ambientes escolares visitados, destacando assim que a postura do professor de Educação Física conta como um importante fator responsável pelo resultado das aulas, com seriedade e autoridade para um melhor desenvolvimento dos aspectos de conhecimentos que devem ser estabelecidos em acordo com a turma, acredita-se que a turma assim como nas outras disciplinas e momentos escolares devem respeitar as aulas de Educação Física e cumprir os combinados e avaliações da disciplina.

A influência da Educação Física que envolve a cultura corporal e ao mesmo tempo desenvolvimento cognitivo e artístico no Ensino Médio

A Educação Física no ensino médio nas visitas e observações que obtivemos pode-se observar aspectos bastante positivos e interessantes para nosso relato. Visibilizando primeiramente que na escola observada a turma corrobora de modo bastante significativo para o bom fluir das aulas, o contato do professor com os alunos é grande fator responsável pelo resultado das aulas, o professor conta de metodologias que chamam atenção verdadeiramente de toda a turma. E esse foi um aspecto que nos surpreendeu e chamou bastante nossa atenção, o modo como os alunos e o professor se relacionavam em todos os momentos, era impressionante, apesar da afinidade e informalidade para diálogos entre os mesmos, havia uma relação muito grande de respeito e parceria entre ambos.

Isso explica o porquê os conteúdos específicos da Educação Física eram tão bem apreendidos pelas turmas nos momentos das aulas, a autoridade e bom convívio reinavam em todos diálogos e momentos das aulas. E um fator válido que deve ser destacado, é o importante papel do aluno dentro da escola, não parece haver a dissipação de níveis gestores, professores e alunos, essas muralhas que dividem os demais atores educativos no ambiente escolar não parecem existir, o aluno tem voz e vez, onde pode chegar comentar, sugerir, intervir e o mais incrível é que isso não gera nenhuma bagunça no ambiente escolar, pelo contrário, essa liberdade dada aos alunos permite que gerem mais maturidade e responsabilidade em seus atos.

Sendo assim, Betti e Zuliani (2002) afirmam que “no Ensino Médio, a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetivo social atingida pelos adolescentes”, dessa forma, visualiza-se a importância que a inovação nas aulas de Educação Física tem. Ou seja, métodos e conteúdo específicos inovadores e menos abordados no ensino fundamental seriam mais aconselhados para que possam ser explorados nesta

fase, devido ao desinteresse dos alunos de ensino médio vir muitas vezes pela à exaustão das repetições nas aulas de Educação Física, como também ocorre várias vezes, a limitação dos conteúdos da disciplina serem apenas voltados e limitados aos esportes.

É importante mostrar ao aluno que a Educação Física na fase no ensino médio é tão relevante quanto nas demais outras fases, ou seja, o a exploração da cultura corporal de movimento tem a finalidade de integralizar o aluno. Considera-se, portanto, o papel da Educação Física nesta etapa bastante significativa e de grande valor para formação do indivíduo. Não desconsiderando que também nesta fase há a possibilidade de explorar o desenvolvimento de pensamentos abstratos e lógico, explorando assim a capacidade de análise crítica que se faz presente nessa faixa etária dos alunos desenvolvendo, assim, aspectos teóricos mais complexos dos conteúdos específicos e saindo da superficialidade e auxiliando a sua formação enquanto cidadão, de maneira plena e autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, visibiliza-se que o estágio supervisionado é uma etapa da formação que se faz necessária e a universidade utiliza para realizar as primeiras aproximações do futuro docente ao ambiente escolar. Além de fazer com que possam compreender como será a futura atuação como educador. Ao concluir os estágios, espera-se que os acadêmicos possam sair com conhecimentos adequados para que se sintam familiarizados e estejam aptos para atuar nas atividades docentes que são exigidas do professor dentro de uma sala de aula ou em outra atividade de caráter pedagógico.

Através da vivência da disciplina de Estágio Curricular I, muitos aspectos foram considerados somatórios para a caminhada formativa na graduação. Mesmo com algumas críticas levantadas no decorrer do componente curricular a respeito da ementa do Estágio I, consideramos que não deveriam ser vistas com tanta severidade com relação ao papel do componente curricular, pois através das nossas vivências nas visitas e observações, do contato, da aproximação com algumas posturas e, principalmente, com a oportunidade de estar visualizando de fora o papel de professores de educação física no campo de atuação, podemos corrigir nossos olhares acerca de algumas atitudes que poderíamos considerar corretas anteriormente ao cursar o componente, e o retorno pedagógico com conversas, discussões, textos e aprendizados possibilitou ainda mais o nosso crescimento enquanto futuros docentes.

São inúmeros os desafios enfrentados pelos docentes que atuam na educação básica, e a realização destas observações foi fundamental para que pudéssemos ter um olhar mais atento e sensível no ato de educar. Pode-se constatar o quanto a disciplina Educação Física é afetada com desafios, e é visto também que muitos

docentes têm participação direta nessa problemática, uma vez que ministram suas aulas de forma avulsa, sem se importar de modo significativo com a proposta metodológica e conteúdo, desconsiderando a relevância da organização de um bom trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 1, n. 1, 2009.

CARVALHO, Ana Carla Dias; PINHEIRO, Maria do Carmo Morales; DE PAULA, Maristela Vicente. O Estágio na Formação Docente em Educação Física: problematização inicial. Cadernos de Formação RBCE, v. 2, n. 2, 2011.

LOUREIRO, Walk; DA CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes; SILVA, Elizete Aparecida. Educação física e artes: trabalhando na educação infantil de maneira interdisciplinar. Cadernos de formação RBCE, v. 2, n. 1, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

NARRATIVAS DE UM ESTAGIÁRIO: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA

Assicleide da Silva Brito

Universidade Estadual de Feira de Santana.
Departamento de Ciências Exatas.

Feira de Santana-BA

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências pela Universidade de
Brasília

Olívia Maria Bastos Costa

Universidade Estadual de Feira de Santana.
Departamento de Ciências Exatas.

Feira de Santana-BA

Gabriel Nery Nascimento

Universidade Estadual de Feira de Santana.
Departamento de Ciências Exatas.

Bolsista Residente no Programa Residência
Pedagógica – CAPES
Feira de Santana-BA

RESUMO: A docência é uma profissão que, como qualquer outra, exige preparo teórico, técnico e prático (RODRIGUES, 2012). E é do reconhecimento dessa indissociável relação que surge o Estágio Supervisionado na formação de professores, caracterizado pela articulação existente entre as teorias de conhecimentos pedagógico e científico e das práticas em sala de aula (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008). Neste trabalho, construímos reflexões sobre as narrativas produzidas por um estagiário a partir das suas vivências em uma escola da rede

estadual de Feira de Santana – Bahia, no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Química I, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com o objetivo de compreender o estágio supervisionado como espaço de formação e reflexão sobre a docência. Após a escrita individual, a partir das narrativas, foram realizadas reflexões sobre as experiências apresentadas nas narrativas, identificando os “momentos charneiras” (JOSSO, 2010), momentos que buscamos compreender a articulação do estagiário com seu processo de observação na escola. Esses momentos nortearam as conversas e reflexões em relação às vivências ao longo do curso. Assim, compartilhamos a análise dos sentidos construídos ao longo do trabalho com as narrativas relacionando com a literatura na perspectiva de ajudar outros estudantes refletirem sobre esse momento do estágio supervisionado e, também, incentivar outros cursos a inserirem essa prática na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: estágio supervisionado, formação de professores, pesquisa narrativa, licenciatura em química

ABSTRACT: Teaching is a profession that, like any other, requires theoretical, technical and, mainly, practical preparation (RODRIGUES, 2012). And it is from the recognition of this

inseparable relationship that the Supervised Internship arises in the formation of teachers, characterized by the articulation between theories of pedagogic and scientific knowledges and classroom practices (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008). In this work, we construct reflections on the narratives produced by a trainee, from his experiences in a state school in Feira de Santana - Bahia, in the context of the subject Supervised Internship in Teaching of Chemistry I, at the State University of Feira de Santana (UEFS), with the objective of understanding the supervised internship as a space for training and reflection on teaching. After individual writing, from the narratives, questions and reflections about the experiences presented in the narratives were presented, identifying the “hinge moments” (JOSSO, 2010), moments that we seek to understand the articulation of the trainee with his observation process in the school. These moments guided the conversations and reflections regarding the experience during the course. Thereby, we shared the analysis of the meanings constructed throughout the work with the narratives in the perspective of helping other students to reflect on this moment of the supervised internship and also to encourage other courses to insert this practice in the formation of teachers.

KEYWORDS: supervised internship, teacher training, narrative research, degree in chemistry

1 | APRESENTAÇÃO

A docência é uma profissão que, como qualquer outra, exige preparo teórico, técnico e prático (RODRIGUES, 2012). E é do reconhecimento dessa indissociável relação que surge o Estágio Supervisionado na formação de professores, caracterizado pela articulação existente entre as teorias de conhecimentos pedagógico e científico e das práticas em sala de aula (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008).

Para auxiliar na (re)construção do estudante a partir da experiência do Estágio, as narrativas podem ser inseridas enquanto prática reflexiva, por proporcionar um espaço onde o estudante pode ressignificar suas vivências e emergir momentos que “evidenciam elementos de sua cultura e formação (...)” (GASTAL E AVANZI, 2015, p. 153). Ao favorecer a reflexão sob a experiência do que narra, afirma-se o caráter formativo das narrativas, na oscilação entre pesquisa e formação. Trazendo um novo olhar para o narrador enquanto pesquisador de sua própria trajetória.

Neste trabalho, construímos reflexões sobre as narrativas produzidas por um dos autores, enquanto estagiário, a partir das suas vivências em uma escola da rede Estadual de Feira de Santana – Bahia, no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Química I, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com o objetivo de compreender o estágio supervisionado como espaço de formação e reflexão sobre a docência.

2 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O cerne da formação de professores é concebido a partir de determinadas concepções políticas e sociais do papel do professor e da educação escolar. De acordo com Lima (2008), com os novos paradigmas da educação, estes estabelecidos no início do século XX, evidenciam-se as responsabilidades individuais e sociais das práticas educacionais. O levantamento e a reflexão sobre essas práticas durante o Estágio Supervisionado compreendem uma etapa importante na identificação profissional do professor em formação. Assim, essa etapa se constitui como espaço formativo e investigativo da cultura entorno da profissão docente. De acordo com Felício e Oliveira (2008, p. 221):

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência.

Aproximar esse profissional em formação do seu campo de atuação proporciona a construção de uma visão mais abrangente da realidade que irá vivenciar futuramente. Durante o Estágio, o estudante tem a possibilidade de se inserir no ambiente onde irá atuar, entender o seu papel na escola e as demandas sociais inerentes a profissão. Dessa forma, esse período aparece como um momento de aprendizagem e reordenamento de conhecimentos, onde o estudante pode associar as teorias apreendidas na academia com vivências práticas na escola (SCALABRIN e MOLINARI, 2013).

Nesse esteio, “o trabalho de planejamento, negociação com as escolas receptoras, desenvolvimento e avaliação de atividades, concentrados no período letivo de um semestre, muitas vezes dificulta a visão do todo” (LIMA, 2008, p. 198). Durante o desenvolvimento das atividades que permeiam a execução do estágio, na Universidade e na Escola, a construção da identidade profissional pode acabar em segundo plano, sem atentar para o sujeito da aproximação entre duas culturas distintas.

Lima (2008) evidencia a importância do estagiário se reconhecer no espaço onde está inserido em seus níveis de organização, valores, crenças, concepções e objetivos. Assim, esse sujeito pode atribuir maior significado ao Estágio, se desprendendo de uma visão limitada que compreende esse período como apenas mais uma carga horária a ser cumprida. Ao se entender como parte da cultura escolar, o estudante constrói sua identidade profissional a partir da concepção do estágio como um “exercício de participação” (p. 201).

O professor da universidade, o professor regente e o estagiário devem trabalhar em torno do debate de práticas e teorias dentro das vivências na escola, objetivando uma formação reflexiva em cima dos aspectos coletivos e individuais da cultura da

Escola e da cultura da Universidade. Estabelecendo, assim, as responsabilidades de cada instituição no processo de formação de professores.

O período de Estágio pode ser descrito como uma oportunidade para futuros educadores desenvolverem uma relação próxima com o ambiente de trabalho e, partindo dessa experiência, poder se enxergar futuramente na profissão, vivenciando aspectos singulares do processo formativo a partir do diálogo entre a cultura acadêmica e a cultura escolar (SCALABRIN e MOLINARI, 2013).

3 | NARRATIVAS BIOGRÁFICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Gonçalves et al (2008) em seu trabalho com o diário de aula, nos acrescentam ao tratar da importância do espaço da escrita durante o Estágio Supervisionado. Os autores caracterizam esse recurso como um documento pessoal onde o professor em formação pode narrar as vivências no ambiente escolar que considerar relevantes.

Para Gastal e Avanzi (2015), as narrativas aparecem como momento de externalização dos significados atribuídos a cada vivência, a partir da “reflexividade crítica” (p. 150), o que caracteriza a natureza formativa da narração por ressignificar as experiências do narrador no momento em que este desenvolve consciência da importância de suas vivências na construção da sua identidade. A mesma ideia é respaldada por Gonçalves et al (2008), quando discorrem que o processo de escrita possibilita momentos de construção de significados e as discussões a partir desses registros promovem espaços de “apropriação e resistência” (p. 42) da profissão docente. Dessa maneira, durante a formação inicial de professores os registros do estudante da licenciatura podem potencializar as reflexões sobre as vivências significativas no Estágio.

O uso da escrita na pesquisa da formação de professores se destaca como um processo mais complexo que a argumentação desenvolvida apenas de forma oral. Para Gonçalves et al (2008), as narrativas sobre as vivências no Estágio podem apresentar caráter de: (1) ferramenta para apreensão dos saberes; (2) material para análise e reflexão da atividade docente; (3) produção original que não parte da inferência direta do trabalho de outros autores; (4) espaço para aprendizagem profissional; e (5) fonte de informação qualitativa de pesquisa.

Gonçalves et al (2008) se apropriam das ideias de Bakhtin quanto a filosofia da linguagem para compreender a polifonia presente no texto que é caracterizada pela presença de vários discursos apropriados pelo professor ao longo de suas trajetórias. Da mesma maneira, os autores trazem a ideia de excedente de visão para a escrita do diário de aula a partir do entendimento do destinatário como coautor. No momento da escrita se faz necessário o reconhecimento do discurso do outro, evidenciando o receptor interno ao texto. Somada a isso, a reflexão coletiva do diário de estágio permite a leitura do outro sobre as vivências relatadas, promovendo a ampliação de perspectiva do sujeito sobre elas a partir da ótica sociocultural dessa construção. E,

com isso, assumimos o momento da narração como um momento biográfico de (re) construção das histórias e experiências de vida para compreensão do processo de formação e reflexão sobre a futura atuação docente.

A partir das relações estabelecidas pelos envolvidos na produção e reflexão dos relatos de Estágio (estagiário, professor da universidade e professor regente), evidenciam-se a construção coletiva dos conhecimentos advindos da experiência narrada pelo estudante e os processos de formação individuais de cada sujeito desse grupo. O objeto da pesquisa é também reconhecido como atuante nesta, num *feedback* contínuo, onde os sujeitos desse processo se modificam a partir da interação entre eles.

4 | DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

As narrativas vêm sendo trabalhadas ao longo das disciplinas de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Química (CLQ) como também no grupo de estudo sobre Pesquisa Narrativa na Formação de Professores de Química na UEFS. As etapas de construção das narrativas foram orientadas pelas ideias da Josso (2010), que, ao discutir sobre a Biografia Educativa evidencia três etapas reflexivas, cuja primeira é centrada na elaboração de uma narrativa oral e depois escrita e a segunda e terceira etapas giram em torno dos processos de partilha, reflexão e formação.

Os estagiários foram construindo narrativas orientadas a partir de temáticas como “escolha pelo curso”, “ser professor(a)” e “relação com a escola”, além das narrativas geradas da fase de observação na escola. Nesse momento, trazemos as reflexões de um dos autores, enquanto estagiário, a partir de suas observações e reflexões sobre a escola, o ser professor e o papel do estágio na formação inicial.

Após a escrita individual das narrativas foram realizados questionamentos e reflexões coletivas sobre as experiências apresentadas. Nessa fase, começamos a desenvolver a análise das narrativas identificando os “momentos charneiras” (JOSSO, 2010), momentos que buscamos compreender a articulação do estagiário com seu processo de observação na escola. Os momentos identificados foram: “entendendo o meu papel como estagiário na escola”, “repensando minha escolha pela licenciatura”, “percebendo a subjetividade da minha observação” e “reconhecendo minhas concepções de docência”.

Organizamos as discussões a seguir a partir das reflexões trazidas pelo estagiário e autor do trabalho no momento de construção das narrativas, de diálogo e questionamento sobre as suas escritas e da produção desse artigo. Assumimos um diálogo em primeira pessoa do singular no momento que são apresentadas as reflexões da vivência do estágio e das reflexões na escrita e, também, a primeira pessoa do plural quando dialogamos com as reflexões coletivas e os referenciais teóricos.

5 | ENTENDENDO MEU PAPEL COMO ESTAGIÁRIO NA ESCOLA

Com a análise das narrativas foi possível identificar e fazer alguns questionamentos sobre meu olhar de observador estagiário. Dentro dessas reflexões surgiu um questionamento entorno da criticidade dos meus relatos sobre a atuação dos professores do ensino básico. Expressões como “falta de planejamento e liderança” e “falta de informação e preocupação” em referência aos professores da escola acabavam aparecendo, trazendo a reflexão sobre meu papel enquanto estagiário: “eu era um observador ou avaliador?”. Esse questionamento me provocou a repensar minha postura enquanto juiz daqueles professores, me retirando de uma posição de dono da verdade e me provocando a refletir criticamente sobre o meu papel de estagiário enquanto um aprendiz aberto a conhecer a escola e o trabalho daqueles professores. Assim, com a análise crítica desse momento do estágio passo a refletir sobre a importância do Estágio como momento de (re)construção de perspectivas e saberes.

Na busca por compreender os sentidos que atribuí intrinsecamente à experiência do estágio, as narrativas auxiliaram no encontro com os sentimentos retrospectos da história narrada. A importância da narrativa nesse processo se dá para que meu imaginário de mim mesmo possa “(...) inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo (...)” (JOSSO, 2007, p. 435).

Como descrito por Larrosa (2011, p. 7), “a experiência se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe”, para tanto se faz necessário que este esteja aberto à sua (re)construção a partir da investigação na sua subjetividade. Com a abertura promovida pela produção e crítica à minha narrativa, o espaço reflexivo de diálogo sobre essas vivências me fez ciente de uma visão deturpada do papel do estagiário na escola. Desse momento onde os sujeitos da pesquisa interagem e se modificam, que emerge o “conhecimento mutualmente compartilhado, enraizado na intersubjetividade da interação”, como descrito por Ferrarotti (1991, p. 172).

Ao mesmo tempo esse momento me ajudou a questionar se eu realmente tinha compreendido o estágio como o espaço ligado a construção de novos saberes. Partindo da minha postura como “avaliador” não havia como um novo conhecimento ser agregado enquanto assumisse minhas concepções de docência como a “verdade absoluta”. Com essa reflexão fiz uma revisão do referencial discutido na universidade durante o Estágio e, a partir das ideias de Scalabrin e Molinari (2013), passei a entender meu papel como estagiário na escola enquanto investigador de sua realidade, sem um olhar estruturado em meus preconceitos e saberes próprios, na intenção de me qualificar para minha futura atuação profissional.

5.1 Repensando minha escolha pela licenciatura

Ao acompanhar o cotidiano do professor regente, o questionei sobre os caminhos que o levaram à licenciatura. A reflexão sobre sua formação e identidade

profissional me levaram a refletir sobre meus caminhos e projetar o meu futuro na profissão docente. O que tinha me levado à licenciatura? Será que essa profissão era uma boa escolha? Eu queria isto para meu futuro?

Esses questionamentos me levaram à reflexão sobre alguns momentos significativos na minha construção profissional: (1) as disciplinas de educação e (2) as discussões dos referenciais pedagógicos na universidade; e (3) as experiências de estágio supervisionado e remunerado (sem supervisão da universidade) no ensino básico. Nesse momento retrospectivo das minhas vivências, gerado pela reflexão sobre o percurso de formação do professor regente, surgiu a oportunidade de repensar a escolha pela licenciatura. Entendi que mesmo não sendo minha primeira opção ao ingressar no ensino superior, ao longo da minha formação inicial a ideia de ser professor foi se conformando a medida que participava das discussões e disciplinas que envolviam as temáticas educacionais, que associadas à experiências positivas de estágio favoreceram a construção de uma identidade profissional voltada para a educação em sua abrangência social, entendendo suas problemáticas e meus limites de atuação. A reflexão a partir do meu olhar observador da experiência do professor regente reafirmaram minhas certezas em relação à docência e em contrapartida me permitiu perceber o desgaste que a profissão pode gerar com o tempo.

Para Gastal e Avanzi (2015, p. 152) “[...] o processo narrativo permite um reconhecimento, pelos sujeitos que narram, das escolhas feitas a partir daquilo que aprenderam experiencialmente ao longo da vida, nesse tensionamento com os aspectos históricos.” O que possibilita o reordenamento de caminhos a partir da reflexão sobre essa experiência, dentro do processo formativo do sujeito que compreende suas vivências e as ressignifica em uma (re)construção pessoal e profissional.

Compreendemos que a experiência do Estágio é imprescindível na formação de professores por ser o momento em que os estudantes podem se identificar ou não com a profissão, entendendo os processos e atribuições que permeiam a rotina escolar do professor.

5.2 Percebendo a subjetividade da minha observação

Durante uma manhã de observação na escola fiquei aflito com alguns diálogos racistas, homofóbicos e machistas. Ao refletir sobre a narrativa desse episódio, ficou evidente minha indignação. O que me levou a questionar: “por que eu fiquei tão inquieto com o posicionamento moral daquelas pessoas enquanto elas não se preocupavam minimamente com seus discursos de intolerância?”. Encontrei a origem da diferença entre nossas posturas nas relações distintas e subjetivas que nós estabelecemos com o mundo.

Bueno (2002) aponta a observação como subjetiva pois, a partir dela “o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente

determinado”. Como observador na escola, eu levo comigo todo o contexto histórico e social que me estruturam como indivíduo. Se outro, que não eu, estivesse no momento da observação, talvez minha indignação não fizesse sentido para este. O que caracteriza cada observador como um indivíduo complexo e singular que a partir da percepção do outro e das reflexões que faz vai construindo sua própria identidade.

A subjetividade é parte inerente à construção da identidade de professor, que por sua vez é caracterizada por: “elementos da vivência escolar, o período acadêmico, o desenvolvimento pessoal e profissional da atividade docente”. As mais diversas identidades são justificadas pois, os professores “(...) em geral, passam a atribuir sentido a suas ações, face às diferentes atitudes e reflexões vivenciadas durante a sua trajetória de vida” (BRITO, 2015, p. 140). Com isso, entendo sob a perspectiva da minha narrativa que minha identidade em muito difere da identidade das pessoas na situação descrita, evidenciando olhares distintos para uma mesma situação social.

5.3 Reconhecendo minhas concepções de docência

A partir das minhas vivências no cotidiano escolar durante a fase de observação do estágio me questioneei sobre como deve ser a postura de um professor em sala. Com as leituras sobre a importância do estágio e o trabalho com a pesquisa narrativa na formação de professores passei a repensar minhas visões enquanto estagiário. Assim, minha inserção na realidade escolar gerou uma reflexão sobre minhas concepções do que é ser professor.

Após o Ensino Médio, meu entendimento dos professores como profissionais da educação se baseava no meu contato com eles durante esse ensino, simplesmente como responsáveis pela exposição de conteúdos nas várias disciplinas. Agora, com o retorno à escola pelo estágio, a partir da bagagem construída no campo da pesquisa e dos estudos na área de Educação em Ciências, a prática docente aparece com outro significado que evidencia a necessidade da busca por uma relação positiva e de respeito com os alunos, permeando também os objetivos traçados pelos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN), no sentido de construir cidadãos críticos, autônomos e atuantes como modificadores de suas realidades. Com isso, percebo a profissão docente como uma atividade social, em que deve existir um relacionamento minimamente saudável entre os discentes e o professor, na busca pela construção e compartilhamento de conhecimentos e saberes.

Dentro do contexto da formação do aluno como cidadão, a visão da docência que construí ao longo da minha formação inicial reflete ideais construtivistas, trazendo também o olhar social para a diversidade na escola e a afetividade como parte da ação pedagógica do professor. Reconhecer essa construção se torna fundamental à medida que dentro da sala de aula minha prática é respaldada diretamente por essas

concepções, mas quando essas não estão bem estruturadas podem ser deixadas de lado e o professor apenas reproduz as práticas mais cômodas e convenientes. Portanto, de nada adiantaria para mim, apenas vivenciar a graduação ou o Estágio sem momentos de reflexão e (re)ordenamento de saberes que estabelecessem que tipo de profissional eu quero ser (NÓVOA, 2009).

Nesse momento o trabalho de reflexão das experiências escolares permite uma ampliação das visões sobre ser professor, entendendo à docência em sua diversidade e complexidade de saberes que vão além da reprodução de conceitos. As narrativas e as reflexões como as que envolvem as concepções de docência reafirmam o Estágio como suporte na formação inicial para que o estagiário se identifique como professor e (re)configure sua identidade a partir de suas experiências sociais e profissionais diante do contexto escolar (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008).

6 | CONCLUSÃO

Evidenciar o momento do estágio como espaço de aprendizagem não é algo novo no campo da formação de professores. Mas, a atribuição de sentidos às vivências do estagiário no elo entre Universidade e Escola ganha espaço à medida que as narrativas são inseridas nesse momento da formação inicial de professores. As narrativas transcendem a escrita apenas como registro e fonte de informações, tornam-se momentos de (re)construção pessoal e profissional como prática reflexiva. Os momentos charneira discutidos a partir da análise crítica das narrativas de estágio do primeiro autor, trazem à tona a dimensão formativa das narrativas biográficas possibilitando momentos de diálogo, partilha, reflexão e constituição de uma identificação profissional a partir da observação da realidade da escola. Com essa pesquisa em vivências singulares, as práticas de estágio podem ser problematizadas no sentido da busca por novos caminhos que favoreçam a melhoria no campo da formação de professores, sem pretensões de alcançar o status de “respostas finais” às questões educacionais, mas estimulando uma busca contínua por práticas de pesquisa e ensino que aceitem e desejem compreender a subjetividade do sujeito nesses processos formativos.

REFERÊNCIAS

BRITO, A. S., LIMA, M. B.; LOPES, E. T. **Reflexões Sobre os Saberes Docentes e a Formação De Professores de Química**. Revista Fórum Identidades. Itabaiana: Gepiadde, v. 18, n 9, p. 139-158, 2015.

BUENO, B. O. **O Método Autobiográfico e os Estudos com Histórias de Vida De Professores: A Questão da Subjetividade**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 609-626, 2013.

- FELÍCIO, H. M., OLIVEIRA, R. A. **A formação prática de professores no estágio curricular.** Educar, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.
- FERRAROTTI, F. **Sobre a Autonomia do Método Biográfico.** Sociologia: Problemas e Práticas, n. 9, p. 171-177, 1991.
- GASTAL, M. L. A., AVANZI, M. R. **Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia.** Ciência & Educação, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.
- GONÇALVES, F. P., FERNANDES, C. S., LINDEMANN, R. H., GALIAZZI, R. C. **O Diário de Aula Coletivo no Estágio da Licenciatura em Química: Dilemas e seus Enfrentamentos.** Química Nova Na Escola. n 30, p. 42-48, 2008.
- JOSSO, M. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.
- JOSSO, M. C. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.
- LARROSA, J. **Experiência e Alteridade em Educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.
- LIMA, M. S. L. **Reflexões Sobre o Estágio/Prática de Ensino na Formação de Professores.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008
- NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educación, Madrid, n. 350, p. 1-10. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- RODRIGUES, M. B. **Aprendendo A Ser Professor: do discurso à prática.** Revista Pandora Brasil, n. 49, p. 13-21, 2012.
- SCALABRIN, I. C.; MOLINARI A. M. C. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas.** Revista Unar – Centro Universitário de Araras, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

O ESTÁGIO CURRICULAR COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rozilda Pereira Barbosa

Faculdade de Educação de Crateús – FAEC/
UECE

Crateús – Ceará

Claudia Rodrigues Machado de Medeiros

Secretaria de Educação de Tauá

Tauá – Ceará

Valquíria Soares Mota Sabóia

Secretaria de Educação de Crateús

Crateús – Ceará

RESUMO: Este estudo, tem como foco o estágio curricular e o seu caráter mediador para a construção de competências ligadas a gestão de sala de aula na educação infantil. A pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa é fundamentada em Pimenta e Lima (2004), Zabalza (2014), Tardif (2010) e apresenta como objetivo geral, identificar como o estágio curricular pode mediar o desenvolvimento de habilidades de gestão de sala durante a formação inicial dos docentes. Os resultados demonstram a identificação de diferentes concepções e formas de organização do estágio curricular. Na especificidade da gestão de sala de aula destaca a transmissão e gestão como funções sumamente importantes. Para concluir pondera que a gestão de sala de aula na educação infantil, pode apresentar-se na formação inicial, à primeira vista como um

grande desafio, todavia pode ser enfrentado no contexto de formação a partir da aproximação com a realidade do ambiente profissional. Este enfrentamento deve se dar num primeiro momento ainda na formação inicial, por intermédio do estágio, que deve atuar como um mediador para a construção de bases sólidas de princípios e habilidades ligadas a gestão de sala de aula, estendendo-se à formação continuada no exercício da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Gestão Pedagógica. Estágio Curricular.

THE CURRICULAR STAGE AS A MEDIATOR IN THE DEVELOPMENT OF CLASSROOM MANAGEMENT IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: This study focuses on the curricular stage and its mediator character for the construction of competences related to classroom management in early childhood education. The bibliographic research of a qualitative nature is based on Pimenta and Lima (2004), Zabalza (2014), Tardif (2010) and presents as general objective, to identify how the curricular internship can mediate the development of classroom management skills during initial formation two teachers. The results demonstrate the identification of different conceptions and forms of organization

of the curricular stage. In the specificity of classroom management highlights the transmission and management as extremely important functions. To conclude, he considers that classroom management in early childhood education can present itself in initial formation, at first sight as a great challenge, but can be faced in the context of formation from the approach to the reality of the professional environment. This confrontation must take place at an early stage in the initial formation, through the stage, which should act as a mediator for the construction of solid bases of principles and skills linked to classroom management, extending to the continued formation in the exercise of the profession.

KEYWORDS: Formation, Pedagogical Management, Curricular Stage.

1 | INTRODUÇÃO

No presente artigo, temos como foco o estágio curricular e o seu caráter mediador para a construção de competências ligadas a gestão de sala. O mesmo resulta de uma pesquisa monográfica realizada no curso de Gestão pedagógica da escola básica, ofertado pela Universidade Estadual do Ceará. Ancoradas nos fundamentos teóricos e legais do estágio curricular e da formação docente caminhamos para entender a contribuição do referido como mediador no desafio de gestão de sala de aula na educação infantil, enfrentado por docentes em formação.

2 | ESTÁGIO CURRICULAR E DOCÊNCIA: COMPREENDENDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Não existe uma visão unilateral de estágio curricular, as compreensões são múltiplas. Pimenta e Lima (2004) identificam algumas concepções que orientam ou orientaram a realização dos estágios na formação docente. As referidas estão representadas na figura a seguir.

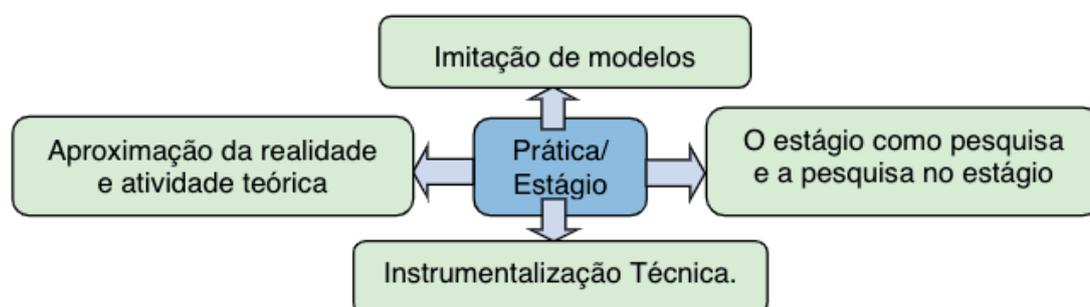


Figura 1 - Concepções de estágio curricular.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Pimenta e Lima (2004)

Pimenta e Lima (2004, p. 33) afirmam “O estágio curricular sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à

teoria”. Neste prisma nota-se na figura dois modelos orientados pela vertente técnico-prático, a saber, a prática como imitação localizada na parte superior da figura e a prática como instrumentalização técnica situada na parte inferior. No primeiro a aprendizagem da profissão se dá através da observação, e como o próprio nome já indica através da imitação, por conta disso é conhecido na literatura educacional como artesanal.

E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35)

As autoras citadas, embora, reconheçam a importância dessa forma de aprendizagem, não dissimulam a insuficiência da referida para uma adequada formação docente, antes a trazem à luz, realizando uma análise de seus limites. Dentre as limitações desse paradigma de formação, Pimenta e Lima (2004) referem-se inicialmente a uma possível ausência de elementos que possibilitem ao aluno uma compreensão crítica, engendrando uma mera transposição, técnica e acrítica dos modelos observados para situações inadequadas, em segundo lugar referenciam as diferentes interpretações que podem ser atribuídas ao conceito de bom professor.

Dando prosseguimento as autoras destacam que a prática como imitação carrega uma concepção estática de ensino, aluno e sociedade, e desvaloriza a formação intelectual do professor reduzindo a docência a pragmatismo.

O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são [...] Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual reduzindo a atividade docente a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, pp. 35-36).

No que tange ao segundo modelo, a prática como instrumentalização técnica, Pimenta e Lima (2004, p. 37) reconhecem que o exercício de qualquer profissão é prático e técnico, “no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias”. A formação docente possui também a dimensão técnica, todavia não pode limitar-se a esta, dado a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem por envolver interações humanas e a individualidade dos sujeitos.

Na visão técnica do estágio, não se faz necessário ao profissional em formação o domínio de conhecimentos científicos, estando este profissional reduzido ao praticismo, basta-lhe aprender a executar as rotinas de intervenção. Disto tem resultado posturas dicotômicas que isolam em polos extremos a teoria e a prática, ocasionando equívocos na formação do profissional do ensino.

Nesta perspectiva a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas no manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

Outra consequência do modelo de estágio em análise é o distanciamento do trabalho real desenvolvido nas escolas, locus onde a docência acontece, e aonde o professor em dado momento de sua formação durante o estágio, analisa, confronta, estabelece nexos entre teoria e prática, possibilitando uma síntese crítica dos saberes teóricos e práticos. O referido distanciamento acontece, em virtude da fragilidade curricular, posto que “as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre” (PIMENTA; LIMA, 2004, pp. 39).

Nos dois modelos de estágio curricular analisados notamos uma cisão entre teoria e prática, como se uma fosse superior e a outra inferior, além disso, a constatação de que ambos os modelos eram orientados pela concepção tradicional e técnica desencadeou o fenômeno do “criticismo”.

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiram a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40)

Podemos inferir do exposto, que tanto o praticismo quanto o criticismo engendram desvios à formação profissional, visto que o primeiro produz uma prática desvinculada da reflexão, isto é, o fazer por fazer. O segundo reduz-se a meras críticas, fazendo-se ausente uma prática transformadora. Todavia, as concepções de estágio avançaram e continuam caminhando rumo a superação da dicotomia teoria/prática.

No movimento teórico recente sobre a concepção de estágio, é possível situar duas perspectivas que marcam a busca para superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática [...] estágio como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade [...] o estágio como pesquisa [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40).

A vertente moderna do estágio curricular originou duas concepções que buscam articular teoria e prática, identificadas por Pimenta e Lima (2004), na figura 1 estão localizadas em posição diagonal, situando-se a primeira perspectiva, o estágio como aproximação da realidade e atividade teórica à esquerda da figura, e a segunda concepção à direita, o estágio como pesquisa.

Em se tratando da primeira perspectiva dentro da vertente moderna podemos inferir que o objetivo do estágio consiste em aproximar o profissional em formação do contexto real no qual futuramente atuará. Nessa aproximação, mediado pelos fundamentos teóricos poderá refletir sobre elementos e fatos da realidade, confrontar a teoria, resignificar a prática e produzir novos conhecimentos.

Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

A segunda perspectiva da vertente moderna do estágio curricular, cuja principal característica é a articulação teoria e prática, o considera como uma atividade de pesquisa.

A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46).

Dessa afirmação inferimos que enquanto pesquisa o estágio curricular apresenta um duplo potencial de formação e desenvolvimento, tendo em vista poder mediar a aprendizagem dos estagiários e envolver os professores da escola em um contexto de aprendizados com os estagiários.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e a análise dos contextos onde os estágios se realizam; por lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações do estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46).

No estágio curricular como pesquisa, a realidade, a prática não é algo estático e autoexplicativa, nem o conhecimento (teoria) uma verdade capaz de explicar toda e qualquer situação, antes como expõe a citação supra, essa abordagem de estágio mobiliza a atividade de pesquisa para compreender e problematizar o contexto da prática, portanto, a postura investigativa engendrará conhecimentos resultantes da análise das explicações existentes e dos fatos produzidos pela realidade em constante mudança.

As autoras em destaque advogam um modelo de estágio curricular que não esteja circunscrito ao praticismo, assimilação e imitação de modelos, antes deve valorizar a articulação teoria e prática levando os estagiários a uma compreensão crítica dos processos de ensino e aprendizagem, trabalho docente e os diversos fatores e interesses políticos e sociais imbricados no processo de ensino.

O estágio curricular se desenvolvido nos cursos de formação docente a partir desta perspectiva, contribuirá significativamente para a preparação de profissionais com atitude investigativa, aptos a questionar a realidade, apreender a natureza de seu trabalho e dominar o conteúdo referente à área de sua competência, possibilitando a qualidade do ensino.

Enriquecendo a discussão sobre estágio, Zabalza (2014) afirma ser este um dos componentes curriculares dos programas formativos e ratifica que no tocante ao quesito eficácia, deve ser situado no âmbito de um programa de formação, dessa forma um determinado modelo de estágio pode funcionar bem em um projeto de formação e não obter os mesmos êxitos em outro, dado a inadequação ao contexto formativo. Reconhece a especificidade do estágio curricular, sua intrínseca ligação aos programas de formação, sua complexidade e relevância, todavia apesar

da especificidade ligada aos objetivos do projeto de formação, o autor admite a possibilidade de considerações gerais úteis a todas as profissões.

[...] a de que estágio constitui uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis e na qual participam três agentes fundamentais: os estudantes, a instituição universitária e os centros de atividades práticas (ZABALZA, 2014, p. 40).

Desta consideração de Zabalza (2014), compreendemos que não existe estágio curricular sem a tríade aluno-universidade-centro de práticas, cada elemento tem o seu grau de importância e responsabilidade para o bom desenvolvimento do estágio. À universidade cabe a organização do projeto de formação, articulação com as instituições que irão receber os estagiários e a supervisão, garantindo a coerência do estágio curricular e evitando que os estagiários sejam tomados como mão de obra barata. O estagiário deve responsabilizar-se pelo planejamento de suas atividades e aprendizagem autônoma, aos centros de prática cabe garantir um ambiente de aprendizagem e formação enriquecedor.

Zabalza (2014) identifica e analisa quatro orientações de estágio curricular: 1. Formação prática dos aprendizes; 2. Consecução de objetivos acadêmicos por meio das práticas; 3. Desenvolvimento pessoal e construção da identidade profissional; 4. Integração de conhecimentos teóricos e práticos.

O autor realiza uma acurada análise de cada um dos modelos apresentados, aqui, todavia, far-se-á apenas uma síntese. No primeiro tipo de estágio, cuja orientação dirige-se para a formação prática do aprendiz, Zabalza (2014, p. 43) assevera que o “objetivo principal reside na aquisição das qualidades que serão importantes para o desempenho da profissão”. Em consonância com esta orientação o estágio curricular atua como a “parte prática” do curso complementando a formação do aprendiz até então basicamente teórica, há, portanto aí, uma divisão entre teoria e prática.

No estágio curricular sob o viés da segunda orientação, em acordo Zabalza (2014, p.43) “A experiência prática é subsidiária das aprendizagens adquiridas na universidade”. Sendo a prática relegada à condição de subsidiária da teoria o estágio configura-se como a possibilidade de aplicação do aprendizado adquirido nas disciplinas do curso de formação.

Na terceira orientação “prioriza-se a reflexão sobre a experiência pessoal e autoavaliação” (ZABALZA, 2014, p.43), neste sentido, enquanto atua no contexto real de sua profissão, o formando é desafiado a refletir e avaliar o seu desempenho.

O estágio curricular alicerçado na quarta orientação objetiva “integrar o estudante em um ambiente de trabalho por meio do domínio de requisitos profissionais (habilidades, conhecimentos e valores)” (ZABALZA, 2014, pp.43-44). Sob este prisma o estágio é atividade que articula teoria e prática, enriquecendo a experiência formativa do educando na conjuntura real de sua profissão, assim sendo, Zabalza confirma ser esta a versão mais atual do estágio e o modelo mais indicado à formação, balizando, portanto, muitas profissões.

A partir do exposto, tanto Pimenta e Lima (2004) como Zabalza (2014) rechaçam o estágio curricular que dicotomiza teoria e prática e se juntam na defesa do mesmo como mediação de conhecimentos e articulação dos dois eixos aqui citados. Nos fundamentos teóricos do estágio curricular para a formação docente, não resta então dúvidas, de que se faz necessário a este profissional a apropriação de conhecimentos inerentes às dimensões teórica, técnica e prática, e que não se deve priorizar uma a outra dimensão, antes articulá-las em um movimento dialético produtor de novos conhecimentos.

3 | ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?

A principal legislação brasileira inerente ao estágio é a lei de nº 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu capítulo primeiro apresenta a definição, classificação e as relações de estágio, sendo este compreendido no Art. 1º como: “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular”.

Em conformidade com esse artigo o estágio curricular é uma atividade eminentemente educativa, o fato de ser desenvolvida no ambiente de trabalho não lhe rouba o caráter escolar, e não deve acontecer de modo solitário, fazendo-se necessário um supervisor. O parágrafo primeiro desse artigo diz que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e é um dos componentes da formação do educando. Na lei nº 11.788/2008 é latente a associação do estágio ao programa de formação, como foi explicitado na seção anterior por Zabalza (2014), deste modo a lei reincide na confirmação de que a natureza do estágio, obrigatória ou não obrigatória e demais casos precisam estar previstos no projeto pedagógico do curso.

O estágio obrigatório, ou curricular, é transcrito no parágrafo primeiro do artigo segundo. Na qualidade de ato educativo exige o acompanhamento do estagiário por professor da instituição de ensino e por um profissional da instituição na qual o educando está desenvolvendo as atividades práticas, como estabelece o parágrafo primeiro do artigo três. Cabe informar que a lei em análise estabelece responsabilidades para cada uma das partes envolvidas no processo de estágio, as mesmas são referidas nos capítulos II, III e IV. Apresentamos a seguir um quadro sintético das orientações dadas pela presente lei, de caráter simbólico, não abarca o todo das determinações previstas, portanto, recomendamos a consulta à fonte legal.

RESPONSABILIDADES INERENTES AOS ENVOLVIDOS NO ESTÁGIO		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO	CONCEDENTE	ESTAGIÁRIO
Celebrar termo de compromisso com o educando e com a parte concedente	Celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando	A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre as três partes
Avaliar as instalações da parte concedente	Ofertar instalações adequadas a aprendizagem social, profissional e cultural	A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos
Indicar professor orientador	Indicar funcionário com formação ou experiência profissional como supervisor	O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada

Quadro 1 – Síntese de algumas responsabilidades inerentes às partes envolvidas no estágio

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil, lei nº 11.788/2008.

Como se pode aferir o termo de compromisso possui destacada relevância e deve ser celebrado entre as três partes envolvidas, a estrutura do local onde se realizam as atividades de estágio também é digna de destaque, pois deve possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, o acompanhamento do estagiário é uma responsabilidade compartilhada entre a instituição de ensino e a concedente, a jornada e o plano de atividades precisam ser acordados entre ambas as partes.

No que se refere à duração do estágio, na formação docente acontece conforme prevê as diretrizes do curso de pedagogia desenvolvendo-se em um espaço de tempo muito aquém de 2 anos. Em se tratando de valor pecuniário que pode ser recebido pelo estagiário, isso não acontece quando o estágio é curricular, tendo em vista a sua natureza obrigatória para aprovação no curso. A lei 11.788/2008 estabelece ainda no capítulo V questões relativas à fiscalização na realização do estágio e no capítulo VI apresenta as disposições gerais.

Na discussão sobre estágio outro aparato legal é a Resolução N° 1, de 15 de maio de 2006, através da qual o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. No segundo parágrafo do artigo dois, esta resolução já deixa claro que os conhecimentos e aprendizagens do curso de pedagogia devem ter alicerce em estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, perspectiva confirmada no:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 01).

Destaca-se no artigo citado a proposição de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, o termo *habilidades* que pressupõe a dimensão técnica do

fazer docente e a afirmação de que a consolidação das aprendizagens dar-se-á no exercício da profissão, emitindo assim, uma visão de formação continuada que toma a prática como potencializadora de saberes.

No concernente a carga horária do estágio, o inciso II do Art.7º estabelece que sejam destinadas ao estágio supervisionado 300 horas, as quais devem ser cumpridas prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais, ficando a contemplação das demais áreas em acordo com o projeto pedagógico de cada instituição.

Sendo a carga horária do estágio 300 horas distribuídas entre a matriz infantil e a inicial do ensino fundamental e demais áreas contempladas no projeto pedagógico da instituição, e considerando que em sua grande maioria o curso de pedagogia é norteado pela visão que percebe o estágio curricular como uma articulação entre teoria e prática, refutando a sua percepção como a hora da prática, sem a necessária mediação teórica, produzindo e reproduzindo um fazer por fazer, constata-se que como afirmado anteriormente a duração das atividades de estágio ficam muito aquém de 24 meses.

É importante lembrar que a formação docente possui a característica do inacabamento, é um processo contínuo, portanto a formação inicial na qual se insere o estágio curricular não produz saberes acabados, mesmo porque a ação docente se dá em uma realidade dinâmica, em constante metamorfose. Por último, porém não menos relevante, recorreremos a LDB/96, aliás, é este o documento mais importante em termos de educação, pois estabelece as diretrizes e bases de todo o sistema educativo formal.

O cumprimento do Estágio Curricular está previsto como obrigatoriedade para a formação docente na lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que no artigo 61 ao tratar sobre os profissionais da educação apresenta no inciso II do Parágrafo Único a necessidade de associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Os conhecimentos teóricos e a consequente articulação entre teoria e prática são postos na LDB/96 como fundamentos para uma sólida formação inicial. O artigo 65 da referida lei ainda reforça que a formação docente deve incluir no mínimo 300 horas destinadas às práticas de ensino, excluindo-se do disposto deste artigo apenas a formação para a docência em nível superior.

Sendo a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental áreas que mais demandam a atuação do licenciado em Pedagogia, é imprescindível para o docente em formação, o estágio curricular nestas duas etapas da educação básica.

O estágio promove uma aproximação da realidade, do trabalho cotidiano da escola, engendra saberes e atua como elemento mediador na construção e desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis ao exercício da docência. Tomamos o exemplo da gestão de sala de aula que vimos discutindo ao longo desse trabalho e que permanece como objeto de estudo na subseção seguinte, em que se discorre de forma mais aprofundada sobre o caráter mediador do estágio

curricular e o desafio da gestão de sala de aula na educação infantil.

4 | ESTÁGIO E MEDIAÇÃO: ENFRENTANDO O DESAFIO DA GESTÃO DE SALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionado, o estágio curricular deve articular teoria e prática e mediar competências e habilidades, cuja construção e desenvolvimento requerem um contexto prático.

O paradigma da formação docente deve constituir-se na epistemologia da prática, ou seja, o futuro professor deve ser reflexivo, pautando-se na teoria, na criticidade e na prática. A identidade do profissional da educação infantil se forma na dinâmica da teoria e da prática. Nesse processo, os saberes docentes são constituídos na prática pedagógica, e esse processo é fundamental na formação de professores. Pode-se dizer que o estágio supervisionado pode contribuir para a formação docente, sendo um momento no qual o estagiário experimentará suas atitudes, comportamentos, conhecimentos, valores e habilidades diante da especificidade de ser professor (TITSK; MOREIRA; KLEIN, 2010, p. 02).

Em uma discussão atual Zalbaza (2014, p.108) reitera o ponto de vista dos autores acima citados sobre a função do estágio curricular de aproximar o aluno do trabalho e da vida real na escola.

Serve para aproximar os estudantes do mundo e da cultura da profissão à qual desejam se integrar e dar a oportunidade de vivenciar os próprios cenários profissionais, suas dinâmicas, a natureza das interações que neles se realizam, o sentido que os profissionais atribuem ao seu trabalho, entre outros exemplos

Citando Ujje e Hilling (2009), Titsk, Moreira e Klein (2010, p. 02) esclarecem os objetivos específicos do estágio na educação infantil: “fornecer subsídios para uma prática educativa consciente na Educação Infantil, tendo em vista o atendimento à infância e às necessidades atuais”. Acrescentam ainda a necessidade de o docente em formação ter uma base teórica sólida e conhecer a realidade do aluno para uma melhor gestão de sala e de conteúdo, contribuindo desta forma com a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Deste modo, a formação docente para a educação infantil precisa estar articulando teoria e prática, e no que se refere a conhecer a realidade da criança e a realidade da prática pedagógica para uma melhor gestão de sala, o estágio curricular apresenta grande potencial, pois em acordo com Zabalza (2014) as profissões fundamentam-se em conhecimentos particulares e geram sua própria cultura, elemento que não se domina pela decodificação nas aulas universitárias, pois exige a vivência, o mergulho na atividade real, o compartilhamento das experiências do dia a dia e o submeter-se a lógica diária das instituições e processos de atuação.

A formação docente é um processo complexo que envolve muitos componentes, e no caso da educação infantil esse processo é enriquecido pelas especificidades da infância, é preciso compreender questões relativas ao desenvolvimento da criança,

ludicidade, educar-cuidar, e demais elementos próprios do ato educativo formal, como a gestão de sala de aula. Baccon e Arruda (2015, pp. 465-466) auxiliam na compreensão da gestão da sala de aula

[...] a profissão de professor passa fundamentalmente por saber estabelecer relações. É em meio a essa complexidade que se dá a formação, a construção da identidade profissional e a construção do lugar do professor para que este faça o gerenciamento da sua gestão. A rotina, os hábitos, os truques, os saberes cotidianos dos professores vão formando uma “pluralidade de saberes” em que o professor apoia-se para fazer um julgamento, quando está diante de uma ação que lhe exija tomar uma decisão ou fazer uma escolha.

O professor, portanto, precisa ter sensibilidade para construir relações com os seus diferentes alunos e com os seus colegas de profissão, nisto Zabalza (2014) apresenta o estágio curricular como um mediador de encontros, o que possibilita a construção de relações, fortalecimento da identidade docente e compreensão dos processos de gestão necessários à docência, entre eles a gestão das interações na sala de aula “Nesse sentido, a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão” (TARDIF, 2010. p. 219).

Quando se ocupa o “lugar” de professor, espera-se que [...] tenha um saber sobre o que é ser professor, sobre o conteúdo, sobre a matéria que irá lecionar e que, além disso, ele dê conta da sala e da turma que estará sob a sua responsabilidade. Enfim, para ocupar-se o “lugar” de professor, o sujeito precisa receber uma formação adequada para isso e desenvolver alguns saberes que lhe darão a base e a sustentação no exercício desse ofício (BACCON; ARRUDA, 2015, p. 466).

Contrariando o senso comum de que “qualquer” pessoa pode ser professor, e na educação infantil basta saber brincar com as crianças, os autores referendados acima, destacam a importância de se compreender o que é ser professor, dominar os componentes básicos do ensino, conteúdo, matéria, e saber gerenciar a sala de aula que lhe foi confiada, para tanto é preciso, como já afirmamos e sendo já redundante, uma sólida formação que articule teoria e prática, neste cenário a responsabilidade com a realização do estágio é crucial para formação de um bom profissional.

Tratando-se do tema gestão de sala de aula, Tardif (2010) marcou já presença em parágrafos anteriores, ao discorrer sobre o trabalho do professor explica que, a ação desse profissional é estruturada por duas séries de condicionantes que são: condicionantes ligados à transmissão da matéria e os inerentes a gestão das interações com os alunos conforme apresentado na figura abaixo.

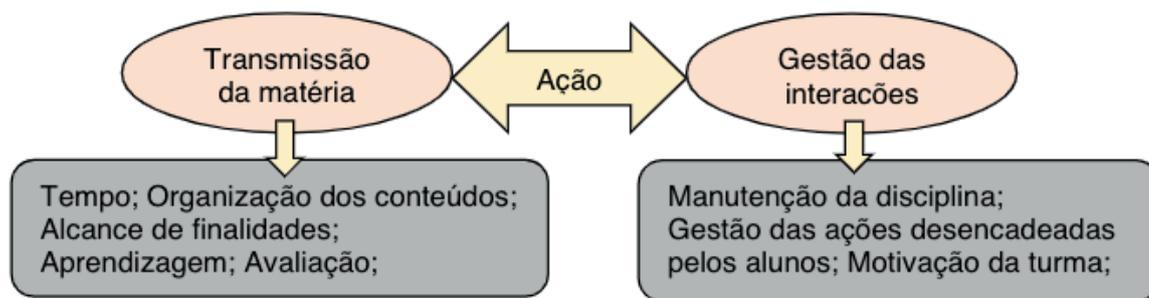


Figura 2 – Condicionantes de transmissão da matéria e gestão das interações.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Tardif (2010)

É patente nas elucidações de Tardif (2010), representadas na figura acima que na sala de aula o professor é responsável por gerir os processos de ensino e de aprendizagem, compostos por transmissão-gestão e seus condicionantes.

Sabe-se que os processos de ensino e de aprendizagem são fenômenos complexos que requerem condições cognitivas, formativas e materiais adequadas, neste prisma torna-se relevante no âmbito da gestão, o compromisso do professor com o planejamento das aulas e a manutenção da disciplina, a motivação da turma e a organização do espaço físico da sala de aula, assegurando por intermédio da gestão de sala um clima organizacional propício a efetivação do ensino e da aprendizagem.

Transmissão e gestão são funções sumamente importantes, por esta razão a escola organiza-se objetivando promover a convergência desses papéis consumados pelo professor, o qual é também responsável “A ordem na sala de aula é certamente condicionada pela organização física e social da escola e das salas de aula, mas é ao mesmo tempo uma ordem construída pela ação do professor em interação com os alunos”. (TARDIF ,2010, p. 221)

Nesta mesma linha de pensamento caminham Baccon e Arruda (2015), explicando que a ordem na sala de aula não diz exclusivamente do comportamento do aluno, mas integra também o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo professor em seu planejamento, de modo que a pré-organização do espaço escolar não exime o professor do ato de planejar as suas ações para desenvolvê-las na sala de aula.

Podemos ponderar, que a gestão de sala de aula na educação infantil, apresenta-se na formação inicial, à primeira vista como um grande desafio, no entanto este desafio pode ser enfrentado no contexto de formação a partir da aproximação com a realidade do ambiente profissional, num primeiro momento, por intermédio do estágio, atuando como um mediador para a construção de bases sólidas de princípios e habilidades ligadas à gestão de sala de aula. Estende-se à formação continuada no exercício da profissão, quando os princípios e habilidades semeados e regados no estágio, serão consumados, fortalecidos, reinventados, em um ciclo de aprendizagens e inacabamento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações, podemos grosso modo resumir; para compreender o estágio curricular como mediador da gestão de sala na educação infantil, se fez preciso dialogar com autores que explicitam os fundamentos do estágio, as concepções que o norteiam e a sua função na formação dos profissionais.

Trilhando este caminho foi possível percebermos que o estágio exerce função de mediação na construção e desenvolvimento de habilidades relativas à gestão de sala, sendo o momento prático e inicial em que o professor em formação se põem no desafio de gerenciar uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 463-487, jul./dez. 2015. Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa Acesso em: set/2017

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acesso em: 20 julho 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 julho 2018.

_____. *Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 20 de dezembro 1996 – 10. ed. Brasília, Edições Câmara, 2014.*

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. SP: Cortez 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: vozes: 2010.

TITSK TITSKI, Crislaine de Camargo; MOREIRA, Joelma da Silva; KLEIN, Rejane. **O estágio na educação infantil e a formação do professor**. Disponível em: https://anais.unicentro.br/sep/2010/pdf/resumo_149.pdf. Acesso em: jun/2018 set/2017

ZABALZA. Miguel Ángel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

MONOGRAFIAS DO CURSO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UESC: AS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

André Luis Corrêa

Fernanda Jordão Guimarães

Universidade Estadual de Santa Cruz, DCB

Ilhéus - BA

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Educacional, Formação de Professores, Revisão de Literatura.

UNDERGRADUATE DISSERTATIONS

WRITTEN BY UESC'S BIOLOGY STUDENTS: TECHNOLOGIES TO SCIENCE TEACHING

RESUMO: A crescente inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na rotina de alunos, vem impondo novos desafios para estratégia de ensino e aprendizagem. Considerando as possibilidades e desafios proporcionados pela inserção das tecnologias digitais na educação científica, objetivou-se analisar as monografias produzidas por licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação para Ensino de Ciências, considerando os debates atuais da área de Ensino de Ciências. Após a análise dos dados entre os anos 2011 e 2018, o que se verificou foi o baixo número de trabalhos sobre o tema. A constatação da baixa frequência de disciplinas que se propõem discutir o uso das tecnologias para o Ensino de ciências/biologia possibilitou inferir que o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas apresenta-se deficitário no que se refere às discussões sobre de tecnologias para o Ensino de ciências/biologia, colocando o curso na contramão às indicações atuais das pesquisas acadêmicas sobre o tema.

ABSTRACT: The increasing insertion of Information and Communication Technologies in the routine of students, has imposed new challenges for teaching and learning strategy. Considering the possibilities and challenges offered by the insertion of digital technologies in scientific education, the aim was to investigate undergraduates' dissertations written by Biology students of the Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) in relation to Information and Communication Technologies for science teaching, considering the current debates in the Science Teaching area. After analyzing the data between the years 2011 and 2018, was verified a low number of dissertations about the subject. The finding of the low frequency of academic disciplines that proposes a discuss about the use of technologies for teaching science/biology made possible to infer that the Biology Degree Program presents a deficit concerning the discussions about technologies for science teaching, putting the Program against the

current indications of academic research about the subject.

KEYWORDS: Educational Technology, Teacher Training, Literature Review.

1 | INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem permitido uma variedade de usos das tecnologias, incluindo a educação. Estudos têm sido realizados relatando os benefícios e as dificuldades do emprego de tais recursos (RODEN, 2011). Perrotta (2013), aponta que embora o uso de tecnologias digitais nas escolas esteja ligado a alguns resultados benéficos, como engajar os alunos com atividades de aprendizagem, ainda faltam pesquisas que demonstrem os processos intelectuais de aprendizagem em si.

Além disso, para Roden (2011), as pesquisas têm indicado que a utilização desses recursos pode influenciar positivamente os ambientes escolares e comunitários. Entretanto as atitudes dos professores apresentam papel importante na utilização eficaz da tecnologia nas escolas.

Para além de sua utilização como recurso didático, vale refletir o papel das novas tecnologias no cotidiano e na vida dos cidadãos. No contexto atual, para ser bem-sucedido, os alunos precisam de uma base sólida de conhecimentos tecnológicos, que pode ser favorecida com exposição a esses recursos educacionais (RODEN, 2011). Essa preocupação é relevante, principalmente se considerado que se tratam, em geral, de alunos nativos digitais, ou seja, estudantes que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais presentes na vivência, e que, por outro lado, muitos professores ainda não tiveram formação necessária para trabalhar com tais tecnologias.

Os autores Mainart e Santos (2010) discutem a necessidade da elaboração de Projetos Pedagógicos, de acordo com a disciplina e o nível escolar dos alunos, que inclusive podem servir de maneira inclusiva para alunos com necessidades especiais, sugerindo a utilização de softwares nos projetos e atividades pedagógicas (MAINART; SANTOS, 2010).

Segundo Freitas et al. (2016):

[...] o setor educacional precisa acompanhar os avanços tecnológicos e promover uma educação comprometida com as necessidades contemporâneas e a escola tem a responsabilidade de proporcionar condições favoráveis para que os alunos e as alunas façam uso destas ferramentas da melhor forma possível (FREITAS et al., 2016, p. 10).

Neste contexto de crescente inserção das TIC nas escolas, este acaba por culminar em desafios para o ensino e aprendizagem da ciência, principalmente referente às atividades práticas com a utilização de recursos tecnológicos. Segundo Araújo e Sant'Ana (2011), os desafios são consequência da dificuldade que os docentes possuem em relação às mudanças nas próprias práticas pedagógicas. Além da insegurança gerada pelas constantes atualizações das tecnologias (MAINART;

SANTOS, 2010), algumas dificuldades estão ligadas ao não conhecimento na operacionalização das tecnologias, que, em última instância, é fruto de falta de capacitação pedagógica (ARAUJO; SANT'ANA, 2011).

O conhecimento científico apresentado nas escolas, geralmente é distanciado dos problemas pertinentes à realidade dos alunos (SANTOS, 2007), não sendo encarado, por esses, como algo que eles usufruem, ou que possam interferir ou dar suas contribuições. Acredita-se que as tecnologias possam colaborar no processo de contextualização e aproximação das ciências para os alunos devido as várias possibilidades proporcionadas esses recursos.

Assim, a formação inicial e continuada dos professores de ciências/biologia pode influenciar a utilização adequada das TIC nas escolas. Essa formação deve favorecer a formação de profissionais da educação que compreendam a utilização das TIC e sejam capazes de utilizá-las como ferramentas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Nesse ponto, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) têm papel significativo na formação de professores, representando um importante componente curricular. De acordo com Vieira e Vieira (2018, p. 2015) o TCC “possui como propósito a fecundação e proliferação do conhecimento, utilizando a pesquisa para atingir este objetivo”. Portanto, refletir sobre os estudos produzidos dentro de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas relacionados ao uso das Tecnologias para o Ensino de Ciências é de importância.

Sendo assim, baseado nas possibilidades e desafios proporcionados pela inserção das tecnologias digitais na educação científica e considerando os debates atuais da área de Ensino de Ciências objetivou-se fazer uma análise das monografias (desenvolvidas como Trabalho de Conclusão de Curso) produzidas por licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – BA sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de ciências

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Desde a origem das instituições de ensino, a chamada escola (ou pedagogia) tradicional se fez presente no contexto escolar, e segundo Silva (2012), se manteve de modo hegemônico até o fim do século XIX. Essa pedagogia magistrocêntrica, ou seja, que tem a ação educativa centrada no professor, segundo Leão (1999), utiliza metodologia expositiva que privilegia o papel do professor como o transmissor do conhecimento.

Este modelo clássico de ensino é consagrado e aceito sem questionamento por professores, alunos, pais de alunos e pela sociedade em geral (MOREIRA, 2010). Vale mencionar que a crítica a esse modelo transmissivo, pautado na figura central do professor, ainda pode ser extrapolada mesmo em casos de uso de recursos tecnológicos (MOREIRA, 2010), como, por exemplo, as apresentações utilizando

projetores multimídia.

Todavia, para atender às demandas emergentes da inserção das tecnologias em ambientes educacionais, faz-se necessário voltar os olhares para os programas de formação inicial e continuada, visando desenvolver, nos professores, novas habilidades no sentido de acompanhar os avanços tecnológicos. Entretanto, os desafios impostos por este novo modelo educacional (em contraposição ao tradicional), colocam novos problemas que vão além de saber como manipular equipamentos eletrônicos (ASSIS; CZELUSNIAK; ROEHRIG, 2011).

O trabalho de Bervian, Marin e Dutra (2016) mostra, a partir da análise de 6.023 trabalhos publicados nos anais, entre 2005 e 2015, do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC), que apenas 71 trabalhos apresentam as TIC relacionadas ao Ensino de Ciências/Biologia. Este número é considerado pequeno comparado ao total de trabalhos publicados no evento, o que pode significar que os estudos sobre as TIC na área ainda são iniciais e precisam ser repensados pelos pesquisadores e professores, levando em consideração a investigação de todos níveis educacionais, inclusive na Educação Infantil (BERVIAN; MARIN; DUTRA, 2016).

Segundo Fu (2013), a integração das TIC na educação tem seus méritos, pois seu uso não altera apenas as formas tradicionais de ensino, mas também exige que os professores sejam mais criativos na adaptação e personalização do seus próprios materiais e estratégias de ensino. Ainda segundo o mesmo autor, entre todos os métodos e estratégias de ensino, destacam-se a aprendizagem colaborativa, a aprendizagem baseada em problemas e a abordagem construtivista quando o assunto é lidar com os desafios do uso das TIC (FU, 2013).

Com relação ao ensino de ciências, Scheid e Reis (2016), ao fazerem uma revisão bibliográfica do repositório da Universidade de Lisboa, entre janeiro de 2010 a maio de 2014, as autoras concluíram que há evidências sobre potencialidades das TIC para a promoção da discussão em questões sociocientíficas e socioambientais controversas dentro do contexto escolar, sobretudo no desenvolvimento do cidadão nas suas diferentes dimensões (conhecimento, capacidades e atitudes), tendo em vista uma participação ativa e fundamentada na sociedade e na resolução de seus problemas.

Contudo não há só benefícios quando o assunto é o uso das TIC para o ensino-aprendizagem. Os autores Pedro, Barbosa e Santos (2018), ao discutirem o uso de dispositivos móveis na sala de aula, apesar de compartilharem um claro otimismo em relação à integração de dispositivos móveis na sala de aula, por priorizar métodos educacionais mais inovadores, por outro lado ponderam ao alertar sobre os desafios de se reter o interesse e o engajamento dos estudantes enquanto estes permanecem conectados ao mundo externo por meio dos seus dispositivos móveis.

Outra crítica a ser pontuada diz respeito à subutilização das TIC como recurso didático, ou seja, a utilização que desrespeita as potencialidades das tecnologias

com relação a sua conectividade com a internet, a interatividade, as mídias audiovisuais, entre características possibilitadas pelas tecnologias digitais (JESUS; ROLKOUSKI, 2011; CORREA, 2015). Conforme afirmam Pedro, Barbosa e Santos (2018), abordagens mais interativas e centradas no aluno devem prevalecer sobre modelos tradicionais de aula (tipo palestras), aproveitando a “natureza ecológica” propiciadas por tais dispositivos.

Todavia, o que todos estes trabalhos têm evidenciado é a necessidade de formação, seja inicial seja continuada, para o uso adequado das TIC na educação (JESUS; ROLKOUSKI, 2011; FU, 2013; CORREA, 2015; SCHEID; REIS, 2016; PEDRO; BARBOSA; SANTOS, 2018).

3 | METODOLOGIA

Como procedimento metodológico deste trabalho, utilizou-se a análise documental, aplicado de uma maneira qualitativa (FLICK, 2009), a fim de contribuir para as discussões das pesquisas no âmbito do Ensino de Ciências auxiliado por tecnologias.

Um das características da pesquisa documental, segundo Gil (2008, p. 45) trata “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Sendo assim, a utilização de documentos possibilita uma pluralidade de informações, de diferentes naturezas, como as ciências humanas e sociais, ao permitir a compreensão do objeto de estudo em sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

No sentido de alcançar o objetivo proposto neste trabalho, foram analisadas monografias produzidas por licenciandos em Ciências Biológicas da UESC, a fim de se evidenciar além da quantidade de trabalhos produzidos, mas, principalmente, as características do debate travado na esfera do ensino de ciências mediado pelas TIC. Utilizou-se o período de 2011 a 2018, pois somente após a resolução 01/2010 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), foi normatizado e tornado obrigatório a apresentação de uma monografia acerca do Ensino de Ciência e Biologia como maneira de integralização curricular para obter o título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Para a análise e estabelecimento das categorias emergentes da pesquisa, foram usados os procedimentos de análise de conteúdo descrita por Bardin (2016) que compreendem as seguintes etapas: a) pré-análise; b) exploração de material; c) tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

Sendo assim, realizou-se a seleção dos trabalhos a partir da leitura de todos os títulos e resumos das monografias, que, após a pré-análise, passaram pela leitura na íntegra dos trabalhos que estão envolvidos com o foco temático da pesquisa. A partir de então, com a exploração do material, estabeleceu-se categorias de análise,

considerando: i) ano de publicação, ii) temas pesquisados, iii) abordagem e tipo da pesquisa. Por fim, realizou-se o tratamento, inferência e interpretação dos resultados por meio da discussão embasada teoricamente acerca dos possíveis resultados encontrados.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Pré-análise

Após consultar o Colegiado de Biologia da Universidade estudada, foi constatado que foram desenvolvidas 120 monografias apresentadas como Trabalhos de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz, entre 2011 e 2018.

Utilizando como base a leitura do título, resumo, palavras-chave e metodologia utilizadas nos trabalhos, foram identificados apenas 13 (10,8%) trabalhos que discutiam o uso das TIC no Ensino de Ciências/Biologia. A Figura 1 apresenta a contribuição desses trabalhos ao longo do período amostrado.

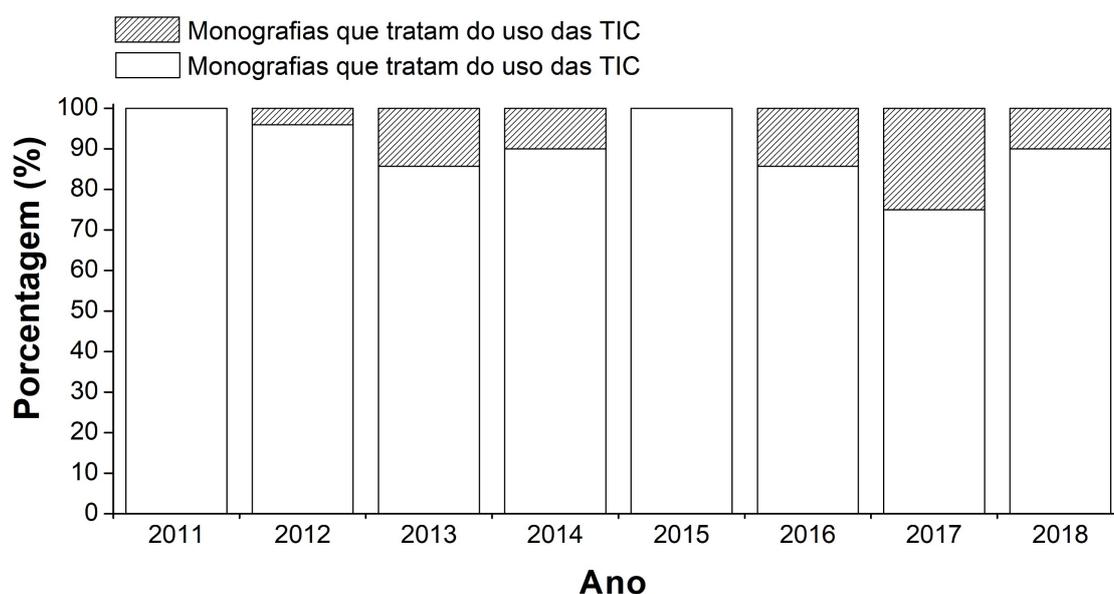


Figura 1 – Levantamento das monografias apresentadas para a Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz que tratam ou não do uso das TIC para o Ensino de Ciências/Biologia.

Fonte: Dados de Pesquisa, 2019.

Foi possível verificar que em alguns anos, como 2011 e 2015 nenhuma monografia sobre o tema foi apresentada pelos licenciandos. Além disso, observa-se que de forma geral, poucos trabalhos discutiam o uso das TIC no Ensino de Ciências/Biologia, em relação aos demais temas pesquisados pelos discentes.

Para além das discussões sobre o uso das TIC no ensino de ciências/biologia,

buscou-se verificar se os autores utilizaram das TIC como parte da metodologia de cada respectivo trabalho. Ou seja, se houve usufruto de alguma TIC como ferramenta de pesquisa ou ensino. Foi constatado que dos 120 trabalhos produzidos, 59 deles utilizaram alguma TIC como parte da sua metodologia, ou seja, 49% dos trabalhos. Ao longo do período analisado, apenas em 2015 não foi registrada monografia utilizando TIC para a realização da pesquisa (Figura 2).

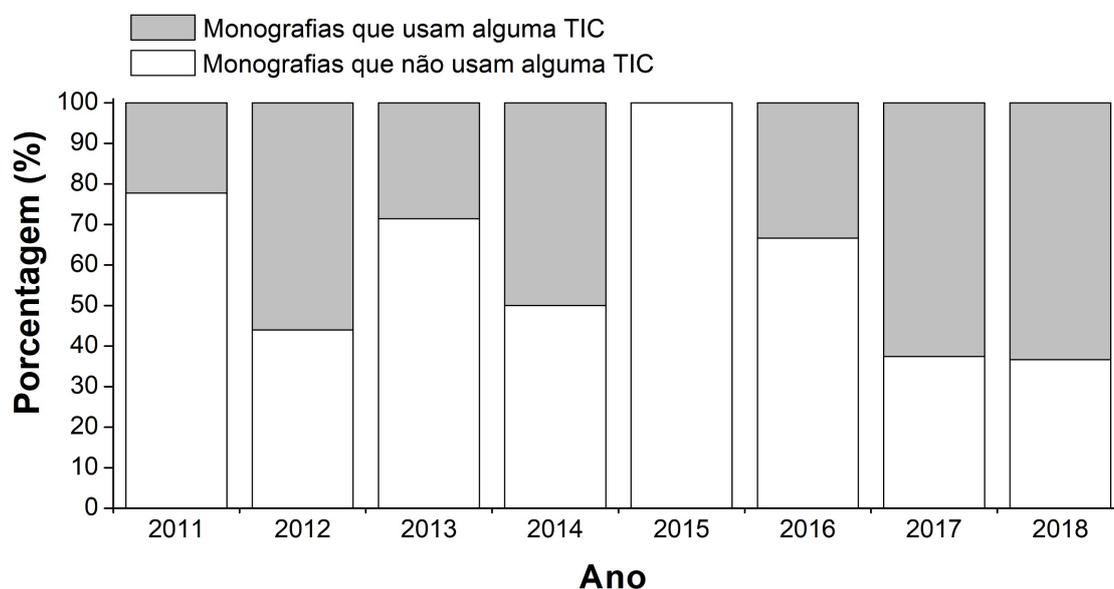


Figura 2 – Levantamento das monografias apresentadas para a Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz que usam não alguma TIC na composição da metodologia de pesquisa científica.

Entre os trabalhos que usaram alguma TIC, 40 utilizaram, pelo menos, os mecanismos de busca na internet. Vale reforçar que a pesquisa na internet mencionada só era considerada um dado de pesquisa se a pesquisa na internet fosse parte componente da metodologia. Por exemplo, análise dos anais de algum congresso, revisão bibliográfica, etc. Outras ferramentas utilizadas foram mídias audiovisuais (filmes, animações, videoaulas, outras mídias digitais), rede social, jogos digitais, formulários *online*, blogs e e-mail.

4.2 Exploração do Material

A partir deste tópico aprofundou-se na análise dos 13 trabalhos que se propuseram a discutir o uso das TIC para o ensino de ciências/biologia, foco deste estudo.

A figura 3 apresenta os principais temas investigados nas monografias que tratam do uso das TIC no Ensino de Ciências/Biologia. Sobre as categorias apresentadas na análise, vale ressaltar que estas foram inferidas após análises dos dados, mediante verificação de afinidades entre os dados agrupados

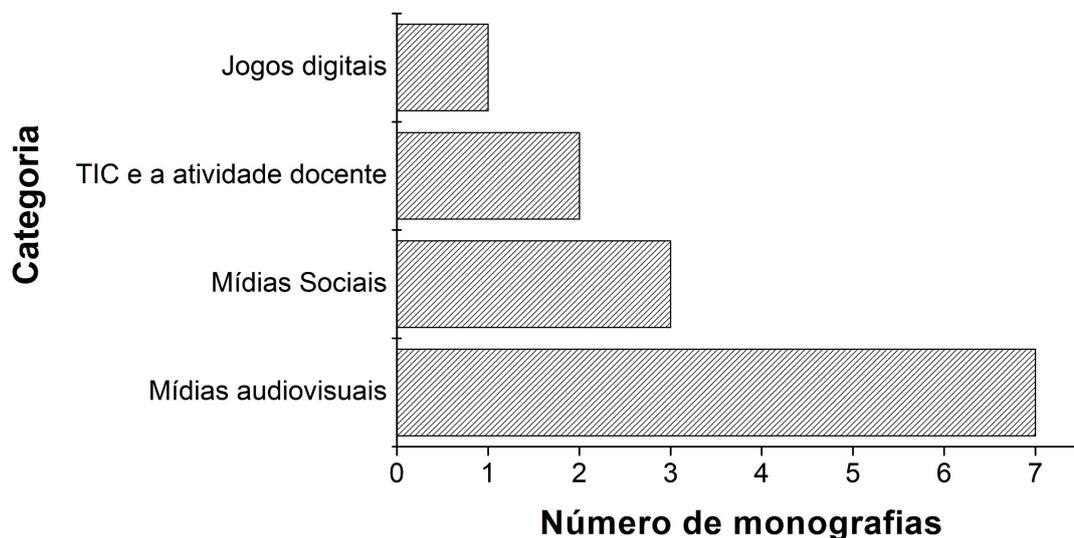


Figura 3 – Levantamento dos principais temas abordados nas monografias apresentadas para a Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz que tratam ou não do uso das TIC para o Ensino de Ciências/Biologia.

Fonte: Dados de Pesquisa, 2019.

A maioria dos trabalhos investigaram o potencial de utilização de mídias audiovisuais, como filmes, documentário e animações. As mídias sociais foram estudadas em três trabalhos, sendo que os temas foram Facebook, Blog e videoaulas do Youtube. Em duas monografias, os autores entrevistaram os professores de escolas estaduais sobre a utilização das TIC, sendo que um foi específico sobre a utilização da TV Pendrive (programa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que visa disponibilizar recursos tecnológicos nas salas de aula). Apenas um trabalho, de levantamento bibliográfico abordou o potencial da utilização de jogos digitais.

Cabe destacar a maior frequência de trabalhos ligados a discussão das mídias audiovisuais, com sete trabalhos que tratam destas mídias apenas como possibilidades didáticas. Entende-se a validade desses estudos, mas seria interessante, também, verificar as construções de conhecimento relacionados a aplicação de tais mídias na sala de aula, tal como alertado por Perrotta (2013), para além do engajamento dos recursos didáticos.

Com relação a abordagem indicada na metodologia dos trabalhos pesquisados foram registrados 10 trabalhos qualitativos e três quali-quantitativo. E sobre a caracterização do tipo de pesquisa, encontrou-se três estudos de caso e 10 análises documentais.

4.3 Tratamento, Inferência e Interpretação dos Resultados

A partir da Resolução CONSEPE N° 01/2010 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado),

buscou-se estabelecer alguma relação entre a frequência de trabalhos que visavam discutir questões sobre tecnologia no ensino de ciências/biologia e as disciplinas ofertadas aos estudantes da universidade pesquisada.

Na denominada resolução a palavra “tecnologia” aparece três vezes ao longo do currículo do Curso. A primeira vez em que essa ocorre é no Artigo 2 que versa sobre a concepção do Curso com referência a possibilidade dada ao estudante em adquirir, ao longo de sua formação, as competências de referência e as competências específicas do curso, em que o texto diz no seu inciso VIII:

Construir uma prática profissional estabelecendo relações entre a evolução do pensamento científico no que diz respeito à ciência, tecnologia e sociedade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2010, p. 1).

Nas outras duas vezes em que a palavra tecnologia aparece, estas fazem referência a duas disciplinas optativas da universidade. Uma é denominada “Cultura, Tecnologia e Educação” e a outra “Tecnologias Educacionais”.

Com relação a disciplina optativa “Cultura, Tecnologia e Educação”, no site da Universidade pode-se encontrar a sua ementa:

O desenvolvimento histórico da tecnologia como produção sociocultural. Globalização e meio técnico-científico informacional. Impactos sociais, culturais e educacionais das novas tecnologias. Os novos sistemas e signos na mediação dos processos de ensino-aprendizagem. As relações entre sujeito-aprendiz e os sistemas de signos em situação de ensino. Automação, inteligência artificial e pensamento humano. Críticas à racionalidade tecnológica e respostas sociais e educacionais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2018, online).

De acordo com a ementa, a disciplina busca discutir a tecnologia sob o ponto de vista de um aspecto sociocultural, ou seja, em relação a uma realidade construída pelo homem e que leva em consideração a interação das pessoas entre si, com o meio ambiente e com outras sociedades. Em outras palavras, o texto permite aferir que as discussões propiciadas nesta disciplina visam problematizar os impactados advindos do desenvolvimento tecnológico em ambientes educacionais.

Já a disciplina optativa “Tecnologias Educacionais” apresenta a seguinte descrição na página da Universidade:

História das tecnologias na educação. Novos paradigmas sociais. Processo de informatização da sociedade. Tendências atuais das tecnologias educacionais: possibilidades e limites do uso dessas tecnologias na educação. Programas educacionais como recurso didático (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2018, online).

Segundo a ementa, busca debater as tecnologias no contexto da sala, explorando seus limites e possibilidades no que se refere ao uso educacional de tais recursos.

Sendo assim, analisando a descrição de ambas as disciplinas, é possível considerar que as duas optativas, mesmo com propostas distintas, poderiam influenciar discussões e gerar questionamentos que poderiam resultar em investigações científicas e possíveis temas de Monografia.

Além disso, consultou-se: o Colegiado de Ciências Biológicas da UESC, responsável pela organização do currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas, e o Portal Acadêmico, plataforma online que está relacionada à administração acadêmica virtual de alunos, professores e disciplinas dos cursos. O que se verificou é que a disciplina optativa “Cultura, Tecnologia e Educação” nunca foi ofertada para a Licenciatura em Ciências Biológicas, apesar de descrita na lista de disciplinas optativas disponíveis para o curso. Já a disciplina “Tecnologias Educacionais”, considerando o período de 2010 a 2018, foi ofertada três vezes, em 2011, 2016 e 2017, sempre no segundo semestre. Tal fato permite inferir alguma relação entre o baixo número de trabalhos que propuseram a discutir o uso das TIC no ensino de ciências/biologia e quantidade de vezes que as disciplinas que tem como foco as TIC foram ofertadas, visto que ambas possuem baixa frequência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, foi possível observar que, entre os períodos de 2011 e 2018, as monografias do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz que se propuseram a discutir o uso das TIC no ensino de ciências/biologia apresentaram baixa frequência do tema. Apenas 13, de 120 trabalhos produzidos, trataram de discutir o assunto, o que representa aproximadamente 11% dos trabalhos desenvolvidos.

No que concerne ao tipo de discussão encontrada nos 13 trabalhos que se propuseram a debater tecnologia e educação, verificou-se as seguintes categorias: mídias audiovisuais (filmes, documentário e animações), mídias sociais (Facebook, Blog e videoaulas do Youtube), TIC e a atividade docente (visão dos professores sobre a utilização das TIC) e jogos digitais.

Considerando o baixo número de trabalhos sobre o tema aqui estudado e a baixa frequência de disciplinas que se propõem discutir o uso das TIC para o ensino de ciências/biologia, pode-se inferir que o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas apresenta-se deficitário no que se refere às discussões sobre tecnologias para o ensino de ciências/biologia. Em alguma medida, esta pesquisa reforça os dados encontrados por Bervian, Marin e Dutra (2016), que apontaram a baixa frequência de trabalhos sobre tecnologias para ensino de ciências publicados nos anais do ENPEC. Estes dados vão na contramão às indicações dos especialistas sobre o assunto, com relação à compreensão das possibilidades destes recursos para o ensino de ciências e biologia.

Cabe ressaltar os limites aos quais esta pesquisa se insere. Não se pode afirmar que não há debate em sala, para além da disciplina Tecnologias Educacionais, sobre o uso das tecnologias para o ensino de ciências/biologia, pois professores e alunos não na fazem parte desta pesquisa.

Por fim, entende-se a importância de novos estudos sobre o tema, visto que as

tecnologias estão presentes nas escolas e na vida dos estudantes. Desconsiderar as tecnologias para o ensino pode representar um descompasso entre o aluno, nativo digital, e aquilo que se deseja ensinar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. L. O. S.; SANT'ANA, R. M. T. Algumas reflexões sobre a inserção das novas tecnologias nas práticas docentes. **Pesquisas em Discurso Pedagógico** (Online), v. 01, p. 7, 2011. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17876/17876.PDFXXvmi>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

ASSIS, K. K.; CZELUSNIAK, S. M.; ROEHRIG, S. A. G. A articulação entre o ensino de ciências e as TIC: Desafios e possibilidades para a formação continuada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, X., Curitiba, 2011. **Anais...** Curitiba:EDUCERE. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5209_2477.pdf> Acesso em: 20 ago. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERVIAN, P. V.; MARIN, J. C.; DUTRA, P. As tecnologias da informação e comunicação no ensino de ciências e biologia a partir da análise dos anais do ENPEC. **Revista da SBEnBio**. N. 9: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. **Integração das Tecnologias na Educação**. 2. Tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância (Seed) - Brasília: 2005. 204 p.

CORRÊA, A. L. **O ensino de ciências e as tecnologias digitais: competências para a mediação pedagógica, 2015**. 192f. TESE (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2015.

FLICK, U. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. trad. Sandra Netz, v. 2, 2009.

FREITAS, E. P. G. et al. Desafios do docente na inserção das novas tecnologias em sala de aula. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, II, 2016, Campina grande. **Anais...** Campina grande: CINTEDI, v. 1, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA2_ID406_20092016083903.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

FU, J. S. ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. **International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology**, v. 9, p. 112-125, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALMENSCHLAGER, K. R. Abordagem temática no ensino de ciências: algumas possibilidades. **Vivências** (Revista Eletrônica de Extensão da URI). Vol.7, N.13: p.1021, 2011. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_013/artigos/artigos_vivencias_13/n13_01.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2014.

JESUS, C. R.; ROLKOUSKI, E. A formação de professores em tecnologias: da inclusão digital à prática pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), VIII, 2011, Campinas. **Anais (online)**. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viii/enpec/resumos/R1095-1.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206, 1999.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. A importância da tecnologia no processo ensino/aprendizagem. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO (CONVIBRA), VII, 2010, São Paulo. **Anais (online)**. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem, São Paulo, COVIBRA-ADMINISTRAÇÃO, 2010. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_1201.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 224 p.

MOREIRA, M. A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE, II. 2010, Niterói. **Conferência...** Niterói: Centro Universitário Plínio Leite. 2010. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoport.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

OLISKOVICZ, K.; PIVA, C. D. As estratégias didáticas no ensino superior: Quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior? **Revista de Educação**, v. 15, n. 19, p. 111 – 127, 2012.

PEDRO, L. F. M. G.; BARBOSA, C. M. M.; SANTOS, C. M. A critical review of mobile learning integration in formal educational contexts. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, 15:10, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s41239-018-0091-4>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

PERROTTA, C. Do school-level factors influence the educational benefits of digital technology? A critical analysis of teachers' perceptions. **British Journal of Educational Technology**, v. 44, n 2, 2013. p. 314–327. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8535.2012.01304.x>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

RODEN, K. **Technology in Education**. University of West Alabama, 2011.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n.36, set/dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

SCIENCE EDUCATION GROUP (United Kingdom). **ICT in support of science education: A practical users guide**. DENBY, D.; York (United Kingdom): University of York Science Education Group, 2002, 28p.

SCHEID, N. M. J.; REIS, P. G. R. As tecnologias da informação e da comunicação e a promoção da discussão e ação sociopolítica em aulas de ciências naturais em contexto português. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 129-144, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000100129&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SILVA, A. P. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária Catarinense (1911-1945). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX ANPED SUL. 2012. Caxias do Sul. **Anais...** História da Educação: Universidade de Caxias do Sul. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_33_43_1259-6385-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 set. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2010. **Projeto Curricular**. Disponível em: <<http://www.uesc.br/publicacoes/consepe/01.2010/01.2010.rtf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2018. **Disciplinas Optativas**. Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/ciencias_biologicas/index.php?item=conteudo_disc_optativas.php>. Acesso em: 27 mar. 2018.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M. Repercussões do Trabalho de Conclusão de Curso no processo de formação inicial de professores da educação profissional. **Interfaces da Educação**, v.9, n.27, p. 211-231, 2018 Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3134>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Mônica Lana da Paz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais de Minas Gerais - IFMG, Campus Ibirité, Diretoria de Ensino, Ibirité – MG.

Chrisley Bruno Ribeiro Camargos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais de Minas Gerais - IFMG, Campus Formiga, Diretoria de Ensino, Formiga – MG.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação do professor de matemática. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa com egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Formiga que participaram do Pibid. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com egressos selecionados para narrarem sobre as possíveis relações e experiências construídas com o Pibid durante a formação para a docência. Tais entrevistas foram analisadas tendo como aporte teórico perspectivas para formação de professores e a teoria da aprendizagem situada. Observamos, nessa pesquisa, que os egressos destacam em suas narrativas que as marcas das atividades desenvolvidas no Pibid

compreendem a interação. Interação essa que ocorre não somente com os alunos, mas com todos os envolvidos no contexto escolar, em uma comunidade de prática. Em suma, a pesquisa realizada entre os egressos do curso de Licenciatura em Matemática evidenciou em suas narrativas que a prática didático-pedagógica se faz frente à maneira como organizamos nossas experiências. Não há regras e modelos prontos para o professor de matemática realizar o seu trabalho em sala de aula e, nesse sentido, as narrativas sinalizam que a participação no Pibid faz da escola um espaço de aprendizagem e, na acepção teórica aqui adotada, entendemos a escola como um ambiente profícuo para se estabelecer uma comunidade de prática.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid, Formação para Docência, Identidade Docente.

THE PIBID'S FUNCTION IN THE FORMATION OF THE MATHEMATICS TEACHER

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss the role of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Scholarship Program of Introduction to Teaching - Pibid) in the formation of the Mathematics teacher. For that, we developed a research with graduates of the course of Mathematics Degree from the Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - Campus Formiga, that participated in the Pibid. Semi-structured interviews were conducted with graduates selected to describe the possible relationships and experiences built with Pibid during the formation for teaching. These interviews were analyzed with the theoretical contribution perspectives for teacher formation and the theory of situated learning. We observed in this research that the graduates emphasize in their narratives that the marks of the activities developed in the Pibid encompass the interaction. This interaction occurs not only with the students, but with all those involved in the school context, in a community of practice. In short, the research carried out among the graduates of the Mathematics Degree course showed in their narratives that didactic-pedagogical practice is done in the way we organize our experiences. There are no rules and models prepared for the teacher of mathematics to perform their work in the classroom and, in this sense, the narratives indicate that participation in Pibid makes the school a learning environment and, in the theoretical sense adopted here, we understand the school as an auspicious environment for establishing a community of practice.

KEYWORDS: Pibid, Teacher Formation, Teaching Identity.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação do professor de matemática. Apresentamos as perspectivas de alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Formiga sobre as possíveis relações e experiências construídas com o Pibid durante a formação para a docência. Para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de ouvir as experiências vivenciadas pelos egressos na participação no Pibid. Tendo em vista o espaço aqui destinado para tratarmos da pesquisa desenvolvida, vamos retratar as perspectivas teóricas que subsidiam o que entendemos como o processo de formação para a docência. E ainda, ilustraremos como tais perspectivas estão alinhadas ao que dizem os sujeitos que selecionamos para discutirmos o papel do Pibid na formação do professor de matemática.

Consideramos que o Pibid representa um papel fundamental na formação de nossos futuros professores. Desde o início de sua regulamentação pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em junho de 2010, esse programa vem tomando contornos de uma política de formação de professores, contribuindo com a preparação profissional, acadêmica e sociocultural dos estudantes. A partir do Programa, ações diversas vêm sendo implementadas a fim de possibilitar aos licenciandos experimentar a prática profissional e, dessa forma, tais ações se configuram como parte da construção da identidade profissional dos futuros professores de matemática. Além disso, a participação no Programa propicia momentos de reflexões sobre a multiplicidade de variáveis que fazem parte do cenário escolar e que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

As contribuições do Programa para reflexões sobre a prática docente são entendidas na perspectiva do professor reflexivo, tratada por Schon (2000). Encorajamos os licenciandos a participarem do Pibid de maneira a introduzir um ensino prático reflexivo na formação do professor de matemática. Assim sendo, estamos preocupados em integrar teoria e prática na formação dos professores. O Pibid nos permite trabalhar para extinguir o duelo que coloca teoria e prática em grupos isolados.

O Pibid nos remete à proposição teórica de Lave e Wenger (1991) sobre aprendizagem situada. A aprendizagem que se dá no processo de formação para a docência não pode estar dissociada da prática social da qual os futuros professores participam. Conforme Lave e Wenger (1991), a aprendizagem é um aspecto inerente à prática social. Portanto, a aprendizagem na formação é *situada*, ou seja, trata-se de um processo construído socialmente. A aprendizagem só acontece mediante a prática social e isso implica na construção de identidades (LAVE e WENGER, 1991). Nesse sentido, os autores concebem que é por meio da participação em comunidades de prática que a identidade é construída.

Tendo por base a importância da aprendizagem na prática, podemos considerar a escola uma comunidade de prática, um cenário onde os veteranos (professores supervisores ou coordenadores) atuam, discutem formas de atuar, estabelecem metas e ações ao lado de seus aprendizes (futuros professores). Lave e Wenger (1991, p. 49) consideram que a aprendizagem se desenvolve, acontece, na medida em que aumenta a participação do aprendiz numa “comunidade de prática”. Os autores concebem que os aprendizes devem participar inevitavelmente em comunidades de prática em que o domínio do conhecimento e a destreza (habilidades) exigirá aos novatos (aprendizes) uma aproximação até que se tenha uma participação plena nas práticas socioculturais de uma comunidade.

Para os autores, as comunidades de prática são geradoras de seu próprio futuro e estão engajadas neste processo gerativo. Tal processo pode remeter a momentos de contradições ou conflitos inerentes à prática social coletiva. Isso não chega a ser um problema insolúvel, mas implica em heterogeneidade, em identidades, opiniões e interesses diferentes. Assim, entende-se que “a reprodução social implica a (numa) renovada construção de resoluções para sustentar (ou solucionar) conflitos” (LAVE e WENGER, 1991, p. 173), sendo os processos de aprendizagem parte da elaboração dessas contradições e da busca por soluções desses conflitos na prática.

É importante situarmos que a participação no Programa atua diretamente em nossas identidades como professores de matemática, que acreditamos, a partir de Gee (2000), como múltiplas e em constante transformação. Defendemos ideologicamente e politicamente que o Pibid é uma experiência ímpar na construção da identidade docente.

Partimos de uma perspectiva sociocultural na compreensão de como se dá o processo de construção da identidade docente. Nesse sentido, assumimos como

pressuposto que a identidade do professor de matemática se constrói a partir dos diversos contextos sociais e culturais dos quais ele participa (FRADE; MEIRA, 2010). O que aqui queremos dizer é que não separamos elementos individuais e sociais na construção da identidade docente. Tais apontamentos são importantes para direcionar o leitor sobre a orientação teórica que conduz nossas ações no Pibid.

A partir de agora trataremos sobre as perspectivas teóricas que fundamentam e direcionam o nosso trabalho na formação do professor de matemática. Para tanto, nossa discussão também procura lançar luzes sobre as especificidades que envolvem o trabalho docente, mais especificamente o papel do professor de matemática.

2 | DIRECIONAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Tratamos a docência numa perspectiva sociológica. Entendemos o trabalho docente como o produto de interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2009). A marca das atividades desenvolvidas no Pibid é a interação. Interação essa que ocorre não somente com os alunos, mas com todos os envolvidos no contexto escolar. O trabalho docente envolve várias dimensões que contemplam desde os aspectos afetivos no processo de ensino e aprendizagem até as regras e burocratização que envolvem o sistema de ensino. Reconhecemos que o trabalho docente não se trata de

[...] simples conversão instrumental da matéria, mas como fator que estabelece como prioridade a ação sobre o homem e com o homem, uma vez que o professor está envolvido em uma teia de relações no seu trabalho e com a sociedade em geral (PAZ, 2013, p. 22).

As interações proporcionadas a partir das atividades realizadas no Pibid atuam diretamente no jeito de ser e agir dos professores envolvidos no Programa e, dessa forma, participam da construção da identidade docente. As atividades planejadas e desenvolvidas extinguem uma visão instrumental do trabalho. Para além disso, trabalhamos no sentido de refletir constantemente na relação que o professor de matemática estabelece com o aluno. Tal questão é aspecto de impacto entre os licenciandos, no que diz respeito à condução de uma sala de aula e, portanto, às emoções e sentimentos que permeiam a afetividade entre professor e aluno são contemplados como parte primordial da estruturação do trabalho docente. “[...] A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 151).

Nossas discussões sobre a formação do professor de matemática, também levam em conta os desafios da prática pedagógica ao se pensar nas tecnologias de comunicação e informação presentes na contemporaneidade e as relações de ordem sócio-histórico-político-cultural na construção do conhecimento matemático. Frente a isso refletimos a respeito de crenças e concepções sobre a matemática, sobre o que é ser um bom professor e, conseqüentemente, sobre como se dá o processo de

ensino e aprendizagem. Assim, envolvemos os participantes do Pibid na construção de saberes para a docência e no desenvolvimento de metodologias de ensino.

O processo formativo vai muito além do estudo e desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino da matemática. Não baseamos a formação do professor em um modelo prescritivo. Isso significa “pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização” (LARROSA, 1996, p. 140). Temos a preocupação em instigar nos licenciandos atitudes investigativas que reflitam sobre o conhecimento matemático de forma a transcender o espaço da sala de aula.

Reportando ao conceito de espaços intersticiais de Larrosa (1999), a ideia é que tais espaços se constituam como ações formativas do professor. Queremos, com isso, dizer que os futuros professores devem ser submetidos a vivenciar o que Larrosa (1999) chama de lugar do perigo. Lugar esse que permite ao sujeito vivenciar o inesperado dentro do contexto escolar e ir além dos limites da sala de aula. “[...] O que conta são os espaços intersticiais: o lugar do perigo, porque aí, fora do mundo seguro e insignificante das salas de aula, não valem as seguranças da verdade, da cultura, do saber, do sentido.” (LARROSA, p.81, 1999).

Outro aspecto aludido nas práticas no Pibid é a importância do trabalho em equipe pautado por atitudes colaborativas entre os envolvidos no Programa. A troca de experiências entre os pares constitui-se como primordial ao planejamento das ações da equipe. Vivenciamos o relato dos licenciandos sobre acontecimentos que se dão no contexto das escolas e discutimos as experiências trazidas, refletindo sobre a mobilização de saberes entorno do que é a prática profissional do professor de matemática. As reuniões do Pibid permitem aos estudantes exporem seus medos, frustrações e perspectivas sobre a docência. Não enquadramos os licenciandos em um modelo ideal do que é ser um bom professor de matemática; em vez disso, permitimos a eles o processo de se construírem como futuros professores mediante suas experiências no Pibid, de forma a estabelecer interlocução entre a prática e a teoria.

Os apontamentos realizados anteriormente se justificam para o entendimento de como conduzimos os licenciandos no Pibid. Desse modo, nos debruçamos na literatura acadêmica sobre formação de professores (NACARATO; PAIVA, 2006; PONTE, 2005; FIORENTINI, 2003; FIORENTINI; NACARATO, 2004; OLIVEIRA, 2004; NÓVOA, 1997, TARDIF, 2012, dentre outros), engendrando novas perspectivas para a formação docente. Tais perspectivas se assentam na ideia de que o processo de aprendizagem para a docência é contínuo. Formar-se professor trata-se de um processo que se dá nas práticas sociais vivenciadas durante a formação para a docência e que ocorrem ao longo da carreira do professor orientando o seu desenvolvimento profissional. Junto a isso é necessária a formulação de políticas públicas que sustentem condições para a estruturação do trabalho docente.

Entendemos o Pibid como um diferencial na formação docente, como relevante

política pública de formação de professores. Conseqüentemente, consideramos que no curso de Licenciatura em Matemática (IFMG - Campus Formiga), esse programa representou um avanço no processo de formação dos estudantes. Muitas das ações e discussões observadas nas diferentes fases de implementação do Pibid em nosso Curso de Licenciatura mostraram diferentes caminhos e perspectivas à missão docente do futuro professor de matemática.

3 | ESPECIFICIDADES DO TRABALHO NO PIBID – SUBPROJETO IFMG *CAMPUS FORMIGA*

Atividades diversas envolvem o nosso cotidiano no Pibid em um conjunto de multiplicidades de saberes que são aqui interpretados na acepção de Tardif (2012). Vivenciamos inúmeros debates entorno de nossos posicionamentos acerca de metodologias de ensino sobre a matemática. Mais do que isso, discutimos também sobre a forma como se dá a aprendizagem matemática em uma dimensão ampla, considerando variáveis que contemplam desde aspectos metodológicos até o caráter afetivo da aprendizagem.

Em nossas experiências no decorrer do programa observamos, entre os coordenadores de área, a preocupação em orientar a escola sobre as funções dos licenciandos bolsistas do Pibid. É necessário pontuar, entre os professores supervisores, que os alunos bolsistas não são apenas executores de atividades lúdicas matemáticas e, também, que eles não estão disponíveis para suprir a ausência de professores nas escolas. Deixamos indicado que os bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área constituem uma equipe para produção de atividades e reflexão sobre a prática docente. Mais que isso, no desenvolvimento do trabalho no Pibid, discutimos sobre como sustentar teoricamente as práticas de ensino.

É a partir desse momento que suscitamos uma etapa de mudanças sobre o que representa a teoria na prática. Considerando a perspectiva de trabalho delineada, trabalhamos no sentido de contribuir para abolir a dicotomia entre teoria e prática. Para isso, introduzimos na prática dos professores supervisores a reflexão sobre a prática sustentada por estudos teóricos. As práticas implementadas com o Pibid são orientadas por eixos teóricos.

Assim, anteriormente ao planejamento das atividades, discutimos a concepção teórica que fundamenta o planejamento das ações. A coordenação de área lança uma temática para a equipe e, cada escola, considerando o seu contexto social, delimita a atividade a ser realizada a partir do tema indicado. A partir disso, as equipes realizam um levantamento bibliográfico sobre o tema e empreendem um seminário para discutir sobre o que a literatura acadêmica propõe sobre o assunto abordado. A próxima etapa trata-se da construção escrita do projeto de atividades,

no qual são apresentados: temática/atividade proposta; objetivos geral e específico; levantamento teórico sobre a temática; avaliação da atividade; cronograma e referências. Em seguida, os projetos são apresentados e discutidos com a equipe de trabalho do Pibid.

O próximo passo conta com o desenvolvimento das atividades planejadas nas escolas. Para finalizar, os alunos e supervisores elaboram um trabalho final descrevendo as ações e os resultados obtidos. Após a produção escrita, os alunos apresentam seus relatos de experiência na forma de um seminário para toda a equipe. Esses são os pressupostos e a dinâmica nos quais planejamos e desenvolvemos as atividades no Pibid.

4 | O QUE DIZEM OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE

Enquanto formadores de docentes, é relevante a discussão de teorias de aprendizagem e as possíveis práticas educativas que as circundam. Deve haver um esforço para compreender-se as partes integrantes do processo educativo, o indivíduo (docente/discente) em ação, o contexto socioeducacional em que se desenrolam as atividades, as práticas e as relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem. Assim, não podemos nos apoiar apenas em discursos teóricos ou em “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico” (FREIRE 2002, p. 18). Compreendemos a importância em se criar possibilidades de fazer com que o aluno viva experiências reais de exercício de práticas pedagógicas, em cenários pautados pelo aprender e o ensinar, e consideramos o Pibid como uma possibilidade de vivenciar tais experiências.

Iniciamos a análise de alguns excertos obtidos nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Matemática que participaram do Pibid. Eles revelaram o Programa como uma aproximação da prática docente, como uma prática relevante para o processo de aproximação do que eles consideraram como “*se tornar um docente*”, nos dizeres de Lave e Wenger (1991), algo como um aprendiz começar a exercer responsabilidades e práticas de um jovem mestre. Para isso, destacaremos especialmente alguns excertos dos relatos de Gabriel, Beatriz e Laura (Obs: Foram utilizados pseudônimos para os entrevistados, no intuito de preservar sua identidade).

Outros relatos destacaram a importância do Pibid em suas formações pessoais, porém, relataram apenas elogios rasos ou problemas relacionados a possíveis bloqueios (medo) para entrar em uma sala de aula do que situações que pudessem comprovar o Programa como um facilitador na construção de sua identidade docente. Por esses motivos não traremos à discussão tais relatos.

Gabriel estava atuando como professor de matemática na rede pública estadual

de Minas Gerais e narrou sobre o papel do Pibid na sua formação profissional para a docência, destacando que (Grifos nossos): “[...] o PIBID serve de base sim, pra gente ver o contexto da escola, o contexto da sala de aula, mas não serve de base para você tirar se quer trabalhar ou não. [...] Porque a partir do momento que a turma é sua, quando você é regente da turma é diferente!” Observamos que o aluno destaca a influência positiva do Pibid em auxiliá-lo no conhecimento e entendimento sobre o contexto escolar, mas questiona o fato de que o Programa não o influencia na tomada de decisão em assumir a profissão docente, pois para ele o exercício da prática profissional tem suas singularidades próprias quando estamos diante da própria turma, ou seja, quando a “*turma é sua*”. No momento em que o professor assume “sua turma” há a manifestação de novos elementos que estarão envolvidos na construção de sua identidade como docente, mais especificamente, em nossa interpretação da teoria da aprendizagem situada, no momento em que o aprendiz se torna um jovem mestre e continua a aprender com suas atuações, suas experiências (teórico-práticas), mas, agora, como docente.

Entendemos que o momento “ter sua turma”, para Gabriel, seria o evento de transição no qual o aluno deixaria de ser o aprendiz e passaria a ser um membro (*membership*) daquela comunidade formada na/pela escola, direcionando-se na formação de sua identidade docente, de um veterano (*Old-timer*), conforme descrevem Lave e Wenger (1991) e Wenger (2000).

Compreendemos que a tarefa docente é de constante procura e aprendizagem. Portanto, em nossa interpretação, não consideramos que o simples fato de um jovem mestre ter a “sua turma” estabeleceria um marco que remeteria a uma possível conclusão profissional. Pelo contrário, nesse momento outros desafios, outras formas de atuar e de lidar com grupos distintos serão traçadas e somente um profissional consciente de seu inacabamento estará preparado para novas situações. Conforme nos alerta Freire (2002, p. 33), “A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

Beatriz e Laura destacam em suas falas a importância do Pibid como diferencial na formação docente e distinguem a relevância do Programa em detrimento do Estágio Curricular Supervisionado.

Beatriz reforça a importância do Pibid, dizendo: “[...] hoje eu acho que eu conseguiria numa boa entrar em uma sala e dar aula, mas, por causa do PIBID, eu acho que o estágio é menos importante do que o Pibid”. Para Beatriz o estágio no curso de licenciatura não tem a mesma eficiência do Pibid e ela acreditava que “[...] se eu saísse só com a formação de licenciatura ou estágio eu não saberia quais as regras da escola, eu não sairia uma profissional”. Beatriz ainda não lecionava, muito embora, tivessem aparecido oportunidades de atuar na profissão docente. Ela nos contou que já era concursada para o exercício de atividades como técnica. Assim, considerou sua especialidade profissional no ensino médio técnico e a estabilidade

empregatícia como objeções para ingressar na carreira docente. Mesmo sem estar lecionando, Beatriz se sente devidamente preparada para o exercício da docência e, em partes, tal preparação se atribui à experiência vivenciada no Pibid.

Laura também evidencia o papel do Pibid na formação docente e, assim como Beatriz, coloca o Estágio Curricular Supervisionado em desvantagem em relação ao Pibid, no que diz respeito a formação profissional ao expor que: “O *Pibid... acho que foi mais importante pra mim do que o estágio*”. Laura destaca que muitas horas da carga horária do estágio são concentradas em observações de aulas e não lhe permitia experienciar a prática “[...] *porque no estágio a carga horária de assistir a aula é grande e no PIBID acho que pelo menos eu tive muito mais contato nessa questão de ajudar com aula de reforço, de dar aula, do que o estágio.*”

Em ambos os relatos, observamos que os alunos dão ênfases à maior importância do Pibid em relação ao Estágio Supervisionado. Tais falas nos levam à reflexão sobre o Estágio Supervisionado do Curso, uma vez que também somos professores de Estágio e compreendemos as afirmações desses alunos sobre a disciplina.

Entendemos, a partir dos relatos dos alunos, que a oportunidade de participar do Pibid e as ações promovidas por esse programa fizeram com que eles se sentissem mais próximos das escolas do que simplesmente meros ouvintes, como no caso das atividades de observação de estágio. Isto porque, conforme elucidamos anteriormente, o projeto desenvolvido em nosso Campus perpassava por momentos de discussões teóricas (seminários) sobre temas propostos ou sugeridos pelos professores parceiros das escolas, desenvolvimento, apresentação e discussão de projetos envolvendo possíveis práticas a serem desenvolvidas nas escolas, seguido da implementação de tais práticas discutidas. Isso permitia estabelecer interações planejadas de vivência escolar a partir de ações baseadas na função docente.

Nos relatos de Beatriz e Laura, ficou evidenciado que elas se consideraram mais preparadas para atuar em sala de aula devido ao Pibid do que ao próprio estágio. A partir dessas considerações, podemos dizer que a participação no Pibid faz parte da construção da identidade profissional do professor, construindo um jeito de ser e agir na profissão, que se distingue do plano de observação de aulas do estágio, uma vez que permite que o licenciando experiencie a prática docente.

Laura ainda destacou que no decorrer do Estágio, mediante a observação das aulas e uma possível regência realizada dentro dessa disciplina, o estagiário tende a repetir as ações, o modo de ensinar do professor que está acompanhando: “[...] *você já observou o professor durante algum tempo, então você acaba fazendo aquilo mais ou menos do jeito que ele faz, não do jeito que você faria se a turma fosse sua*”. Entendemos que, para Laura, a influência do professor supervisor de estágio implicaria em uma repetição de ações, trejeitos, didáticas etc., porque “[...] *quando você observa a aula do professor e você vai dar aula, você acaba pegando coisas dele, não suas*” (Laura). Por outro lado, quando se trata do Pibid, Laura destaca que

havia possibilidades de vivenciar a prática docente, criando o seu próprio jeito de agir como professora:

Então, agora no PIBID eu dava aula, dava aula assim, auxiliando. Era do meu jeito, o professor não estava ali. Querendo ou não quando tem alguém observando a gente, acaba saindo diferente, né? Então, assim acabava que era do nosso jeito. Às vezes tinha algumas atividades que era até a gente que planejava. O professor assim, via como é que você iria passar e tudo pra orientar os meninos; então nessa questão de experiência, eu acho que o PIBID foi mais importante pra mim do que o estágio. (Laura)

Cabe dizer que Laura já estava trabalhando como professora de matemática na rede estadual de Minas Gerais e atribuía à sua formação para a docência a vontade e motivação para seguir na carreira, sendo o Pibid parte significativa desse processo.

Entendemos que a repetição de ações observadas de um docente supervisor ou orientador faça parte do processo de construção da identidade docente. No entanto, não é uma condição necessária, senão mais um dos passos em direção à formação desta identidade. Sobretudo, o fato de o Pibid permitir que os alunos tenham suas “próprias” turmas em determinados momentos, parece intimamente facilitar a compreensão do ofício e da responsabilidade docente, como numa comunidade de prática (LAVE e WENGER, 1991), quando um aprendiz passa atuar em atividades periféricas que até então só eram exercidas pelo veterano (mestre). Na compreensão dos dizeres desses alunos, a passagem que permitiria a legitimação de um novo mestre seria no momento em que o jovem mestre assumisse a “sua” turma, porém, não deixando de lado o fato de que somos seres inacabados, em constante construção de nossos saberes e identidade.

Muito mais poderíamos explorar das narrativas dos alunos, mas não cabe aqui estendermos mais nas minúcias das falas, mas sim, ilustrar para o leitor parte do que o Pibid representa à formação docente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do que apresentamos sobre o papel do Pibid na formação do professor de matemática, evidenciamos uma maneira de entender a formação docente, convidando o leitor a conhecer as marcas do Pibid Formiga entre os egressos do curso de Licenciatura em Matemática. Demonstramos os diversos caminhos que usamos para pensar a docência no programa. Isso significa que a prática didático-pedagógica se faz frente à maneira como organizamos nossas experiências. Não há regras e modelos prontos para o professor de matemática realizar o seu trabalho em sala de aula. Enfatizamos a escola como espaço de aprendizagem de troca de saberes, de formação de identidades. Espaço esse que é reconhecido por nós como lugar de prazer e encanto.

Partimos do pressuposto de que a maneira como os professores se comportam profissionalmente tem relação com as experiências vivenciadas no decorrer de

sua formação profissional e nesse processo se insere o Pibid, com papel relevante para a construção da identidade docente. Assim, ser professor é um processo que é resultado de um processo de aprendizagem que é situada. Entendemos a relação de aprendizagem com a construção da identidade docente como algo central na aprendizagem situada, porque a aprendizagem não pode ser encarada como processo de “adquirir saber, de memorizar procedimentos ou fatos”, mas pode ser entendida como forma evolutiva de fazer parte (pertencer), de ser membro de uma comunidade de prática, de tornar-se como (SANTOS, 2004, p. 26). Isso remete a outro aspecto destacado por Santos (2004), que envolve o que podemos tratar aqui como uma “comunidade de prática”. Isso porque a identidade só faz sentido quando se relaciona com um coletivo, ou seja, dentro de uma “comunidade de prática”, em nossa análise, dentro da vivência escolar, da ação/reflexão sobre a prática.

Para Santos (2004, p. 26), “não há identidades sem os referentes-outros”. Desta forma, a aprendizagem deixaria de ser um sistema centrado num único indivíduo e passa a denotar um fenômeno observado em um coletivo, em identidades pertencentes a um grupo social e suas práticas. Observamos tais características descritas nos excertos selecionados, quando os alunos denotam a influência do Pibid em sua formação docente.

Esperamos estar sempre a ressignificar o sentido do que é ser professor de matemática, considerando a necessidade de práticas educativas sempre atualizadas, conforme as demandas de ordem sócio-histórico-político-cultural, que transformam o jeito de ser e agir de nossos alunos. À luz de tais aspectos também esperamos continuar o debate sobre as condições estruturais da profissão docente e não nos deixar levar por uma visão ingênua, que desconsidera os problemas que afligem a Educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 107-115, jun. 2005.

FIORENTINI, D. (Org.) **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos e outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa, 2004.

FRADE, C.; MEIRA, L. The Social Nature of Affective Behaviors and the Constitution of Identity. In: PINTO, M; KAWASAKI, T. (Eds). **Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Belo Horizonte: PME, 2010, v. 1, p. 262-266.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Versão digitalizada). 2002.

GEE, J. P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education; **Review of Research in Education**, v.25, p. 99 – 125, 2000.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. Prática, Pessoa, Mundo Social. In: DANIELS, H. (org.) **Uma Introdução a Vigotsky**. São Paulo: Edições Loyola. 2002. pp. 165-173.

LARROSA, J. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A formação do professor que ensina matemática: estudos e perspectivas a partir das investigações matemáticas realizadas pelos pesquisadores do GT 7 da SBEM. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A (Orgs). **A formação do professor que ensina matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 7-26.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote. P. 15-33, 1997.

OLIVEIRA, H. Percursos de identidade de professores de Matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. **Quadrante**, 13(1), p. 115-145, 2004.

PAZ, M. L. da. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de Matemática**. 2013. 165 f., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

PONTE, J. P. A formação do professor de Matemática: Passado, presente e futuro. **Encontro Internacional em Homenagem a Paulo Abrantes**, Faculdade de Ciências de Lisboa, p. 267- 284, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica**: A questão da Democracia. Campinas: Papirus, 2001.

SMOLE, K. C. S.; et al. **Era uma vez na matemática**: uma conexão com a literatura infantil. São Paulo: IME-USP, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems. In: **Organization Articles**. v. 7 (2). London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE. 2000. pp. 225-246.

O PROGRAMA DE TUTORIA COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES-TUTORES DO CURSO DE FARMÁCIA-BIOQUÍMICA DA FCFRP-USP

Márcia Mendes Ruiz Cantano

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

RESUMO: O presente trabalho descreve a implantação e os resultados do estabelecimento dos grupos de tutoria, no Programa de Tutoria do curso de Farmácia-Bioquímica da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FCFRP-USP). O Programa de Tutoria da FCFRP-USP faz parte do Projeto Pedagógico do curso desde 2004, é voltado aos estudantes dos três primeiros anos e é gerenciado pela Comissão de Graduação e pelo Apoio Pedagógico da instituição. Os grupos de tutoria foram instalados no segundo semestre de 2008 e constituem um espaço diferenciado no qual é possível ouvir os estudantes e suas dúvidas e questionamentos que aparecem ao longo de sua trajetória acadêmica. Em 2017, com a reestruturação curricular, os grupos de tutoria geraram quatro disciplinas eletivas, como uma forma de garantir seu espaço e valorizar as atividades dos professores-tutores.

PALAVRAS CHAVE: Tutoria, Professor Universitário, Formação Docente, Estudante Universitário.

ABSTRACT: This study describes the implementation and results of the establishment of the tutorial groups in the Pharmacy-Biochemistry course of the Faculty of Pharmaceutical Sciences of Ribeirão Preto, University of São Paulo (FCFRP-USP). The FCFRP-USP Tutoring Program is part of the Pedagogical Project of the course since 2004, is aimed at students of the first three years and is managed by the Graduate Commission and the Pedagogical Support of the institution. The tutorial groups were installed in the second half of 2008 and constitute a differentiated space in which students can be heard and their doubts and questions that appear throughout their academic trajectory. In 2017, with the curricular restructuring, the tutoring groups generated four electives, as a way to guarantee their space and to value the activities of the tutors.

KEYWORDS: Mentoring, University Professor, Teacher Training, University Student.

O presente trabalho descreve a implantação e os resultados do estabelecimento dos grupos de tutoria, no Programa de Tutoria do curso de Farmácia-Bioquímica da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FCFRP-USP). O Programa de Tutoria da FCFRP-USP faz parte do Projeto Pedagógico do curso desde

2004, é voltado aos estudantes dos três primeiros anos e é gerenciado pela Comissão de Graduação e pelo Apoio Pedagógico da instituição. Os grupos de tutoria foram instalados no segundo semestre de 2008 e constituem um espaço diferenciado no qual é possível ouvir os estudantes e suas dúvidas e questionamentos que aparecem ao longo de sua trajetória acadêmica.

O programa tem por principais objetivos: a) guiar a formação do aluno, introduzindo-o à vida acadêmica, e ao funcionamento da unidade e universidade, contribuindo para uma formação integral; b) proporcionar aos alunos de graduação acompanhamento e apoio na escolha das disciplinas a serem cursadas, orientando a organização da vida acadêmica; c) acompanhar os alunos em suas dificuldades para conduzir o curso com o sucesso desejado, colocando-o como protagonista de sua formação; d) possibilitar a discussão de temas relacionados às artes, ciência, cultura e sociedade.

Para a concretização destes objetivos, são realizados encontros quinzenais entre os alunos e os professores tutores para discussão a respeito tanto de temas relacionados ao curso, como temas de interesse do grupo.

A abordagem utilizada é a da tutoria acadêmica ou tutoria *mentoring*, conforme descrito nos estudos de Espinar (2008), Bellodi (2005), Santana, (2009), Simão (2008) e Geib (2007). Entende-se que o percurso do estudante na Universidade é composto de momentos críticos. Como exemplo, podemos citar períodos como a chegada e a adaptação à universidade, a novos métodos de ensino, a uma nova cidade. Durante o curso, o estudante de farmácia deve escolher as disciplinas eletivas, a área onde irá atuar, e os estágios. Ao fim do percurso o estudante passa pelo processo de ruptura com o curso e início da sua vida profissional.

Para o Programa de Tutoria esta trajetória do estudante é melhor vivenciada quando o estudante possui um grupo de apoio, composto por um docente como uma pessoa mais experiente, que faz o papel do mentor, e de colegas que estão passando pela mesma situação, a fim de trocarem experiências.

O Programa de Tutoria da FCFRP/USP atualmente se configura como uma aproximação entre professores e estudantes inseridos em um grupo, onde passam a ser Tutores e Tutorandos, respectivamente. O tutor assume a figura do guia, do mentor, do mediador, de uma pessoa mais experiente que irá mediar a resolução dos conflitos que surgem durante o processo de formação profissional. Ao mesmo tempo, os próprios tutorandos, vivenciando o papel de ouvinte, estabelecem entre si e com o tutor uma relação mútua de ajuda e confiança. No curso de Farmácia-Bioquímica, uma equipe de Professores-Tutores tem a função de, em linhas gerais, acompanhar sistematicamente um grupo de estudantes.

O termo tutoria tem sua origem ligada ao sistema jurídico e implica na autoridade conferida pela lei para cuidar, proteger, defender, amparar, dirigir e supervisionar o indivíduo. É o exercício do tutor. A palavra Tutor vem do latim “tutorem”: protetor, defensor. (Bellodi, 2005). Já o termo mentor, bastante usado em

programas de *mentoring*, passa a designar, em geral, a relação entre um adulto mais experiente e um jovem iniciante. Uma relação na qual o mentor atua como um guia de um caminho que já trilhou e provê orientação, instrução e encorajamento para o desenvolvimento da competência e caráter do jovem. Durante o tempo em que permanecem juntos, espera-se que os dois desenvolvam um vínculo especial - de compromisso mútuo, respeito, confiança e identificação - que facilite a transição para a vida adulta.

Todo processo de aprendizagem para ser efetivo implica na presença de alguém que tenha o papel de mediador e facilitador para o aprendiz, que faça com que o novo a ser conhecido seja enfrentado e assimilado. Nesse sentido se insere a Tutoria, como mais um recurso na construção do farmacêutico competente que desejamos formar: aquele que além da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, constrói sua identidade profissional baseada dentro de princípios éticos, reflexivos e humanistas conforme estabelecem as diretrizes nacionais do curso de farmácia (CNE/CES 2017).

A atividade de Tutoria, especialmente dentro do âmbito da educação superior, diz respeito ao acompanhamento próximo e a orientação a grupos de alunos, realizada por pessoas experientes na área de formação. Esta orientação vale dizer, difere da orientação científica e da orientação psicológica. A atividade de tutoria favorece a habilidade de trabalho em grupo, promove a cooperação e o estímulo constante de seus membros, a troca de experiências no enfrentamento de dificuldades, e especialmente uma análise não solitária e mais criativa de questões relacionadas ao desenvolvimento da prática profissional futura. Ela permite uma relação individualizada a um aluno ou a um grupo específico de alunos, propiciando a este(s) otimização do processo de aprender a aprender por possibilitar melhoria na dinâmica de estudo e no desenvolvimento de aptidões e interesses. Engloba a orientação e a discussão não apenas de questões derivadas do processo ensino-aprendizagem e da profissão em si, mas também a reflexão sobre os relacionamentos estabelecidos pelo aluno em seu cotidiano com seus professores e colegas e com o meio onde irá atuar. (Bellodi e Martins, 2005).

Para Espinar (2008), a tutoria é um componente inerente à formação universitária, com o objetivo de facilitar a adaptação à universidade, a aprendizagem e o rendimento acadêmico, a orientação curricular e a orientação profissional. Tem com principais características ser uma ação docente de orientação dirigida a facilitar (mediar, orientar) o desenvolvimento integral dos estudantes em diversas dimensões de sua formação: intelectual-cognitiva, afetiva-emocional, social e profissional, alinhada a um planejamento de qualidade. A tutoria auxilia os estudantes no planejamento e desenvolvimento de seu itinerário formativo.

Várias universidades no mundo todo possuem importantes programas de Tutoria - *Mentoring* em desenvolvimento. Na Europa em especial, devido aos desafios trazidos posteriormente à Declaração de Bolonha (1999) para o Ensino Superior,

constata-se a crescente importância atribuída a novos modelos de ensino e a uma formação centrada na aprendizagem autorregulada do estudante, este enquanto protagonista de sua aprendizagem, como afirma Simão (2008). No Brasil, foram as faculdades de medicina e enfermagem as pioneiras a trazerem práticas de tutoria e mentoring em seus cursos

Para o aluno, participar de um programa de tutoria propicia uma vida acadêmica com maior aproveitamento do ensino e capacidade de aprendizagem; e uma melhor socialização com colegas, professores e pacientes e melhor manejo dos conflitos nele presentes. Para o curso e para a instituição, a obtenção de dados e questões para a melhoria do processo ensino-aprendizagem; a identificação de problemas individuais e coletivos e o estabelecimento de uma nova via de comunicação entre alunos e responsáveis pelo ensino. Finalmente, para o Professor – Tutor, a possibilidade de conhecer o estudante e sua realidade histórico-social, que é um dos determinantes do processo ensino e aprendizagem e de aprimorar sua experiência docente no campo didático e pedagógico.

Tutoria é mais do que simplesmente ajudar alguém a vencer dificuldades. É um processo de acompanhamento, que favorece as habilidades de trabalho em grupo e promove a cooperação e estímulo constante entre seus membros. Na tutoria o tutor e o grupo acompanham o amadurecimento dos membros do grupo, entrelaçado a discussões de temas e desenvolvimento de atividades que provavelmente não teriam outro espaço na universidade senão na tutoria. Faz parte da tutoria a troca de experiências, importante no enfrentamento das dificuldades e uma análise menos solitária e mais criativa dos problemas relacionados ao desenvolvimento da prática profissional futura.

Neste cenário, o Programa de Tutoria na FCFRP surgiu como uma forma de garantir que este novo perfil, traçado pelas diretrizes curriculares, fosse formado em um espaço diferenciado das disciplinas do curso, onde o estudante pudesse encontrar discussões sobre a sua profissão, inter-relacionar conceitos das disciplinas, mas principalmente, encontrar informações que o ajudassem a escolher as disciplinas optativas, algo novo neste currículo até então desconhecido, chamado generalista.

Ajudar o aluno a fazer a escolha das disciplinas optativas tem sido um tema levantado pelos docentes da instituição, como o que deveria ser o principal papel da tutoria. Entretanto, ao longo dos anos o Programa de Tutoria amadureceu e hoje possui objetivos mais amplos e mais profundos no que diz respeito à formação dos futuros farmacêuticos. Entende-se que quando o aluno torna-se protagonista de sua formação, a escolha das optativas é consequência.

Assim como afirma Santana et al (2009), o ensino na saúde tem demandado a construção de um processo de formação dos alunos pautado na ética das relações humanas e na reflexão sobre a relação entre professores e alunos, e no reconhecimento do outro, seja este outro um professor, um aluno, um paciente ou um usuário do serviço de saúde, por exemplo.

Com os grupos de tutoria, o programa espera que no convívio no compartilhamento de experiências, com a presença de um tutor na orientação e na mediação, os estudantes consigam aprender com as soluções aos problemas encontradas pelos outros integrantes do grupo e possam encontrar caminhos para responder a seus muitos dilemas e questionamentos.

No ano em que foram criados os grupos de tutoria (2008), haviam sido formados seis grupos, com cerca de 60 estudantes participantes. Em 2009, o programa foi ampliado e nove grupos de tutoria desenvolviam suas atividades com mais de 150 estudantes, o que corresponde ao equivalente a 70% do seu público alvo. De 2010 a 2016 o programa funcionou com seis a oito grupos, atendendo de 100 a 120 estudantes.

Desde a implantação do programa de tutoria mentoring realizamos quatro avaliações do programa. As avaliações consistiam em formulários a serem respondidos pelo tutor (com relação a sua atuação, ao programa como um todo e ao seu grupo), e pelos tutorandos (com relação à atuação de seu tutor, sua própria participação na tutoria e a seu grupo). A avaliação também contempla um espaço para respostas abertas sobre os aspectos positivos e negativos do Programa. Todos os resultados da avaliação podem ser solicitados ao Apoio Pedagógico.

Em resumo, os dados revelam que os alunos consideram a atuação do tutor muito satisfatória (85%, 84%, 87% e 84%) ou satisfatória (15%, 16%, 13% ou 16%). Em 2015, a avaliação do programa demonstrou que para a maioria dos alunos (80%), as pautas de cada encontro devem ser definidas pelo próprio grupo, ao contrário de serem definidas pelo tutor (16%), ou pela coordenação do programa (4%).

Da mesma forma, 96% dos alunos afirmam que a atividade da tutoria deve continuar optativa. Os estudantes também apresentaram como sugestões a extensão do programa para todas as turmas e a diversificação das atividades e das temáticas

Com relação às sugestões dadas pelos alunos, algumas foram seguidas, como por exemplo a sugestão de os próprios alunos fazerem a divulgação do programa, todo ano na Semana de Recepção aos Calouros, há uma palestra para apresentar o Programa aos novos alunos, com depoimentos de tutores e tutorandos.

Já com relação à sugestão de misturar as turmas, esse é um anseio antigo do Programa. Em 2015, lançamos o grupo misto, para alunos que se interessavam pelo programa e não estavam inseridos em nenhum grupo se inscrevessem voluntariamente. Entretanto, os grupos mistos não tiveram a adesão esperada. Foi aberto um único grupo, mas houve somente dois inscritos.

Depoimentos escritos pelos alunos demonstram a avaliação positiva que fazem de seus tutores, ressaltando características como acolhimento, simpatia e envolvimento com a atividade:

“O programa estimula o aprendizado de diversos temas. Além disso, propicia a discussão de assuntos que afligem os alunos na fase de graduação. o programa é muito bom e as reuniões são sempre produtivas”. Estudante 3º. Ano.

“As discussões são muito interessantes e ter uma pessoa mais experiente que auxilie e esteja sempre disposta a ajudar é muito importante, e oferece muito mais segurança”. Estudante 1º. ano

“O grupo de tutoria me ajudou a encarar com mais naturalidade meu primeiro ano de faculdade, me ajudou a conhecer melhor meus amigos, a formar um grupo no qual me sinto apta a expor minhas ideias e opiniões sem medo de ser ridicularizada ou algo assim. Na tutoria conheci melhor a profissão farmacêutica com o tutor”. Estudante 2º. Ano

“Trabalhamos um pouco com nossos pontos fracos, como a timidez e tiramos algumas dúvidas sobre estágios e entrevistas, o que é positivo para o nosso desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal”. Estudante 3º. Ano

“A tutoria significou muito além de reuniões quinzenais, ela significa para mim um encontro com amigos, sem preconceitos e com muito aprendizado a cada dia. Amadureci como pessoa e influenciou até mesmo minha entrada em entidades na faculdade”. Estudante 2º. Ano

Os alunos relatam que a tutoria é um momento de tirar dúvidas sobre a faculdade, sobre a vida, trocar experiências, aprender a ouvir e falar na hora certa, aceitar a opinião do outro, ficar mais próximo de um professor e conhecer outras qualidades do professor. Afirmam que as reuniões os fazem refletir sobre temas mais amplos do que o contido no contexto da faculdade e sentem-se acolhidos pelo grupo. Para os alunos, a tutoria mostrou as oportunidades que a faculdade e o curso oferecem e discutiram sobre a certeza de que fizeram a escolha do curso correta de acordo com o perfil de cada um.

É interessante perceber que uma maior dificuldade citada pelos tutores no exercício da tutoria foi a falta de capacitação para a tarefa. Como vemos em Espinar (2008), Belodi (2005) e Santana et al (2009), a atuação do tutor não exige curso nem treinamento psicológico especializado, devido ao fato da atividade de tutoria não ser psicoterapia. Espera-se do tutor que este apresente habilidades para escuta, para o olhar cuidadoso e para o compartilhamento de opiniões. Talvez a dificuldade dos tutores esteja na falta de experiência com uma atividade grupal como esta, ou na insegurança na condução das propostas para os estudantes, que é onde está a grande diferença da ministração de aulas, com conteúdos formais prontos. Entretanto, entende-se que a base para o trabalho: gostar de estar em contato com estudantes, lançar-se a novos desafios, saber ouvir, etc., não se consegue por meio de cursos de formação, pois é algo inerente ao sujeito, principalmente aos professores.

Em 2017, com a reestruturação curricular, os grupos de tutoria geraram quatro disciplinas eletivas, como uma forma de garantir seu espaço e valorizar as atividades dos professores-tutores. O formato dos grupos manteve-se, e os alunos optam por matricular-se nas disciplinas ou não. Na primeira disciplina eletiva, em 2019, tem-se trabalhado, entre os temas da adaptação ao ambiente universitário, o referencial da autorregulação da aprendizagem, a partir do material “Cartas do Gervásio ao seu umbigo”, que discute temas como memória, anotações de aula, objetivos de

aprendizagem, ansiedade frente às provas, etc.

O Programa de Tutoria da FCFRP tem se configurado como um importante espaço para formação dos estudantes e dos docentes. Entretanto, sabemos que algumas ações devem ser feitas para a consolidação do programa. A transformação do programa em disciplinas eletivas foi um avanço neste sentido, uma vez que, como foi dito, conferiu à tutoria um espaço institucional no currículo, e valoriza as atividades dos alunos e docentes com a atribuição de créditos.

Entretanto, pelas características da atividade, sua presença na instituição universitária precisa ser incentivada e valorizada pelos gestores. Há que se pensar em estratégias de formação para os tutores, para que possam desempenhar suas funções com segurança, e possam de fato colaborar com a formação de profissionais reflexivos, críticos e com formação integral e humanista.

REFERÊNCIAS

Bellodi, Patrícia L. e Martins, Milton de Arruda. Tutoria: Mentoring na Formação Médica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Consalter Geib, Lorena Teresinha, Krahl, Mônica, Sain Poletto, Denise, Barbosa Silva, Carolina. A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. Revista Brasileira de Enfermagem. Marzo-Abril, 217-220. 2007.

Espinar, Sebastián R. (org). Manual de Tutoría Universitaria: Recursos para la acción. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

Rosario, Pedro; Nuñez, José; Gonzalez-Pienda, Julio. Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior. São Paulo: Almedina, 2017.

Resolução CNE/CES 2. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74371-rces006-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192.

Santana, Carla S (et al). Reflexões sobre a prática de tutoria com estudantes de terapia Ocupacional. Rev Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 167-182, mar./jun.2009.

Simão, Ana Maria Veiga et al. Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 7, p. 75-88, set/dez 2008.

PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICA E CIDADANIA: A CRIAÇÃO DE UMA PESQUISA EM SOCIOLOGIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Claudyanne Rodrigues de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso
Rondonópolis-MT

Karina Andréa Tarca

Universidade do Estado de Mato Grosso
Tangará da Serra-MT

Cleber Alves Feitosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso
Rondonópolis-MT

Gilson Everton Olegário Campos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso
Rondonópolis-MT

RESUMO: Neste trabalho apresentamos algumas reflexões e resultados sobre um projeto de pesquisa sociológico quantitativo pensando como metodologia de ensino e realizado de maneira interdisciplinar entre as disciplinas de Sociologia, Matemática e Informática. O projeto teve por objetivo trabalhar de maneira mais concreta e estimulante os conteúdos de ciência política ensinados na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Para tanto, optamos por construir uma metodologia focada em uma pesquisa empírica sobre a percepção e posicionamentos políticos dos moradores da cidade de Rondonópolis, contexto social dos

próprios alunos. O questionário de trinta e nove questões sondou a respeito de conceitos como Democracia, Cidadania, Direitos Humanos, Minoria Social e Ideologias Políticas, assim como mediu variáveis de Gênero, Idade, Escolaridade e Classe Social dos entrevistados. O diferencial do projeto foi buscar envolver os discentes em todas as fases da pesquisa, desde a aplicação do questionário em trabalho de campo até a tabulação dos dados estatísticos, confecção dos gráficos e análise interpretativa dos resultados, com a orientação e supervisão dos professores. Como potencial pedagógico, visualizamos a interdisciplinaridade possível do projeto e a participação ativa dos alunos como “pesquisadores”. Assim, eles foram estimulados a se envolverem responsabilmente na construção destes conhecimentos e tiveram contato direto com realidades distintas da cidade em que habitam. Consideramos que o conhecimento sociológico presente no Ensino Médio com respeito aos Direitos Humanos, Democracia, Projetos Políticos e o exercício da Cidadania são fundamentais à formação cidadã dos alunos e tem significativo potencial de ser trabalhada de forma criativa e interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Ensino com pesquisa. Cidadania. Ideologias Políticas.

POLITICS AND CITIZENSHIP PERCEPTION: THE ESTABLISHMENT OF A RESEARCH IN SOCIOLOGY AS TEACHING METHODOLOGY

ABSTRACT: This paper shows some reflections and results about a quantitative sociological research project thought as teaching methodology and is carried out in an interdisciplinary way among Sociology, Mathematics, and Computer Science. The project aimed at working the political science issues taught in Sociology in High School in a more concrete and encouraging way. To accomplish that, we decided to build a methodology focused on an empirical research about the political perception and stance of Rondonópolis' residents, the students' own social context. The thirty-nine questions survey scanned Democracy, Citizenship, Human Rights, Social Minority, and Political Ideologies' concepts, as well as measured the respondents Gender, Age, Education, and Social Class variables. The paper's differential was seeking to involve the students in all research phases, starting at applying the survey at field work all the way to statistical data's tabulation, graphics' preparation, and interpretative analysis of the results, with the teachers' guidance and supervision. As pedagogical potential, we visualize the project's possible interdisciplinarity and students' active engagement as "researchers". Therefore, they were encouraged to become responsibly involved in developing this knowledge and they had direct exposure to distinguished realities in the city they live. We consider sociological knowledge in High School that respects Human Rights, Democracy, Political Projects, and the exercise of the rights of citizenship is essential to the students' citizen formation and it has expressive potential to be worked in a creative and interdisciplinary way.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Teaching through research. Citizenship. Political Ideologies.

1 | INTRODUÇÃO

Como forma de estimular o interesse e o aprendizado dos alunos em relação aos conteúdos ministrados pela disciplina de Sociologia no Ensino Médio, no âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Rondonópolis, nós professoras da disciplina, juntamente com professores de Matemática, Informática e alunos bolsistas (Julia Oliveira Alves, Gilson E. Olegário Campos, Gabrielly A. da S. Alves, Vitória Pimenta, Vittória Helen de S. Oliveira, Camila Santana Nunes, Higor Henrique C. de Oliveira, Maysa Nunes. B. Vilela, Giliane Lima Leite), desenvolvemos entre o período de 2016 a 2019 um projeto de pesquisa quantitativo que objetivou identificar a percepção e o posicionamento político dos moradores da cidade a respeito de conceitos como Democracia, Cidadania, Direitos Humanos, Minoria Social, políticas econômicas, Ideologias de "esquerda" e "direita" e algumas pautas bastante discutidas atualmente no cenário nacional (como direitos LGBTs, direitos trabalhistas, porte de arma, entre outras).

Com este objetivo, construímos um questionário com trinta e nove questões

objetivas, buscando averiguar os perfis ideológicos de “esquerda” ou “direita” ou mais “progressista” ou “conservador” dos moradores, tanto em questões que medissem opiniões de cunho mais moralizante (como direitos LGBTQs, religião, criminalidade), de cunho econômico (igualdade e crescimento econômico, desigualdade social, direitos trabalhistas e sindicatos, impostos e programas sociais do governo), e políticos, especialmente em relação aos projetos políticos do Liberalismo clássico, Socialismo científico, Socialdemocracia ou Neoliberalismo. O questionário também contemplou a investigação acerca de variáveis independentes como gênero, idade, escolaridade, renda familiar, raça e se considerar parte de minoria social.

Perseguindo o objetivo de desenvolvermos um projeto em que a dimensão teoria-prática fosse central aos nossos propósitos pedagógicos - incentivar o interesse dos alunos para com a disciplina de Sociologia, a compreensão dos conteúdos estudados no currículo sobre política e cidadania e estímulo à imaginação sociológica (MILLS, 2009) -, nossa pesquisa buscou formas de estimular a participação ativa dos discentes em todas as fases da mesma: trabalho de campo para coleta de dados, tabulação das informações obtidas no questionário, criação dos gráficos e estímulo à interpretação dos mesmos e dinâmicas de apresentação de seminário das experiências da pesquisa pelos bairros dos alunos com suas turmas.

Assim, obtivemos uma interação bastante coletiva de construção do conhecimento, na qual a interdisciplinaridade foi buscada para a execução do projeto como um todo. Os alunos, além de serem estimulados a revisar e compreender os conceitos sociológicos que estavam estudando em sala de aula, puderam adquirir e treinar novas habilidades, como na Matemática, através da aplicação de conhecimentos de estatística, e na Informática, utilizando saberes para trabalhar com os dados. Com a orientação dos professores, os alunos trabalharam sobre a construção do banco de dados no programa de planilhas criado no Google Drive, relativos a tabulação dos questionários. Na verificação dos dados, porcentagem e geração de gráficos utilizamos esse mesmo programa e o Microsoft Excel 2010, no qual os bolsistas, posteriormente, também fizeram os cruzamentos entre variáveis independentes e as questões pesquisadas. Aproximadamente, cento e trinta discentes do IFMT foram envolvidos no trabalho de campo e nove bolsistas no projeto como um todo, incluindo a construção do relatório final e apresentação de resultados em eventos científicos e congressos.

Além dos objetivos pedagógicos perseguidos na experimentação da pesquisa quantitativa como metodologia de ensino para a disciplina de Sociologia, especialmente para discutir conteúdos de ciência política, é importante ressaltarmos que também miramos objetivos analíticos, ou seja, comprometimento com a construção de uma pesquisa empírica sobre percepção política em relação ao contexto de Rondonópolis.

Para tanto, baseamos a construção do questionário e da análise amostral dos dados no último censo IBGE (ano 2010) para o município. Seguindo estes dados, obtivemos a unidade amostral de 1,56% ou 1.255 entrevistados para o universo de

195.476 habitantes. A validade da amostragem da pesquisa se baseou no método casual a partir de intervalos fixos (LEVIN, 1977, p.103), de forma que os alunos foram orientados a fazer o processo de varredura entrevistando duas casas por quadra em vinte e dois bairros da cidade, inclusive uma zona rural para ampliar a eficácia da amostra.

2 | RESULTADOS PARCIAIS

Com os dados tabulados obtidos na aplicação dos questionários, passamos para a fase de elaboração dos gráficos e análise das informações trazidas pela pesquisa. Os alunos, sob orientação dos professores de Matemática, Informática e Sociologia, realizaram os cruzamentos das variáveis e demais questões que julgamos pertinentes para fins analíticos. Estes gráficos e informações estão sendo trabalhados para estarem disponíveis em um banco de dados, que tem por objetivo tornar acessível aos professores, alunos do IFMT e comunidade os resultados da pesquisa.

No entanto, já foi possível observar a partir dos cruzamentos realizados algumas informações muito interessantes a respeito das tendências e posicionamentos políticos dos entrevistados, assim como observar as informações trazidas pela nossa pesquisa em relação a outras fontes de dados sobre o município.

Em relação às informações trazidas pela nossa pesquisa observamos que alguns dados demonstraram-se compatíveis e aproximados, enquanto outros ligeiramente diferentes à algumas outras fontes de informação sobre o município. Porém, devemos ressaltar a metodologia empregada em nossa pesquisa que, apesar de ter buscado a representatividade, objetivou sobretudo revelar tendências sobre as percepções e posicionamentos políticos e servir como metodologia de ensino à disciplina de Sociologia. Nesse sentido, cabe ressaltar a observação sobre os alcances e possibilidades relacionadas à construção de métodos e técnicas de pesquisa social, que nunca são inteiramente “exatas” e basicamente construídas de modo a se adaptar a diferentes objetos e propósitos investigativos (GIL, 2011, p.8).

Em relação às variáveis básicas pesquisadas, obtivemos para a variável gênero um percentual equilibrado entre os entrevistados, porém com prevalência de mulheres (50,8% de mulheres; 48,6% para homens e 0,6% para outros). Nossa pesquisa utilizou a opção de resposta “outros” em respeito a identidade de gênero dos grupos de transexuais ou travestis, categoria que não encontramos presentes em algumas pesquisas sobre composição de gênero em Rondonópolis.

Em relação à idade dos entrevistados, a nossa amostragem revelou a prevalência da faixa etária de adultos entre 21 e 50 anos, com 51,4%, contra 26,3% de jovens entre 15 e 20 anos e 22,3% de pessoas com mais de 50 anos.

Na questão sobre auto identificação racial, concluímos a prevalência de negros ou pardos 57% do total e apenas 3,2% dos entrevistados se declarando indígenas.

Em relação à escolaridade, a maior porcentagem dos entrevistados, 41,7%, disseram possuir o Nível Médio; em seguida o Ensino Superior com 37% dos entrevistados; 20,5% disseram possuir apenas o Ensino Fundamental e 5,1% se declararam Analfabetos.

Em relação à declaração da renda média familiar, 59,8% dos entrevistados declararam ter renda entre 1 à 5 salários mínimos (classes D e C); em seguida com 26,5% entre 6 à 15 salários mínimos (classe B); 9,4% dos entrevistados declararam possuir renda familiar inferior à um 1 salário mínimo enquanto 4,3% superior a 15 salários mínimos (classe A). Essa foi a única variável de identificação que não foi compatível com o IBGE, a renda familiar que ficou em 9,4% famílias que recebem menos de 1 salário mínimo mensal, sendo que o IBGE somou 31,5% dos domicílios com rendimentos de até meio salário mínimo no último censo em 2010. Esse aspecto da pesquisa pode ser um limitador para margem de erro, pois precisaria abranger mais entrevistados com rendimento abaixo desse nível para melhor representação do universo do município.

Em relação aos recortes por cruzamentos realizados a partir das variáveis básicas, obtivemos dados muito interessantes sobre as diferenças de percepções e posicionamentos políticos por grupos: verificamos a tendência do gênero feminino se posicionar mais “à esquerda” ou de forma mais “progressista” do que o gênero masculino, que demonstrou ser mais “conservador” sobre pautas políticas e, inclusive, questões morais. O mesmo se observou por grupo de idade, com uma significativa diferença entre percepções sobre política entre os grupos mais jovens (entre 15 e 20 anos) - em grande parte das questões mais progressistas - em relação ao grupo adulto e mais velho. Em relação aos grupos raciais, nossos dados demonstraram que os grupos que mais se consideraram minoria social, como os negros e indígenas, também foram os que mais se posicionaram de modo progressista e demonstraram posicionamentos mais favoráveis à questões como defender as políticas sociais do governo.

Em relação aos conceitos políticos, nosso questionário buscou averiguar a compreensão dos pesquisados a este respeito. Em alusão ao conceito de Democracia, 12,2% dos pesquisados disseram “não saber” o que significava o conceito; 36,4% identificaram o conceito de democracia com a opção “é governo do povo”; 34,8% identificaram o conceito com a opção “é igualdade”; 13,5% com “é liberdade” e 4% responderam que democracia “é ter presidente”. Em relação às opções construídas no questionário, buscamos oferecer aos entrevistados opções que refletissem os significados mais importantes atribuídos a estes conceitos pelos diferentes projetos políticos existentes em nossa sociedade: de concepções mais liberais ou mais à direita quanto as mais progressistas ou mais à esquerda. Para conceitos de Democracia, Cidadania, Liberalismo, Socialismo, Social-Democracia, Esquerda e Direita usamos autores de referência como Norberto Bobbio (1998; 1992; 1990) e Anthony Giddens (2001).

No caso do conceito de democracia, foi interessante observar a tendência dos entrevistados em marcar as respostas que identificavam mais significados “progressistas” de democracia: como “igualdade” e “governo do povo”, do que o significado mais “liberal” que identifica democracia como “liberdade” ou apenas “ter presidente”.

Em relação ao conceito de Cidadania, 8,8% dos entrevistados disseram não saber o que significava; 42% identificaram cidadania por “é ter direitos e deveres assegurados pelo Estado”; 39,8% marcaram que cidadania “é ter consciência de seus direitos e manifestar caso não sejam respeitados” e 9,5% marcaram a opção que cidadania “é votar”. Notamos que a porcentagem de entrevistados que disseram não saber o que é democracia foi mais alta do que os que disseram não saber o que é cidadania. Destaca-se também a porcentagem de entrevistados, 16,1%, que declararam “não” exercer sua cidadania, contra 14,1% que responderam “não sei” e 69,4% que respondem “sim” à questão.

Ainda dentro da mesma temática, quando questionados sobre “o que poderia fazer para exercer melhor sua cidadania”, 15,9% responderam “não sei” e 21,3% responderam que “estudar e trabalhar para não depender de políticas públicas”. É interessante o quanto esse dado revela a respeito da distorção do princípio de cidadania, que tem como base a igualdade entre todos os cidadãos, mas também a visão negativa a respeito do papel do Estado na efetivação e garantia desses direitos. Essa porcentagem, apesar de parecer baixa, é muito significativa, tendo em vista que corresponde a um discurso muito difundido por ideologias hegemônicas da chamada “meritocracia”. Tendência moralizante idealizada por filósofos liberais como John Locke com sua tríade “razão-trabalho-propriedade”, intuindo que o produto do trabalho é propriedade do trabalhador, tese discutida e refutada por Karl Marx que demonstrou a expropriação da mais-valia e a consequente alienação do trabalho no sistema capitalista.

Ainda sobre a mesma questão de “como exercer melhor sua cidadania”, obtivemos 27,3% dos entrevistados respondendo “acompanhar as contas e participar da vida política”; 22,9% “se manifestar nas ruas frente a injustiças” e 12,4% “defender minorias sociais que você se identifica”, que são opções relacionadas à luta pelos seus direitos, o que também condiz com o conceito de cidadania. Aliado a essa questão quisemos aferir ações relacionadas à prática da cidadania, deste modo nossa pesquisa demonstra que mesmo com o crescimento de instrumentos de fiscalização, 64,5% nunca participaram de nenhum Conselho, Conferência ou Audiência Pública.

Em relação aos Direitos Humanos, 10,2% dos entrevistados disseram “não saber” o que significava o conceito; 69,2% consideram que “são direitos que asseguram a vida digna e igualdade entre todos” e 20,6% consideram que “são direitos que beneficiam preguiçosos e criminosos”. Foi propósito da pesquisa incluir opções que dialogassem com os discursos atuais que tem feito parte do espaço

público no Brasil, incluindo os discursos conservadores que têm associado um significado negativo para os Direitos Humanos. Se, no entanto, cruzarmos a mesma questão pelo recorte de gênero verificamos que apenas 14% do gênero feminino marcou o significado negativo de direitos humanos contra 28% do gênero masculino para a mesma questão; e se fizermos pelo recorte de classe, somente 19% dos entrevistados da classe D e C responderam que “são direitos que beneficiam bandidos e criminosos” contra 33% dos entrevistados da classe A.

Em relação à questão sobre Minorias Sociais e os que mais sofrem violência na região, 27% dos entrevistados marcaram que “negros” constitui o grupo que mais sofre violência, seguido dos grupos LGBTQs com 26% das respostas e “mulheres” logo em seguida. Surpreende verificar que se recortarmos pela classe social, 40% dos entrevistados que declararam ganhar até um salário mínimo marcaram “negro” como o grupo que mais sofre preconceito, uma diferença significativa em relação à média obtida para os outros grupos e que demonstra a relação interseccional existente entre classe e raça no Brasil, com o grupo da população negra sendo a mais pobre e também a mais discriminada, já que sofreram processos históricos de exclusão social e política (CARVALHO, 2008; SOUZA, 2005).

Quanto aos resultados obtidos na pesquisa sobre o conhecimento ou não dos entrevistados a respeito das diferenças existentes entre políticas Socialistas, Neoliberais e Socialdemocratas, 56% das pessoas disseram “não saber” do que se tratava contra 44% que responderam “sim”. Esse dado pode nos auxiliar a compreender o porquê da grande porcentagem, 57,8% dos entrevistados declararem “não saber” se posicionar politicamente quanto ser de “esquerda” ou “direita”. Sobre os que responderam a questão, verificamos que a porcentagem foi maior para aqueles que responderam “direita”, 24,5% dos entrevistados, contra 17,7% de “esquerda”.

Esses dados se tornam ainda mais interessantes quando comparados aos dados do questionário que adentraram em questões de ordem econômica a partir de perguntas específicas. Nesse sentido, verificamos que os dados apontaram uma tendência “mais progressista” em relação a diversas dessas questões, apesar da informação acima ter nos mostrado que, no sentido do posicionamento político, a maioria dos entrevistados se declararam ser de direita, portanto identificados com os discursos liberais. No entanto, observando estes dados com outros do questionário, fica clara a tendência a respostas contraditórias e confusas, demonstrando a falta de conhecimento em relação aos projetos políticos e o que seria se identificar como “esquerda”, “direita”, liberal, socialdemocrata, socialista ou mesmo neoliberal.

Sobre posicionamentos em relação às pautas econômicas, verificamos que 87% dos entrevistados se declaram “a favor” de o governo fornecer saúde pública para todos contra apenas 13% de respostas “não”; 66% dos entrevistados declararam que “não” é desperdício de recursos “o governo gastar com artes e lazer”; 60% consideram “igualdade mais importante que crescimento econômico” e 62% declararam “ser justo” que os impostos para ricos sejam maiores do que para

os pobres. Isso pode soar contraditório, quando lembramos que saúde pública para todos, igualdade mais importante que crescimento econômico e impostos maiores para ricos são geralmente pautas defendidas pela esquerda política, e não pela direita. Ainda, 52,4% dos entrevistados declaram que “é melhor” não existir impostos para baratear serviços e produtos e pagar por serviços particulares como saúde e educação.

Ou seja, podemos inferir pelos dados acima como conceitos importantes do universo político ainda são estranhos à população, especialmente no tocante às diferenças entre os projetos políticos e como isso, portanto, impacta a sociedade como um todo. A crise de representatividade do universo político é uma questão complexa e sentida atualmente, e sua possível superação não dependeria apenas da participação formal do povo no sistema de poder, mas também da criação de mecanismos mais participativos na esfera da sociedade civil e no acesso aos meios de comunicação, onde uma noção mais ampliada do conceito de representação democrática pudesse ser criada (MIGUEL, 2003).

Ainda sobre dados trazidos pela pesquisa, foi interessante observar o percentual de 77,7% dos entrevistados declararem que a “corrupção aumentou nos últimos anos”, o que coaduna com dados fornecidos, por exemplo, pelo IPC (Índice de Percepção de Corrupção), vinculado à Transparência Internacional (2017). Perguntados também sobre a mudança de governo federal (impeachment Dilma), obtivemos um percentual bastante alto relativo à opinião de que o Brasil não havia melhorado com a mudança: 82% dos entrevistados. Tal estatística não obteve grandes variações se comparados pelo recorte tanto de gênero, escolaridade e classe social.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de pensar metodologias de ensino mais interessantes e efetivas para envolver os alunos na disciplina de Sociologia, elaboramos o projeto de pesquisa apresentado de maneira exploratória neste artigo. Concluimos ao longo da experiência que é plenamente possível construir alternativas à sala de aula, em que formas de aprender mais práticas e concretas estimulem a percepção e o envolvimento dos alunos com o conteúdo, inclusive, articulando saberes de forma interdisciplinar.

A pesquisa quantitativa demonstrou ser uma metodologia interessante para articular estes saberes e buscar estes resultados. Ela possibilitou trabalharmos, simultaneamente, conhecimentos da Sociologia, da Matemática e da Informática, sendo ainda plenamente possível trabalhar o conteúdo de política articulando ao projeto disciplinas como História, Geografia e Filosofia. De acordo com Fazenda (*apud* SILVA, 2013) o trabalho interdisciplinar garante maior interação entre os alunos e destes com os professores, destacando assim o estímulo à experiência e o convívio grupal. Ainda, este diálogo cria condições para transpor algo inovador, abrir

sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber .

A experiência dos alunos como “pesquisadores” também nos pareceu bastante satisfatória do ponto de vista didático, já que puderam se responsabilizar pelas fontes da pesquisa, conhecer realidades da cidade que ainda não conheciam e refletir em sala de aula, a partir das teorias estudadas com os dados pesquisados, o porquê da existência de determinados problemas - no país e em seu município - e refletir sobre a importância da conscientização política para pensarmos sobre a importância da democracia, da cidadania, dos direitos humanos e das ideologias políticas, assunto, como vimos, ainda tão caros a nossa sociedade.

A presente pesquisa vem reforçar a relevância de se conhecer a realidade dos sujeitos de um município, traçar o perfil político dos mesmos para estabelecer prioridades em relação às políticas para efetivação da democracia, do conhecimento de direitos, economia, de forma a estabelecer um processo de conscientização política e realização de cidadania plena. A fim de criar na consciência coletiva a cultura da participação, exigência, conseqüente melhoramento das instituições, dos representantes políticos, justiça e da vida coletiva como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/rondonopolis/panorama>>. Acesso em abril/2019.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

_____. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 1 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ACIR. **Perfil Rondonópolis, 7ª edição**. Rondonópolis: Associação Comercial, Industrial e Empresarial de Rondonópolis, 2018. Disponível em: <<http://www.acirmt.com.br/2017/Perfil-Rondonopolis-7-web.pdf>>. Acesso em abril/2019.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

MIGUEL, Luis Felipe. **Representação política em 3-D. Elementos para uma teoria ampliada da representação política**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 18, nº 51, fev/2003.

MILLS, Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Seleção e introdução, CASTRO, Celso. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

OLIVEIRA, Fábio e STAHL, Nilson . **Análise de variância aplicada em pesquisas sociais**. Revista Linkania, ed. 7, vol. 1, set/dez de 2013. Disponível em: <<http://linkania.org/master/article/view/149>>. Acesso em jun/2016.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na Educação Básica: aproximações com os fundamentos pedagógicos**. In: SILVA, Ileizi L. Fiorelli (et al.); (org). Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia. Londrina: UEL, SET-PR, 2009.

SILVA, Renata Ferreira. **Importância da interdisciplinaridade no processo de aprendizagem**. 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/49573>> Acesso em jun/2015.

SILVA, Nelson do Valle. **Introdução à Análise de Dados Qualitativos**. Rio de Janeiro: Vértice Editora, 1990.

SOUZA, Jessé. **Raça ou Classe? Sobre a desigualdade brasileira**. In: Revista Lua Nova, vol.65, p.43-69, São Paulo, 2005.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA

Claudete da Silva Lima Martins

Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé/
RS/BR

RESUMO: Este texto apresenta algumas reflexões sobre o processo de implementação da política de formação de professores proposta pelo Programa de Residência Pedagógica, no contexto da Universidade Federal do Pampa, a partir da análise do processo de construção do Projeto Institucional. Destaca-se que o Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal do Pampa: Formação Docente no horizonte da inovação pedagógica - constitui-se em documento orientador do trabalho pedagógico e formativo que está sendo realizado no Programa, buscando o fortalecimento da articulação teoria-prática. Portanto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar o Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA e algumas das ações formativas realizadas até o momento, especialmente as relacionadas com a Etapa I, onde houve a realização de curso de formação de preceptores/as e a preparação dos/as licenciandos/as para participação como residentes no Programa, a partir de análise documental. Percebe-se que o Programa de Residência Pedagógica, na UNIPAMPA, se orienta a partir de um Projeto Institucional

fundamentado em três eixos estruturantes, a saber: formação docente na perspectiva da formação acadêmico-profissional, práticas pedagógicas e inovação pedagógica. Estes eixos orientam as ações desenvolvidas, contribuindo para o atendimento dos objetivos propostos no Projeto Institucional, especialmente no que se refere à construção de espaço-tempo para formação acadêmico-profissional dos/as residentes, preceptores/as e docentes orientadores/as dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA e das escolas-campo, promovendo relações teórico-práticas de saberes-fazeres necessários à prática educativa, inovadora, crítico-reflexiva e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, educação inclusiva, tertúlias, professores.

THE TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF THE CONSTRUCTION OF THE INSTITUTIONAL PROJECT OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM IN UNIPAMPA

ABSTRACT: This text presents some reflections on the process of implementation of teacher education policy proposed by the Pedagogical Residency Program, in the context of the Federal University of Pampa, from the analysis of the process of construction of the Institutional

Project. It should be noted that the Institutional Project of the Pedagogical Residency Program at the Federal University of Pampa: Teacher Training on the horizon of pedagogical innovation - constitutes a guiding document of the pedagogical and formative work being carried out in the Program, seeking to strengthen the articulation theory -practice. Therefore, the present work has the objective of presenting the Institutional Project of the Pedagogical Residency Program at UNIPAMPA and some of the formative actions carried out so far, especially those related to Stage I, where a training course for preceptors and the preparation of the graduates for participation as residents in the Program, based on documentary analysis. It can be noticed that the Pedagogical Residency Program at UNIPAMPA is based on an Institutional Project based on three structuring axes, namely: teacher training from the perspective of academic-professional formation, pedagogical practices and pedagogical innovation. These axes guide the actions developed, contributing to meeting the objectives proposed in the Institutional Project, especially regarding the construction of space-time for the academic-professional formation of the residents, preceptors and teachers guiding the courses of UNIPAMPA and field schools, promoting theoretical-practical relations of know-how necessary for educational practice, innovative, critical-reflective and inclusive.

KEYWORDS: teacher training, inclusive education, tertúlias, teachers.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho foi apresentado no VII Encontro Nacional das Licenciaturas, VI Seminário PIBID, I Seminário do Residência Pedagógica, em 2018, como comunicação oral. A adesão da Fundação Universidade Federal do Pampa ao Programa de Residência Pedagógica, insere-se no conjunto de esforços e ações desenvolvidas pela instituição voltados à melhoria da qualidade da educação pública e qualificação da formação docente promovida. As razões que justificam a adesão pautam-se fundamentalmente na possibilidade de promover: a discussão sobre a atual política de formação de professores por “dentro” da própria política, a ampliação do debate científico em torno da formação docente e práticas pedagógicas, constituição espaço-tempo de formação, promoção maior aproximação da universidade e escolas de Educação Básica, universidade e redes de ensino (municipais, estadual e federal), professores/as do ensino superior e professores/as da Educação Básica, licenciandos/as e professores/as da Educação Básica, licenciandos/as e estudantes da Educação Básica, vinculando os partícipes do Programa de Residência Pedagógica em propostas e ações formativas colaborativas.

O Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal do Pampa: Formação Docente no horizonte da inovação pedagógica articula as propostas em seis subprojetos: Subprojeto Multidisciplinar Ciências Biologia, Física, Química e Matemática Biologia, Ciências, Física, Matemática, Química (4 núcleos), Subprojeto

Arte (1 núcleo), Subprojeto Língua Espanhola e Língua Inglesa (1 núcleo), Subprojeto Educação Física (1 núcleo), Subprojeto Multidisciplinar Geografia e História (1 núcleo) e Subprojeto Língua Portuguesa (1 núcleo), que serão desenvolvidos em sete municípios do estado do Rio Grande do Sul – Brasil, a saber: Bagé, Dom Pedrito, Uruguaiana, São Borja, Caçapava do Sul e São Gabriel, Candiota e Aceguá. O objetivo do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA é oportunizar aos residentes, preceptores/as, docentes orientadores/as dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA e das escolas-campo, bem como aos demais profissionais envolvidos, espaço-tempo de formação acadêmico-profissional pautado pelo diálogo, reflexão e trabalho colaborativo, promovido por meio de relações teórico-práticas de saberes-fazeres necessários à prática educativa inovadora, crítico-reflexiva e inclusiva. O Projeto Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) foi construído tendo por principal referência os itens constantes no Edital CAPES No. 06/2018 – Programa de Residência Pedagógica e constituiu-se em documento orientador do trabalho pedagógico e formativo, que será realizado no Programa de Residência Pedagógica, tendo por principais eixos estruturantes formação docente, práticas pedagógicas e inovação pedagógica.

2 | CAMINHO METODOLÓGICO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA

A construção do Projeto Institucional foi realizada adotando-se os princípios do trabalho colaborativo com a constituição de grupo de trabalho formado pelos professores/as do ensino superior que atuam como docentes orientadores (com e sem bolsa) e pela coordenação institucional do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA, com o intuito de possibilitar a construção de objetivos e propostas comuns para o Programa, a partir da interação dos sujeitos em relações pautadas pela confiança mútua, co-responsabilidade, engajamento ativo, socialização e compartilhamento de experiências com rejeição ao autoritarismo; à hierarquização (TORRES, ALCÂNTARA, IRALA, 2004) e à exclusão. Destaca-se que a construção do Projeto Institucional foi realizada antes dos processos seletivos de preceptores e de residentes.

Adotou-se o trabalho colaborativo e, conseqüentemente, a escrita colaborativa como pressupostos metodológicos para a construção do Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA, por entender-se que o trabalho colaborativo e a escrita colaborativa enriquecem a maneira de pensar, agir, resolver problemas, criar alternativas e tomar decisões, criando possibilidades para superação dos desafios enfrentados, especialmente no campo da formação de professores/as.

Neste sentido, a escrita colaborativa do texto que compõe o Projeto Institucional foi realizada pelo coletivo de professores/as que participam do Programa de

Residência Pedagógica na UNIPAMPA, a partir dos itens indicados no Edital Capes Nº. 06/2018, em sete etapas que envolveram as seguintes ações:

1ª. Etapa: Elaboração de formulário com os itens indicados no Edital Capes Nº. 06/2018 e compartilhamento do mesmo com os professores/as que atuarão como docentes orientadores dos núcleos de Residência Pedagógica, por *e-mail*.

2ª. Etapa: Construção de texto para cada um dos itens indicados no Edital Capes Nº. 06/2018, pelos professores/as envolvidos em cada um dos núcleos de residência pedagógica propostos, por meio de preenchimento de arquivo de texto compartilhado para essa escrita.

3ª. Etapa: Construção da proposta de cada subprojeto a partir das propostas dos núcleos, em arquivo de texto compartilhado pelo *google drive* possibilitando que os professores/as construíssem um texto conjunto, em que fossem articulados os objetivos e propostas dos diferentes núcleos.

4ª. Etapa: Organização e sistematização das propostas dos diferentes subprojetos a partir dos itens estruturantes indicados no Edital Capes Nº. 06/2018;

5ª. Etapa: Realização de oficina no **I Seminário de Residência Pedagógica na UNIPAMPA: Formação Docente no horizonte da Inovação Pedagógica**, momento em que os professores/as formaram pequenos grupos compostos por professores/as de diferentes áreas, para realizarem a escrita colaborativa e articuladora de cada item do Projeto Institucional a partir da escrita inicial proposta nos diferentes subprojetos que emergiram de cada um dos núcleos de residência pedagógica propostos.

6ª. Etapa: Sistematização e organização dos textos produzidos, compondo a proposta de texto para o Projeto Institucional.

7ª. Etapa: Compartilhamento do texto produzido pelo *google drive* com todos os professores/as envolvidos, para que estes colaborassem na escrita da versão final do Projeto Institucional apresentado à Capes.

Destaca-se que, ao valorizar-se e promover-se o trabalho colaborativo, não se está negando a importância da atividade individual de cada professor, ao contrário, defende-se, assim como Fullan e Hargreaves (2000), a reconciliação dos dois tipos de atividades – grupais e individuais – entendendo que elas se complementam e que uma sem a outra, pode limitar o potencial de trabalho docente. Desta forma, a escrita colaborativa foi realizada por meio de trabalho intenso, dedicado, responsável, engajado, dialógico, esperançoso (FREIRE, 1988) e comprometido dos professores/as envolvidos no Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA, possibilitando que os objetivos e propostas apresentadas no Projeto Institucional tenham emergido dos núcleos para os subprojetos e, dos subprojetos para o Projeto Institucional. Portanto, tanto as propostas individuais quanto as coletivas (dos pequenos e do grande grupo formado) foram neste processo valorizadas, respeitadas e consideradas para construção colaborativa do texto apresentado no presente Projeto Institucional.

3 | CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCACIONAL NO QUAL AS ESCOLAS-CAMPO QUE COMPÕEM O PROJETO INSTITUCIONAL ESTÃO INSERIDAS

A região de abrangência dos subprojetos do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA envolve os seguintes municípios: Aceguá, Bagé, Candiota, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, São Borja, São Gabriel, Hulha Negra e Uruguaiana. Em termos populacionais e econômicos, os dados estatísticos disponíveis pelo IBGE mostram que esta região tem 461.514 habitantes, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio de 0,707 e com Produto Interno Bruto Per-capta (PIB) médio de R\$ 26.837,73. Esses dados evidenciam que a região está economicamente abaixo da média do Estado do Rio Grande do Sul.

A rede educacional é relativamente ampla. Os dados referentes aos municípios de Aceguá, Candiota, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, São Borja, São Gabriel, Hulha Negra e Uruguaiana, publicados na plataforma QEDu, com base no Censo Escolar de 2017, e na plataforma CultivEduca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, mostram que somente neste universo existem 587.455 alunos no Ensino Fundamental; 115.763 alunos no Ensino Médio; e 5.258 professores/as em exercício. O percentual médio de professores/as com formação no Ensino Superior é de 85,35%. Há 410 estabelecimentos de ensino.

Segundo o INEP, o IDEB das escolas públicas dos municípios de abrangência dos subprojetos participantes do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA, apresentam índices baixos se comparados com as projeções dos indicadores médios para o Brasil. Desta forma, a elevação do IDEB das escolas-campo constitui-se em uma das principais preocupações das redes de ensino envolvidas no Programa de Residência Pedagógica e, portanto, um dos objetivos dele.

4 | A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Projeto Institucional, conforme mencionado anteriormente, foi elaborado tendo por principal referência estrutural os itens constantes no Edital CAPES Nº. 06/2018, que envolvem a indicação de: Objetivos (geral e específicos) do Projeto Institucional; Forma de articulação dos subprojetos com o Projeto Institucional; Perspectivas do Projeto de Residência para aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura; Apresentação de indicadores e forma de avaliação do Projeto Institucional; Indicação de atividades para propiciar melhorias na escola-campo; Apresentação de Plano de ambientação dos/as residentes; Forma de preparação do aluno para a residência e organização da intervenção pedagógica; Estrutura da formação de preceptores; Cronograma entre outros.

Estes itens tiveram seus textos construídos de forma coletiva e colaborativo,

conforme indicado anteriormente, definindo-se que o objetivo geral do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA é: Possibilitar espaço-tempo de formação acadêmico-profissional a residentes, preceptores/as e orientadores/as dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA e das escolas-campo, no sentido de estabelecer relações teórico-práticas de saberes-fazer necessários à prática educativa inovadora, crítico-reflexiva e inclusiva.

São objetivos específicos:

–Compor e organizar o grupo de formação integrado por acadêmicos/as (residentes), por professores/as da Educação Básica (preceptores/as) e professores/as universitários/as (docente orientador/a) e ainda outros agentes que estejam engajados na formação de professores/as;

–Propor ao grupo o aspecto formativo deste subprojeto, a partir da prática de história de vida em formação, que o indivíduo fará em seu trajeto formativo circunstanciado neste programa;

–Envolver o residente em todo o processo escolar, na vivência e prática da regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente com o docente orientador e o preceptor/a, na gestão do cotidiano da sala de aula, no planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades inovadoras de avaliação dos alunos;

–Construir espaços físicos e virtuais de acompanhamento de registro dos processos formativos a fim de documentar a história do indivíduo a partir das narrativas produzidas, armazenar material didático e pedagógico que são as propostas de atividades e divulgar a história do subprojeto;

–Realizar encontros formativos com outros programas institucionais de outras Instituições de Ensino Superior para fins de partilha de experiências, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES.

–Socializar as intervenções pedagógicas realizadas na escola-campo pelo Programa Residência Pedagógica, em eventos internos e externos à Instituição e/ou publicações, com reflexões teórico-práticas.

–Possibilitar ao acadêmico a participação no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

–Promover a construção de metodologias com base nas habilidades e competências específicas para o nível de ensino e área de conhecimento em estudo e atuação, incentivando à inovação pedagógica e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas;

–Proporcionar aos discentes das Licenciaturas aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado a partir da imersão do licenciando/a em escola de Educação Básica.

–Propiciar um ambiente de estudo e reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - como um dos documentos do trabalho docente, bem como a elaboração de atividades que promovam a aprendizagem dos objetos de estudo

previstos no documento.

–Proporcionar espaços de formação continuada a todos os professores/as das escolas envolvidas, valorizando e estimulando a prática de atividades interdisciplinares e o protagonismo dos estudantes, por meio de metodologias ativas.

–Refletir e agir sobre a relação entre as teorias acadêmicas e as práticas demandadas pela Educação Básica, elaborando diagnósticos e formulando possibilidades de solução para os problemas encontrados.

–Propiciar ao licenciando/a/a residente a oportunidade de vivenciar o processo de gestão de sala de aula, estabelecendo a necessária relação teoria/prática.

–Contribuir na formação acadêmico-profissional dos/as residentes, oportunizando sólida formação docente.

–Contribuir para o aprimoramento dos estágios curriculares obrigatórios a partir das experiências do Programa de Residência Pedagógica.

–Desenvolver intervenções didático-pedagógicas para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas-campo.

–Reconhecer e valorizar as escolas públicas como espaços de formação docente e de construção de saberes e fazeres, tanto pelos profissionais que nelas atuam, quanto pelos licenciandos/as residentes.

–Desenvolver no licenciando/a/a residente a capacidade de identificar os problemas concernentes à prática educativa, utilizando o referencial teórico-metodológico disponível para compreender suas causas e consequências e propor alternativas de solução.

–Participar do Comitê de Articulação da formação Docente, contribuindo no processo de divulgação dos resultados, avaliação e acompanhamento pedagógico do Programa de Residência Pedagógica.

–Refletir sobre a atual política curricular e seus desafios para implementação e atuação, com uma perspectiva emancipatória.

–Desenvolver de modo sistemático e consistente as competências de leitura, escrita, oralidade e escuta, nos diferentes níveis atendidos pelo Residência;

–Estabelecer diálogo com os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) para que resultados/indícios oriundos das atividades desenvolvidas nas escolas sejam fontes de estudos tanto para futuras reformulações nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) quanto em relação às ações dos próprios subprojetos;

–Desenvolver diagnóstico sobre o ambiente escolar e a comunidade/bairro onde as escolas estão situadas, levantando as principais necessidades e possíveis pontos de apoio entre Universidade/Escola;

–Analisar o uso de livros e materiais didáticos disponíveis nas escolas-campo em que os subprojetos serão desenvolvidos, promovendo o pensamento crítico acerca do uso desses materiais e explorando as diversas formas de utilizá-los e adaptá-los.

–Estabelecer inter-relações com os docentes responsáveis pelos Estágios

Supervisionados, a fim de realizar trabalhos coletivos e interdisciplinares.

Considerando os objetivos propostos, foram planejadas as ações do Programa na Instituição, no período de agosto de 2018 até janeiro de 2020. Dentre as várias ações planejadas, destacam-se as previstas na Etapa I – Preparatória, realizada de 14/08/2018 até 14/10/2018, envolvendo a realização do Curso de Formação de Preceptores e a preparação dos/as licenciandos/as para participação como residentes no Programa.

4.1 Curso de Formação de Preceptores

O Curso de Formação de Preceptores/as desenvolvida pela Fundação Universidade Federal do Pampa com o tema **“Docência, preceptoria e redes educativas na perspectiva da inovação pedagógica na Educação Básica”** pretendeu oportunizar espaço-tempo de formação para que os/as professores/as preceptores/as refletirem sobre sua formação e atuação nas instituições de ensino, de forma crítica e colaborativa, buscando compreender suas expectativas em relação ao Programa de Residência Pedagógica, e sobre as possibilidades de estabelecer rede de colaboração entre a Educação Básica e a Universidade. Estas ações foram constituídas metodologicamente por rodas de conversa, seminários, tertúlias, leituras, estudos dirigidos sobre orientações formativas e pedagógicas, com uso de metodologias ativas e tecnologias, além da construção de critérios e instrumentos para acompanhar e avaliar os residentes e suas atividades nas escolas-campo. Portanto, pretendeu-se oportunizar aos partícipes do Curso o estudo e discussão a respeito do papel, atribuições e importância do/a preceptor/a no Programa de Residência Pedagógica, incentivando sua participação em processos formativos dos/as licenciandos/as residentes; e apostando na constituição de uma rede de convivência colaborativa e criadora de vínculos permanentes entre a Universidade e a Educação Básica.

Desta forma, Curso de Formação de Preceptores/as teve por objetivo desenvolver reflexões teórico-práticas, conhecimentos, competências e habilidades sobre a prática pedagógica dos professores, na perspectiva da inovação pedagógica, a fim de qualificar os processos do trabalho docente em sala de aula e demais espaços de escolares, valorizando os saberes-fazeres docentes dos/as professores/as preceptores/as.

A carga horária do Curso de Formação de Preceptores/as foi desenvolvida em quatro etapas, com o total 60 horas de atividades realizadas, no período de 14/08/2018 até 15/10/2018, com metodologia dialógico-dialética:

Etapa I: Programa Residência Pedagógica: política educacional atual (LDB nº 939496, PNE 2014-2024, DCNs para formação de profissionais da educação); política curricular (concepções, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular); finalidades do Programa de Residência

Pedagógica, expectativas, sugestões, responsabilidades e o papel do/a preceptor/a na área da educação, docência e preceptoria; inter-relações entre universidade e escola de Educação Básica e entre preceptor/a-residentes. Elaboração de uma sugestão de logomarca para o Programa Residência Pedagógica. Carga horária da etapa: 16h.

Etapa II – Planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações didático-pedagógicas: projeto político-pedagógico da escola, concepção e formas de planejamento de ensino, planos de atividades individuais e coletivos, acompanhamento e avaliação das atividades dos/as residentes, princípios das ações didático-pedagógicas: interdisciplinaridade, contextualização, relação teórico-prática, criatividade, criticidade, e inovação pedagógica como eixo estruturante das propostas de Residência Pedagógica. Carga horária da etapa: 20h.

Etapa III – Proposições teórico-metodológicas da gestão pedagógica: sala de aula e outros espaços educativos, processo ensino-aprendizagem, metodologias ativas, estratégias de ensinagem, recursos pedagógicos, instrumentalização ao ensino, avaliação da aprendizagem; princípios embasadores da prática, como: relação teoria-prática, ação-reflexão-ação, (re)construção de conhecimento a partir da prática, práxis, inovação pedagógica, interdisciplinaridade, contextualização. Dinamização da oficina “Preenchimento do Currículo Lattes e da Plataforma Freire”. Carga horária da etapa: 20h.

Etapa IV - Seminário de socialização de propostas de trabalho pedagógico: para ter direito à certificação do Curso, cada preceptor/a deverá elaborar e socializar com os demais preceptores uma proposta de trabalho pedagógico, com reflexões e proposições de atividades com os residentes, embasadas nos princípios do Programa Residência Pedagógica. Carga horária da etapa: 04h.

Além disso, observou-se a assiduidade de 75% de frequência, a participação e a pontualidade de cada preceptor/a em todos os momentos formativos do Curso.

4.2 Preparação dos residentes

O processo de preparação dos/as licenciandos/as para atuarem como residentes nas escolas-campo foi desenvolvida por meio de estudos sistematizados de referenciais teóricos sobre a importância do estágio de docência na formação inicial, metodologias para o processo de ensino e de aprendizagem, diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, entre outros temas vinculados a iniciação à docência. Estes estudos foram realizados por meio de encontros semanais, realizados na própria universidade, com a participação dos/as professores/as preceptores/as e docentes orientadores/as, totalizando 60 horas de preparação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada percebe-se que o Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA, desde o princípio e de sua concepção, tem possibilitado a instauração de processos formativos que valorizam e oportunizam o diálogo, o trabalho colaborativo, a formação docente e a inovação pedagógica, nos subprojetos que agregam os nove Núcleos de Residência Pedagógica que foram implementados.

A partir das ações realizadas na Etapa I do Programa de Residência Pedagógica acreditamos com maior convicção que será possível surgirem na UNIPAMPA importantes questões e modos de refletir-agir-refletir sobre os estágios curriculares, considerando no ato de ensinar, a pluralidade dos sujeitos cognoscentes e a realidade exterior cognoscível presente nos processos formativos que estão sendo desenvolvidos. Espera-se, por fim, com o desenvolvimento do Programa aprimorar o processo de formação acadêmico-profissional dos acadêmicos/as dos cursos de licenciaturas, tornando-os mais preparados e sensíveis para o exercício da docência, além de oportunizar-se melhorias nas escolas-campo participantes do Programa.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **Edital Nº. 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em Acesso em 10 jul. 2018

FERREIRA, N. S. C. Poderemos trabalhar **juntos na sociedade mundializada**? Desafios para os educadores. In: PORTO, T. M. E. *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu, 2001. Anais... Caxambu, 2001. p. 1-16. CD-ROM.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. **Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, 2004.

O USO DO GÊNERO TEXTUAL “POEMA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Andreína Severo Figueiredo

Universidade Federal do Cariri, Instituto de
Formação de educadores
Brejo Santo – Ceará

Bruna Jaíne Vasques

Universidade Federal do Cariri, Instituto de
Formação de educadores
Brejo Santo – Ceará

Renato Lourenço Português

Universidade Federal do Cariri, Instituto de
Formação de educadores
Brejo Santo – Ceará

Francione Charapa Alves

Universidade Federal do Cariri, Instituto de
Formação de educadores
Brejo Santo – Ceará

RESUMO: Este texto é fruto de um projeto de intervenção cuja temática foi o desperdício alimentar em que trouxemos o gênero textual “poema” para o trabalho com esse tema. Assim, o texto objetiva refletir sobre a alimentação e seu desperdício na escola. Além da pesquisa bibliográfica que contou com as leituras de Ourique e Santos (2000), Porpino (2014), Santos (2016), Santana (2017), Pires (2015), entre outros, a metodologia utilizada no projeto ocorreu por meio da realização de encontros de formação e produção. Para tanto, as atividades foram desenvolvidas com alunos de sétimo ano

de uma escola da zona rural, no município de Brejo Santo, Ceará. As ações visavam uma consciência sustentável com foco na diminuição do desperdício de alimentos no meio em que convivem e em escala mundial, a partir de uma ação cultural. Trabalhar com uma visão cultural em que se possa discutir o consumo e o desperdício de alimentos em sala de aula é hoje um desafio que se coloca atualmente a todos que envolvem a comunidade escolar. Faz-se necessário uma orientação que estabelece uma estratégia para melhorar e orientar o desenvolvimento de atividades envolvendo essa vertente. Com base nas leituras realizadas e nos resultados alcançados, concluímos que a poesia é um gênero textual que pode auxiliar bastante no ensino de ciências, assim como em qualquer outra disciplina. Pois estimula o raciocínio, a memorização e oralidade, que são fatores importantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Desperdício de alimentos, poema, Ensino de Ciências.

THE USE OF THE TEXTUAL GENDER “POEMA” AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN THE TEACHING OF SCIENCES

ABSTRACT: This text is the result of an intervention project whose theme was the food

waste in which we brought the textual genre “poem” to work with this theme. Thus, the text aims to reflect on food and its waste in school. In addition to the bibliographic research that included the readings of Ourique and Santos (2000), Porpino (2014), Santos (2016), Santana (2017), Pires (2015), among others, the methodology used in the project of training moments. For this, the activities were developed with seventh year students of a rural school, in the municipality of Brejo Santo, Ceará. The actions aimed at a sustainable awareness focused on reducing the waste of food in the environment in which they coexist and on a world scale, from a cultural action. Working with a cultural vision in which to discuss the consumption and waste of food in the classroom is now a challenge that is currently facing everyone involved in the school community. Guidance is needed that establishes a strategy to improve and guide the development of activities involving this aspect. Based on the readings and results achieved, we conclude that poetry is a textual genre that can greatly aid in the teaching of science, as in any other discipline. Because it stimulates reasoning, memorization and orality, which are important factors for students’ learning and development.

KEYWORDS: Food waste, poem, Science Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de um projeto de intervenção, exigência da disciplina Laboratório de Práticas Pedagógicas (LPP) no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática na Universidade Federal do Cariri-UFCA. O mesmo foi desenvolvido em uma escola pública da zona rural do município de Brejo Santo, no estado do Ceará, com os alunos da turma de sétimo ano e teve como objetivo trabalhar com os alunos uma consciência sustentável visando à diminuição do desperdício de alimentos no meio em que convivem e em escala mundial, a partir de uma ação cultural, como uma estratégia para melhorar e orientar a respeito da vertente trabalhada. Desenvolvendo uma atividade teórico-prática para produzir material didático com base na temática e utilizando-se do gênero textual *poema*.

A produção de poemas foi aplicada como recurso metodológico em sala de aula com base no tema do desperdício alimentar, visto que a poesia consiste em um importante e atrativo gênero a ser utilizado nas práticas de sala de aula.

O projeto teve um total de três encontros, nos quais foram desenvolvidos: aula expositiva em que trabalhamos as características desse gênero textual; também tivemos aulas práticas para a escrita dos textos em equipes, e por fim, a apresentação dos trabalhos elaborados.

O desperdício de alimento não é um mal social exclusivo do Brasil, a maioria dos países sofrem com essa problemática. Enquanto bilhões de pessoas passam fome, toneladas de alimentos são jogadas no lixo. Segundo dados publicados pelo Banco de Alimentos, o Brasil é campeão mundial de desperdício em alimentos, jogando no lixo 12 bilhões de reais em comida por ano (POLATO, 2013). Esse índice assustador e contraditório só aumenta, ano após ano.

Na tentativa de alertar para esse problema, a Organização das Nações Unidas para a alimentação e a agricultura, Food and Agriculture Organization (FAO), publicou um manual prático que contém todas as principais sugestões de como reduzir a perda e o desperdício de alimentos, considerando cada uma das etapas da cadeia alimentar. Os dados desse manual incluem informações sobre muitos projetos que apresentam maneiras pelas quais os governos, os agricultores, as empresas e os consumidores individuais podem encontrar medidas para solucionar os problemas que se apresentam nesse aspecto (SANTOS, 2016).

Trabalhar com uma visão cultural em que se possa discutir o consumo e o desperdício de alimentos em sala de aula é hoje um desafio que se coloca atualmente a pesquisadores, professores, estudantes, enfim, a todos. Faz-se necessário uma orientação que estabelece uma estratégia para melhorar e orientar o desenvolvimento de atividades envolvendo essa vertente.

Sabendo disso o gênero textual *poema*, foi utilizado como ferramenta de auxílio para sensibilizar os alunos quanto ao desperdício de alimentos e prejuízos deste ato. “Mais do que ‘ensinar poesia’, caberia antes, discutir o termo ‘ensinar’. O caminho seria o de criar uma ‘impregnação’ ou de uma ‘sensibilização’, ‘aproximação’, ou ‘leitura’, do que propriamente de ‘ensino’ (AVERBUCK, 1984, p.38).

Além da pesquisa bibliográfica que contou com as leituras de Ourique e Santos (2000), Porpino (2014), Santos (2016), Santana (2017), Pires (2015), entre outros; a metodologia utilizada no projeto ocorreu por meio da realização de momentos de formação. Foi aplicada a produção de poemas como recurso metodológico em sala de aula com base no tema do *desperdício alimentar*.

O presente artigo está organizado nos seguintes tópicos: introdução; um referencial que trata sobre o desperdício de alimentos e sobre o uso do poema em sala de aula; metodologia e conclusão.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Desperdício de Alimentos

O Brasil é o quarto maior produtor de alimentos do mundo, produzindo 25,7 % a mais do que precisa para alimentar sua população inteira. Estudos apontam que 35% de toda produção alimentícia do país é jogada fora (EMBRAPA, 2014).

De acordo com a Iniciativa América Latina e Caribe sem Fome, no Brasil, de tudo que se planta, perde-se 63%: 20% na colheita, 8% no transporte e armazenamento, 15% no processamento e 20% no processo culinário e hábitos alimentares.

Dados apontam que a produção de alimentos causa vários impactos ambientais. Desde a produção, a colheita até o consumo.

A cada ano, os alimentos produzidos, mas não consumidos utilizam um volume

de água equivalente ao fluxo anual do rio Volga na Rússia e são responsáveis pela emissão de 3,3 mil milhões de toneladas de gases de efeito estufa na atmosfera do planeta. Além destes impactos ambientais (desmatamento, mecanização, poluição dos solos e da água, diminuição da biodiversidade, entre outros), as consequências económicas directas do desperdício de alimentos (sem incluir peixes e frutos do mar) atingem um montante de 750 mil dólares por ano, de acordo com as estimativas do estudo da Food and Agriculture Organization (FAO).

2.2 Poema em sala de aula

A poesia tem sido cada vez mais esquecida nas práticas de sala de aula. Dos tipos de poemas: lírico, drama e épico, o primeiro tende a ser o mais comum nas vanguardas poéticas brasileiras.

Averbuck (1985, p. 65) nos alerta que a sala de aula “antes de ser o território da inventividade, é, na maioria das vezes, o lugar onde se anulam as possibilidades de criação e inovação”, enquanto deveria ser um espaço em que as crianças pudessem ter contato frequente com o texto poético que proporciona essas capacidades.

Para Miot (2009, p. 11) “Mesmo sabendo da importância da poesia na vida dos seres humanos, muitas escolas a esqueceram, dando mais espaço, entre aspas, para coisas mais importantes e mais sérias, como também, para textos em prosa, privando os alunos dessa “impregnação” “sensibilização” antes citados”.

No entanto, o motivo pelo qual se descarta o poema como ferramenta pedagógica é o mesmo pelo qual deveria fazer parte do cronograma de ensino do professor, uma vez que a poesia exercita a reflexão e a memorização.

Há, portanto, necessidade urgente de se resgatar o prazer encontrado em se trabalhar a poesia e quebrar o tabu escolar de que é difícil trabalhar com poemas.

O objetivo de se trabalhar a poesia em sala é o de estimular a oralidade, a criatividade e a reflexão a respeito de fatos da vida de cada aluno. Além disso, o educador pode trabalhar a escrita de poesia.

Desenvolve-se esse pensamento fundamentado na ideia que a formação dos alunos não deve ser baseada apenas em textos jornalísticos ou técnicos direcionados a formação da área de trabalho escolhida, mas sim em textos literários, pois esses conseguem abordar as causas e problemas sociais de forma mais sentimental e lúdica, sem retirar a seriedade do problema.

Tendo em vista que os textos lúdicos e literários devem ser trabalhados nas escolas desde o ensino infantil, de formar que o aluno venha a ter contato com os sentimentos que o autor deseja passar, esses serão expressos pelo professor, que é uma peça fundamental no desenvolvimento do seu aluno.

3 | METODOLOGIA

O projeto teve o seu desenvolvimento em uma escola da zona rural, no município de Brejo Santo durante os meses de maio e junho de 2018, pelo fato da comunidade ter uma produção considerável de frutas, legumes e hortaliças na demanda do município e por a escola ser referência de desempenho escolar. O mesmo teve um total de três encontros, sendo esses planejados anteriormente entre professores e coordenadores da instituição e os executores do projeto, visto que o espaço de tempo cedido pela escola acoplava a disciplina de ciências naturais.

Antes do deslocamento até a instituição, houve um primeiro contato com a coordenação e núcleo gestor, para assegurar da seriedade do projeto, qual o objetivo e as metodologias utilizadas, para assim sabermos se era viável o seu desenvolvimento.

3.1 Primeiro encontro

No primeiro contato direto com a turma, deslocamos os alunos até a sala de cinema onde havíamos instalado o projetor para melhor explanação do tema. Iniciamos com as apresentações tanto da parte de nós ministrantes, quanto dos alunos.

Logo em seguida, houve a explicação sobre o projeto, seu objetivo e os gêneros textuais poema e cordel (suas semelhanças e suas diferenças), os quais seriam trabalhados posteriormente, já que possibilitamos que os próprios alunos escolhessem com qual dos gêneros eles desejaríamos trabalhar. Foram disponibilizados poemas e cordéis, para os alunos realizassem a leitura, observando a estrutura (como o texto era organizado, pontuação), o conteúdo e de que maneira a leitura dos textos os afetavam.

Souza (2006, p. 51) defende que um trabalho inicial com a poesia deve pautar-se pela sensibilização e pela descoberta desta ludicidade presente no jogo das palavras, criando um clima de exploração inventiva do texto poético”. Desse modo, entendemos que o professor antes de tudo deve gostar de ler poemas, ler para os seus alunos, de modo que essa prática auxilia a criar o gosto por esse gênero.

Posteriormente, houve a aplicação de um questionário, para que eles redigissem sobre os critérios analisados. Ao fim desse primeiro encontro obtivemos a escolha pela maioria dos alunos, do gênero textual poema, assim como a identificação da estrutura, do conteúdo e das características que o diferenciam do gênero cordel.

3.2 Segundo encontro

No segundo encontro, como os alunos já tinham escolhido o gênero que iriam trabalhar, iniciamos com mais exemplos de poemas, tendo mais ênfase nas suas características estruturais que seriam de suma importância que os alunos dominassem, visto que iniciariam as produções dos seus próprios textos.

Após a introdução das características desse gênero textual, abrimos espaço para debate sobre o tema a ser trabalhado, o desperdício de alimentos. Durante o debate foi possível observar que as ideias ainda eram muito superficiais, pois viam a problemática como algo distante das suas realidades, que só era considerado desperdício quando encontrado em grandes proporções, assim só acontecia em grandes cidades, mas no decorrer do debate, a troca de ideias possibilitou o aprofundamento do assunto e a quebra desses conceitos.

Dando continuidade, iniciamos as produções, dividimos os alunos em equipes para facilitar o desenvolvimento. Neste momento este que os alunos transporiam para o papel as suas ideias e posicionamentos sobre o desperdício de alimentos e o que era necessário para que os dados e índices apresentados viessem a diminuir. A partir deste momento dedicamos todo o tempo para auxiliar os alunos nas suas produções, fazendo os ajustes necessários junto com eles. Ao final da aula recolhemos as produções para serem digitadas e organizadas para as apresentações no próximo encontro.

3.3 Terceiro encontro

No terceiro e último encontro, todos os poemas já haviam sido digitados e impressos. Iniciamos a aula com as apresentações, mas de forma aleatória, para que um colega pudesse ler o poema do outro. Em seguida, dividimos novamente os alunos em equipes e determinamos funções com o objetivo de confeccionar um cartaz onde os poemas seriam expostos. Finalizamos a aula com a exposição de cartazes com os trabalhos da turma no mural principal da escola. A seguir, nas imagens abaixo, podemos ver alguns momentos de trabalhos dos alunos em grupos.



Imagem 1 – Alunos reunidos em equipes

Fonte: Elaboração própria, 2018



Imagem 2 – Alunos realizando produção

Fonte: Elaboração própria, 2018

Diante dos poemas apresentados a seguir é perceptível o quanto o gênero textual poema foi importante para o ensino de ciências e de modo geral para o aprimoramento dos conhecimentos alunos.

A seguir, apresentaremos dois dos poemas escritos pelos alunos.

Primeiramente, traremos o poema intitulado *A fome no mundo*, elaborada pelo grupo 1.

A fome no mundo

A comida no sertão
É tão boa igual pirão
Muitas pessoas com fome
No luar desse pedaço de chão
O desperdício de alimentos
Causa vários problemas no mundo
Que ouço o povo dizendo
Que muitos não estão sobrevivendo
Vamos acabar com o desperdício
Para não haver comida no lixo
Por isso digo a vocês
Acabe com isso de vez
O poema fica por aqui
Mas ainda não acabou
Ouça meu conselho
Que para nós todos vai ser um favor! (Grupo 1).

Percebemos que o poema aborda muito bem o tema proposto, enfatizando que o desperdício de alimentos é um problema global e responsabilidade de todos. “se pensarmos que existem cerca de 32 milhões de brasileiros em situação de miséria, descobrimos que jogar comida no lixo é falta de respeito aos que passam fome. Seja um consumidor consciente, evite o desperdício de alimentos” (EMBRAPA, 2008). Trabalhar com uma questão social e cultural, é tentar internalizar nos alunos a preocupação

Agora, traremos o poema intitulado *Como é a realidade*, elaborado pelo grupo 2.

Como é a realidade

O desperdício no mundo
Não é novidade
Acontece no campo
Principalmente na cidade
Muitas pessoas por ai
Passando fome, necessidade

Tanta comida indo para o lixo
Vamos ter mais responsabilidade
As pessoas que tem mais dinheiro
Gastam muito sem parar
Comprando o que não deve
Só para desperdiçar
Encerramos esse poema
Com uma grande lição
Não desperdiçar agora
Para depois não faltar o pão (Grupo 2).

Como relatado anteriormente, na descrição do segundo encontro, os alunos viam o problema como algo distante das suas realidades, entretanto, nesse poema já é possível perceber que eles conseguem enxergar que a localidade deles também se encaixa, principalmente a questão do consumo exagerado e chama a responsabilidade para cada um de nós.

Barbosa (2004 apud Silva, 2007) nos chama a atenção sobre a necessidade de termos clareza em distinguir as teorias sobre a sociedade de consumo e a cultura de consumo, segundo ela:

[...] a teoria da sociedade pode definir e analisar o porquê do consumo se tornar tão importante na sociedade. Enquanto as teorias sobre o consumo poderiam responder a inquirições acerca dos processos subjetivos que conduzem a determinadas práticas de consumo, e quais os desejos e mediações que o ato de consumir representa na vida dos indivíduos (BARBOSA apud SILVA, 2007, p. 432).

Destacamos que o consumo exarcebado deve ser muito refletido na escola, pois, há uma série de consequências sociais geradas por nossas práticas de consumir sem pensar em que isso reflete na vida de cada um. Às vezes, pensamos que o problema está bem distante de nós, entretanto, vale lembrar que as atitudes individuais repercurtem no coletivo.

4 | CONCLUSÃO

Com base nos trabalhos realizados, concluímos que a poesia é um gênero textual que pode auxiliar bastante no ensino de ciências, assim como em qualquer outra área, pois estimula o raciocínio, a memorização e oralidade, que são fatores importantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Percebemos também que os alunos demostram facilidade em expressar suas ideias por meio da poesia, e que a partir dela são capazes de formar conceitos sobre o conteúdo.

Enquanto graduandos de uma licenciatura, percebemos que as atividades realizadas contribuíram para o nosso fazer docente. Observamos que a importância da utilização de métodos mais acessíveis que venham suprir as necessidades dos alunos, buscando um melhor rendimento acadêmico tanto para o professor quanto para o aluno. Tendo em vista, que nem todas as instituições da rede municipal dispõem de recursos pedagógicos e estruturais.

O gênero textual poema foi incluso na metodologia por ser uma escrita mais lúdica e literária, na qual os alunos não demonstram tanta resistência à mesma, como em outros tipos de metodologias mais expositivas. Isso facilita bastante o desempenho tanto do professor quanto do aluno.

REFERÊNCIAS

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 63-83.

OURIQUE, J. L.P.; ANDREA, M. D. S.; **Poesia em sala de aula**, *Disciplinarum Scientia*. (2000). Disponível em: <https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumALC/article/view/628>. Acesso em: 23 de jun. de 2018.

PORPINO, G. **Perdas e Desperdício de Alimentos**. São Paulo: Portal Embrapa, 2014. Disponível em: <http://www.embrapa.br/tema-perdas-e-desperdicio-de-alimentos/sobre-o-tema>. Acesso em: 23 de jun. de 2018.

GRAZIANO, J. **Desperdício de alimento tem consequências no clima, na água, na terra e na biodiversidade**. Roma: 2013. Disponível em: <http://www.FAO.org.br/daccatb.asp> Acesso em: 23 de jun. de 2018.

MIOT, E. **Professor pde e os desafios da escola pública paranaense**. Paraná 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fafipar_portugues_artigo_elizeth_tesseroli_miot.pdf Acesso em 29 de nov. de 2018.

PIRES, Ana Regina Vale. Partilha de boas práticas: a poesia na promoção da escrita criativa. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, v. extr., n. 8, pp.150-153, 2015.

PORPINO, G. **Perdas e Desperdício de Alimentos**. São Paulo: Portal Embrapa, 2014. Disponível em: <http://www.embrapa.br/tema-perdas-e-desperdicio-de-alimentos/sobre-o-tema>. Acesso em: 23 de jun. de 2018.

POLATO, A. **Bancos de alimentos combatem o desperdício e ajudam quem tem fome**. São Paulo: 2013. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/vida-util/gastronomia-e-estilo/noticia/2013/12/bancos-de-alimentosb-combatem-o-desperdicio-e-ajudam-quem-tem-fome.html> Acesso em: 30 de set. de 2018.

SANTOS, A. **As sobras que podem saciar o mundo**. 2016. Disponível em: https://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2016/01/noticias/regiao/266169-as-sobras-que-podem-saciar-o-mundo.html Acesso em: 30 de set. de 2018.

SANTANA, C. R. S.; CARMO, G.S.; COSTA, K. B. S.; GUEDES, A. M. A. **Diálogo Sobre Desperdício Alimentar na Escola**. 68ª Reunião Anual da SBPC. Anais...Petrolina, 2017. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/68ra/resumos/resumos/3355_130c0592ecc4225be24bcd866455c84fa.pdf Acesso em: 30 de set. de 2018.

SOUZA, R. J. A poesia no contexto escolar – sons e rimas formando leitores. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). **Língua materna e literatura infantil**: elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 47-54.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE ENSINO

Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci

Centro de Formação e Atualização dos
Profissionais da Educação Básica /MT
Barra do Garças – MT

Daniela Bonfim de Castro

Centro de Formação e Atualização dos
Profissionais da Educação Básica /MT
Barra do Garças – MT

Lucenildo Elias da Silva

Centro de Formação e Atualização dos
Profissionais da Educação Básica /MT
Barra do Garças – MT

Luciene de Moraes Rosa

Centro de Formação e Atualização dos
Profissionais da Educação Básica /MT
Barra do Garças – MT

RESUMO: O presente estudo foi realizado numa escola de ensino fundamental no município de Barra do Garças, durante um curso de formação continuada e o objetivo desse relato de experiência é trazer uma reflexão a acerca dessa formação intitulada “Resolução de problemas: uma possibilidade metodológica de ensino”, em que o objetivo Geral foi elaborar um plano de aula desenvolvendo um objetivo de aprendizagem (4º bimestre) via resolução de problemas, e específicos: - Conhecer os passos da resolução de problemas segundo Polya.- Conhecer a resolução de problemas como

possibilidade metodológica a ser desenvolvida nas disciplinas do ensino Fundamental. - Identificar os contextos de problemas em resolução problemas. O grupo de professores foi formado por 16 (dezesesseis) professores (as), sendo composto por 15 mulheres e 01 homem, cuja formação configura-se entre: 07 Pedagogia, 03 Letras, 01 Ciências, 01 Educação física, 01 Matemática, 01 Geografia, 01 História, 01 Língua Inglesa e cujo tempo de profissionalização divide-se em 32% dos professores estão entre 1 e 06 anos de docência e 68% entre 10 e 23 anos de experiência docente e a metodologia utilizada foi a da Mediação Dialética.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Resolução de problemas. Educação Matemática.

PROBLEM SOLVING: A METHODOLOGICAL POSSIBILITY OF TEACHING

ABSTRACT: The present study was carried out at a primary school in the municipality of Barra do Garças, during an ongoing training course and the purpose of this experience report is to bring a reflection about this training entitled “Problem solving: a methodological possibility of teaching”, in which the General objective was to elaborate a lesson plan developing a learning objective (4º bimestre) through resolution of problems, and specific: - To know the steps

of problem solving according to Polya.- Know problem solving as a methodological possibility to be developed in the disciplines of Elementary education. - Identify problem contexts in problem solving. The group of teachers was formed by 16 (sixteen) teachers, comprising 15 women and 01 man, whose formation is between: 07 Pedagogy, 03 Letters, 01 Science, 01 Physical Education, 01 Mathematics, 01 Geography, 01 History, 01 English Language and whose time of professionalization is divided into 32% of teachers are between 1 and 06 years of teaching and 68% between 10 and 23 years of teaching experience and the methodology used was Dialectic Mediation.

KEYWORDS: Continuing Education, Problem Solving. Mathematical Education.

1 | INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido um grande desafio e a finalidade de existência dos Centros de Formação e Atualização dos profissionais da Educação de Mato Grosso. Que diante dos dados cultuados pela sociedade atual, em que se mede por índices como o IDEB¹, a qualidade do aprendizado nacional e conseqüentemente a educação básica ofertada enquanto política pública, índice esse criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dentre outros indicativos aponta a necessidade de mudanças e avanços no modelo pedagógico atual. Diante do exposto, muitas considerações podem ser feitas, que remete a condições que vão para além da governabilidade da escola, enquanto um dos envolvidos no processo de educar, mas que revela de alguma forma a necessidade cada vez maior de atuar em frentes que contribua para repensar a prática pedagógica do profissional docente em especial os que atuam na unicodência e diretamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para os quais o olhar dos gestores, está direcionado. Nesse sentido o CEFAPRO/BGA/MT² tem atuado orientando e assessorando as escolas, compreendendo que a formação continuada relaciona-se intrinsecamente com a melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Considerando esse contexto e a demanda formativa apresentada ao CEFAPRO/BGA/MT, a equipe de professores formadores da área de Matemática realizou uma formação de 20h, com a temática RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS no PEFE³ uma escola estadual de Barra do Garças, que oferta turmas do ensino fundamental. O problema inicial trazido pela coordenação pedagógica da escola era, “é possível desenvolver a resolução de problemas em outras disciplinas que não apenas Matemática” e como fazer isso como possibilidade metodológica. Nesse sentido, o objetivo desse relato é trazer uma reflexão a acerca da formação intitulada “Resolução

1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

2. Centro de formação e atualização dos profissionais da Educação de Barra do Garças/MT

3. PEFE – Pro escola formação na escola, é o projeto de estudos e de intervenção pedagógica desenvolvido pelas e nas unidades escolares, elaborado a partir de um diagnóstico situacional, orientado e acompanhado pelos CEFAPROS (Orientativo PEFE, 2018, p.4).

de problemas: uma possibilidade metodológica de ensino”, em que o objetivo Geral foi elaborar um plano de aula desenvolvendo um objetivo de aprendizagem (do 4ºbimestre) via resolução de problemas , e específicos: - Conhecer os passos da resolução de problemas segundo Polya.- Conhecer a resolução de problemas como possibilidade metodológica a ser desenvolvida nas disciplinas do ensino Fundamental. - Identificar os contextos de problemas em resolução problemas.

Para isso, utilizamos autores como Polya(1978), Dante(1989), Darsie e Palma(2013), Saviani (1994) e Araujo(2009). A metodologia utilizada para a formação foi o da Metodologia da Mediação Dialética (MMD), proposta por Gasparin(2012) baseada na teoria histórico-crítica da educação escolar (SAVIANI, 1994). A MMD explicita teoricamente a conversão do saber objetivo em saber escolar, e estabelece 5 passos metodológicos para a apropriação do conhecimento, e por ela alinhar-se a concepção que temos de aprendizagem, em que o professor cursista apreende o tema trabalhado de forma reflexiva, consciente, e que possibilite transpor o apreendido para outras situações na sua prática docente.

2 | DESENVOLVIMENTO

Para iniciarmos a ação, realizamos reuniões coordenadora da escola, a fim de planejar a formação a partir de dados do público do qual iremos trabalhar, bem como as expectativas com relação ao desenvolvimento do tema. A coordenação trouxe a preocupação com relação a proporcionar um ensino em que envolvesse mais os estudantes e que todos os professores pudessem enxergar outras possibilidades metodológicas, para suas aulas. A coordenação ainda acrescenta que o desafio maior das formações tem sido a “transposição didática”, considerando o uso do conhecimento apropriado na melhoria da atuação docente.

Vale ressaltar ainda que a escola atende o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano e oferta em 2018, uma turma de cada ano, além da professora de articulação no laboratório de aprendizagem. Assim, elaboramos o planejamento para 5 encontros(05/09, 12/09, 19/09, 26/09 e 03/10), de 04 hora cada, e definimos os objetivos coletivamente.

Como o tema é resolução de problemas, e segundo a metodologia utilizada iniciamos levantando o conhecimento prévio dos participantes com o seguinte questionamento:

“O que você entende por Resolução de Problema?” Dentre as respostas obtivemos : *Resolver um problema, Achar a solução de algo que você não sabe; Solucionar/maneiras que a pessoa/estratégias para resolver a situação(ões); Solucionar/resolver; encontrar a solução para os problemas; Metodologia aplicada para resolver situações problemas; Solução para um questionamento, uma questão; Resolver um problema por meio de ações; Resolver algo, ou seja, solucionar um problema ou situação; Resolver um problema; Achar a resposta e meios para um*

determinado assunto/problema; Usar várias formas para encontrar uma solução; Chegar a uma solução; A resolução é o tratamento do problema; Solucionar um problema; Resolver um problema ou seja, encontrar uma solução que resolva um problema.

De acordo Polya (1978), a resolução de um problema é na verdade um desafio e um pouco de descobrimento, uma vez que não existe um método rígido do qual o aluno possa sempre seguir para encontrar a solução de uma situação-problema. O que o autor afirma é que existem passos de pensamento, mais especificamente os de resolução que podem ajudar o aluno neste processo, que são os seguintes: compreender o problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e o retrospecto. Sobre esses princípios, o autor afirma ainda que,

Resolver problemas é uma habilidade prática, como nadar, esquiar ou tocar piano: você pode aprendê-la por meio de imitação e prática.(...) se você quer aprender a nadar você tem de ir à água e se você quer se tornar um bom 'resolvedor de problemas', tem que resolver problemas". (POLYA, 1995, p. 65)

Diante das respostas problematizamos por meio de manipulação de jogos que pudessem levar os professores a ter que criar estratégias para solucioná-los e assim, pensar melhor em questões relacionadas a problemas, passos para solução, natureza de problemas, tipos de problemas, organizados em 05 grupos de três participantes e receberam jogos de encaixe, quebra cabeças(tire a argola, encaixe os Ts, encaixe se for capaz), após algumas tentativas, e poucos resoluções(somente um grupo), foram questionados sobre “o que é um problema?”. O que é uma situação problemas? Como utilizar os passos propostos por Polya para desenvolver um conteúdo e resolver uma situação problema? para que pudessem apropriar-se do conceito, realizamos a instrumentalização por meio do texto: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Texto adaptado para estudo no PEFE da escola estadual . E considerando que a aprendizagem, ocorre na “interação social e por intermédio do uso de signos que se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (MOYSÉS, 1997, p.27), organizamos a leitura em pequenos grupos para que nesse fosse dirimidas algumas dúvidas sob nossa mediação.

Assim, após a leitura com a socialização obtivemos as seguintes sínteses: **Grupo 1** “Qualquer situação em que se perceber a insuficiência dos conhecimentos imediatos diante de um fato. Dependendo do contexto poderá ser exercício ou frustração.” “É a situação onde indivíduo deseja obter a solução, ou seja, se envolve na situação problema.” **Grupo 2** “O problema é toda situação na qual se pretende uma solução. “Situação problema é qualquer situação que exija o pensamento do indivíduo para solucioná-la e pode ser complexa para determinado aluno e simples para outro.” **Grupo 3** “Qualquer situação em que se percebe a insuficiência dos conhecimentos imediatos diante de um desafio, exigindo uma busca de estratégias que torne possível sua solução.” “É toda e qualquer situação onde se deseja uma solução, onde a resolução surge de um raciocínio passo a passo.” **Grupo 4** “De

acordo com diversos conceitos apontados no texto sobre a palavra problema entende-se de um modo geral o problema é uma situação na qual o indivíduo se confronta na procura de uma solução para a qual não tem prontamente uma resposta, exigindo uma busca de estratégias e conhecimentos apropriados que se torne possível a solução.” “Polya define situação problema toda e qualquer situação onde se deseja obter uma solução exigindo do indivíduo um raciocínio passo a passo em que o aluno tem oportunidade de usar conhecimentos prévios e diferentes, levantando contradições, hipóteses.”

Para Dante (1988), um problema é qualquer situação que exija o pensar do sujeito para solucioná-lo e que problema-matemático é qualquer situação que exija a maneira matemática de pensar em conhecimentos matemáticos para solucioná-la.

podemos chamar de situações-problema aqueles que retratam situações reais do dia-a-dia, e que exigem o uso da Matemática para serem resolvidos. Através de conceitos, técnicas e procedimentos matemáticos procura-se matematizar uma situação real, organizando os dados em tabelas, traçando gráficos, fazendo operações, etc. Em geral, são problemas que exigem pesquisa e levantamento de dados. Podem ser apresentados em forma de projetos a serem desenvolvidos usando conhecimentos e princípios de outras áreas que não a Matemática, desde que a resposta se relacione a algo que desperte interesse. (DANTE, 2003, p. 20)

Nessa Perspectiva o próximo passo foi dialogar sobre situação problemas trazendo imagens do dia a dia que pudessem remeter a elas, a exemplo garrafa pet com água em cima do padrão de luz. Prosseguindo solicitamos que em grupos elaborassem um problema que pudesse ser resolvido na perspectiva da resolução de problemas proposta por Polya.

Desse modo os grupos elaboraram os problemas e na socialização, expressaram os desafios da elaboração, pois parecia que tudo que escreviam soava distante do estudante, outros diziam que tinha que pensar em algo criativo, mas que tivesse a resolução em uma “continha”, outra disse que parece que os problemas sempre são da matemática, não conseguiu pensar em outra disciplina. E que o processo de elaborar leva tempo, e nem sempre o professor tem esse tempo disponível. Assim, os problemas que surgiram da elaboração foram: **Problema 1** “Na Formação continuada da Escola, semanalmente um grupo é responsável pelo lanche. Temos ao todo 4 grupos, formados em média por 4 pessoas. Levando em consideração que ainda faltam 4 encontros e que o último encontro querem que faça um lanche diferenciado, que conseqüentemente gastará mais dinheiro, como deverão se organizar para que todos participem sem onerar mais um que o outro?” **Prob. 2** “Bruno chega na escola todo dia atrasado. Acorda tarde, demora para se arrumar, vai a pé contando os passos, para para atirar pedras nos cachorros que encontra na rua, além de lanchar na padaria de seu Miguel, próximo a escola. Como acabar com os atrasos?” **Prob. 3** “Um casal quer passar a lua de mel em uma cidade litorânea, levando para gastar uma quantia X. Sabendo que o casamento ocorrerá em março, na baixa temporada. Para isso deverão pensar no traslado, hotel,

alimentação, passeios, vestuário. Como fazer para esta viagem ficar maravilhosa e mais em conta?” **Prob. 4** “Numa granja haviam 586 ovos. Foram vendidos 146 e quebraram-se 28. Quantos ovos restaram?” **Prob. 5** “Até que ponto chega o nível de contaminação do Rio Araguaia e seus afluentes com dejetos jogados por empresas (frigoríficos). Podendo causar doenças no ser humano. Como cidadão barragencenses, quais providências você pode?”

Diante da socialização alguns questionamentos da mediação trouxeram a tona no grupo, sobre os contextos dos quais surgiam esses problemas, e como esses podiam realmente contribuir para que o estudante desenvolvesse as funções mentais superiores, ou se alguns só levariam eles a perguntar a celebre: que conta é professora? A mediação levou o grupo a se questionar quanto aos contextos o que proporcionou a problematização para o próximo aprendizado que estava relacionado aos quatro tipos de contextos que foi estudado com o texto **Um problema, quatro contextos de Frederico José Andries Lopes** do livro Reflexões de problemas: algumas reflexões em Educação Matemática **da Editora: EDUFMT**

O texto traz o que é texto/contexto e os quatro tipos de contextos dos problemas, com exemplos para melhor entendimento do leitor. Afirmando que “ todo problema existe em um contexto”(LOPES, 2013, p.60) nos leva a refletir sobre os diversos tipos de contextos de elaboração de um problema.

Tal compreensão veio após a leitura do texto com as atividades de análise das situações problema anteriormente elaboradas, no qual identificaram o contexto e relacionaram o que evidenciava a classificação naquele contexto, o que parte da concepção didática que pressupõe a construção do conhecimento por parte do “estudante”, nesse caso o professor, que ao lidar em uma situação prática possa recorrer a conhecimento apropriado pelo estudo do texto. Para isso foram distribuídos em dois grupos, que a principio tiveram divergência nas respostas e que durante a socialização elaboraram uma nova síntese ficando a seguinte:

Problema 1 é vivencial pois os agentes estão inseridos na situação concreta da qual o problema surge. Nós no grupo de estudo estamos de fato vivenciando o problema do cardápio do ultimo encontro e a questão não foi solucionada em função de algumas situações tais como: a quantidade de grupos e a possibilidade do grupo ter que pagar o lanche duas vezes no mês e o desejo de um lanche diferenciado a todos. **Problema 2** é real ou seja, os agentes sabem que o mesmo se originou de uma situação concreta da qual eles não participaram. O atraso de Bruno e os motivos podem não ser os mesmos embora o atraso é algo frequente na vida escolar de muitos alunos e precisa ser resolvido. **Problemas 3** Contexto real. O problema se originou de uma situação concreta da qual não participaram. (houve divergência nesse problema, um dos grupos acreditava ser artificial, com a mediação por meio de questionamentos, chegaram a compreensão) **Problema 4** caracteriza-se como artificial por ter uma aparência da realidade mas é, na verdade, uma montagem de elementos sobre uma armação teórica pura. Tanto terceiro quanto o quarto problema

apresentam eles que ler conduz o aluno a necessidade de encontrar um resultado matemático sem relação com o contexto apresentado dos alunos. **Problema 5** classificamos como sendo real e/ou vivencial dependendo do contexto dos alunos, por fazer uma abordagem de um problema geral mas que precisam entender o contexto para abordar de forma significativa.

Finalizamos a formação com avaliação dos participantes e retornamos a pergunta o que você entende por resolução de problemas? (traremos 2 respostas para retratar)

Professora 1

“A resolução de problemas visa desenvolver a capacidade de solucionar problemas da vida cotidiana. No contexto escolar ela precisa ser organizada didaticamente. É essa proposta de Pólya ao nos apresentar essa possibilidade por meio de etapas denominadas como: compreender o enunciado; planejar a resolução; resolver o problema; verificar a solução. Porém seguir os passos não é o suficiente, é necessário que o professor se aproprie do conceito para pensar no ensino nessa perspectiva, pois cada proposta de atividade deve ser elaborada com clareza sobre o que se quer explorar com os objetivos de ensino pré definidos, considerando os contextos vivencial, real, artificial e teórico. Dentre eles o vivencial e o real são os que representam a proposta de resolução de problemas, pois apresenta sentidos e significados para o educador e principalmente par ao educando.”

Professora 2

Resolução de problemas é quando o aluno aprende matemática resolvendo problemas para resolver problemas, considerando a mediação do professor numa relação dialética entre teoria e prática, pois nessa relação os dois tem que caminhar juntos. O problema deve ser desafiador, instigando o aluno a formular seu próprio conhecimento de acordo com suas vivencias. O aluno é um ser que traz uma bagagem cultural rica de seu contexto familiar, ele faz relações usando a matemática o tempo todo, esse saber deve ser levado em conta para que o professor possa ajuda-lo a construir novos saberes, e com os passos de Pólya, na resolução de problemas organizar seu pensamento matemático para encontrar possíveis soluções. Desenvolvendo seu pensamento e suas funções mentais. A matemática para muitos é complexa, mas quando contextualizada ela passa a ser entendida pelo aluno, pois ele pode fazer a relação dela com sua vida fora do ambiente escolar, aprendendo assim a relação teoria e prática tão importante para a aquisição do conhecimento.

Podemos notar novos elementos a resposta inicial dos professores que acreditamos ter sido agregados no processo de formação.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta acreditamos cada vez mais em uma educação que não pressupõe neutralidade e o papel fundamental na mediação do professor para o

aprendizado crítico do estudante, porém a necessidade de uma formação que dialogue com a prática esperada por esse profissional que diante das condições postas ainda precárias para o exercício da reflexão do seu fazer pedagógico. É importante entender que o professor não é apenas aquele que ensina, mas sim aquele que proporciona aos alunos condições favoráveis ao aprendizado apontando caminhos, fazendo com que o aluno tenha ciência de sua participação no funcionamento da educação, capacitando, tornando-o capaz de aplicar os conhecimentos em todas as áreas da vida. Apontamos ainda para a continuidade dessa formação no sentido de avançar mais para outras disciplinas e para o planejamento de aulas que não foi realizada, vale ressaltar a percepção que tivemos com relação a grande pressão sentida pelos professores para ser colocada em prática as atividades estudadas no PEFE e ainda percebe-se o desconhecimento da maioria com relação a concepção adotada pela escola. Outro fator relevante foi o visível cansaço dos profissionais que iniciavam a formação logo após a jornada com os estudantes, enfim, saiam da sala de aula e iam para os estudos, visto que as salas de aulas não são climatizadas e os dias que se seguiram apresentavam expressivo calor. Na avaliação com relação ao seu próprio desempenho seis delas relacionaram esse cansaço, mas que foram levadas pela mediação a envolverem-se na formação. Quanto a Resolução de Problemas como possibilidade metodológica para todas as áreas, ainda não há consistência em afirmar que ela pode ser usada por esses professores em outras disciplinas ou para todos os temas, entretanto, avançamos no sentido de compreender que é sim possível utilizar as situações problemas para o movimento de sensibilização e como forma de proporcionar que o estudante entre em atividade de aprendizagem, ainda podemos agregar a isso os desafios relacionados, ao sujeito que desejamos contribuir para formar, e para tanto, embrenharmos na busca por metodologias mais ativas que envolvam esses estudantes para que sejam agentes na transformação da sociedade em uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Doracina Ap. de Castro. **Pedagogia Histórico Crítica**: proposição teórico metodológica para a formação continuada. Na. Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009.

DANTE, Luis Roberto. **Didática da resolução de problemas de Matemática**. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES, Frederico J. A. . Um problema, quatro contextos. In: Marta Maria Pontin Darsie; Rute Cristina Domingos da Palmas. (Org.). **Resolução de problemas: algumas reflexões em Educação Matemática**. 1ed.Cuiabá: Editora da UFMT, 2013, v. 1, p. 43-62.

MOYSÉS, Lucia. Aplicações de Vygotsky à educação matemática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

POLYA, G. A Arte de resolver problemas. Rio de Janeiro: Ed. Interciência, 1995.

SAVIANNI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SELEÇÃO DE BOLSISTAS PARA O PIBID CAPES A PARTIR DE VÍDEOS PRODUZIDOS PELOS CANDIDATOS

Paulo Sergio de Sena

Centro Universitário Teresa D'Ávila – UNIFATEA,
Lorena, SP

Programa de Mestrado Profissional Design,
Tecnologia e Inovação

Universidade Estadual Paulista – FEG – UNESP,
Guaratinguetá, SP

Pós-Doutorado em Engenharia de Produção
(Ensino de Engenharia)

Maria Cristina Marcelino Bento

Centro Universitário Teresa D'Ávila – UNIFATEA,
Lorena, SP

Licenciatura em Pedagogia.

Universidade Estadual Paulista – FEG – UNESP,
Guaratinguetá, SP

Pós-Doutorado em Engenharia de Produção
(Ensino de Engenharia)

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

Centro Universitário Teresa D'Ávila – UNIFATEA,
Lorena, SP

Licenciatura em Letras

Doutorado em Tecnologias da Inteligência e
Design Digital (Multidisciplinar)

RESUMO: Este trabalho responde à demanda de uma agenda que reclama por inovações em educação, em destaque, no ensino superior e à formação dos novos docentes, pelo processo seletivo de discentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

- PIBID- Pedagogia. É uma pesquisa que se justifica inovadora, pois envolveu a produção de vídeos ao processo ensino aprendizagem, em uma perspectiva da profissionalização do futuro docente. Adotou-se como referencial a produção de vídeos do ISAT-2018 - A exemplo da usabilidade dos vídeos em educação corporativa, a formação dos licenciandos pôde explorar a ferramenta vídeo como amparo à pesquisa escolar, com destaque para os problemas que envolvem o armazenamento do conteúdo, capacidade técnica da infraestrutura da escola, bem como a tecnologia do sistema de gestão da aprendizagem pelo professor. Decorre, então, que a pesquisa trabalhou com a problemática da motivação dos futuros docentes ao uso de vídeos educativos. Os objetivos foram: pontuar as possibilidades e desafios do uso de vídeos por professores em formação iniciada. Realizou-se a pesquisa-ação como metodologia, mediante problemática e objetivos de pesquisa. Participaram desta pesquisa dez licenciandos e quatro docentes que participam do PIBID. Tem-se como resultados que os candidatos sentiram-se desafiados, adotaram a inovação, ainda que com dificuldades em utilizar a ferramenta.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; PIBID; Vídeo.

SELECTION OF BOLSISTS FOR THE PIBID

ABSTRACT: This work answers to the demand for a training program that calls for innovations in education, at the university, and the training of new teachers, the selective process of students to the Institutional Program of Initiation to Teaching - PIBID - Pedagogy. It is a research that is justified as innovative, since it involved the production of videos to the learning teaching process, in a perspective of the professionalization of the future teacher. The video production of ISAT-2018 was adopted as a reference. - As for the usability of videos in corporate education, the training of the licensees can exploit the video tool as a support for school research, especially the problems that involve the storage of content, technical capacity of the school infrastructure as well as the technology of the system of management of learning by the teacher. It turns out that the research worked with the problem of the motivation of the future teachers to the use of educational videos. The goals were: to punctuate the possibilities and challenges of the use of videos by teachers in training started. The action research was done as methodology, through problematic and research objectives. Ten graduates and four professors participating in PIBID participated in this study. We have as results that the candidates felt challenged, they adopted the innovation, although with difficulties in using the tool.

KEYWORDS: Teacher training; PIBID; Video

INTRODUÇÃO

A ferramenta vídeo tem sido utilizada para diferentes fins em educação escolar, seja como recurso para aula invertida ou ferramenta que os alunos estão utilizando, a qualquer momento, e quantas vezes forem necessárias, para aprender um conteúdo.

Este artigo é um fragmento de uma pesquisa sobre uso da mídia na forma de vídeo para o ensino e aprendizagem. Os resultados que são apresentados são o produto de um processo seletivo para bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Justifica-se esta pesquisa como um processo dialógico com o formato digital, que favorece a produção de vídeos para as atividades de ensino-aprendizagem, comuns em educação a distância e com resultados interessantes.

Produzir um vídeo pode parecer fácil, mas não é, não basta acionar a função vídeo de um dispositivo móvel ou similar e gravar depoimentos ou registrar um fato ocorrido. É necessário saber equilibrar o áudio e imagem para gerar qualidade pedagógica ao vídeo, uma tarefa que exige mais cuidado e trabalho, além de ser morosa e onerosa em alguns casos. Ainda exige uma imersão na fase de produção, envolvendo montagem, efeitos de coloração, efeitos sonoros. Embora o mercado ofereça uma grande variedade de aplicativos para a edição de vídeos (Movie Maker, Vídeo Toolbox, Virtual Dub entre outros) com um componente de usabilidade bastante intuitivo e desafiador, é necessário, ainda, um saber que envolve equilibrar

as ferramentas para que o produto pedagógico final seja agradável aos olhos e ouvidos do sujeito/leitor.

Quando se discursa sobre inovação na educação escolar e formação docente se instala um conjunto de propostas compreendidas como parte deste processo. Desta forma se buscou agregar o valor da mídia vídeo como inovação no processo seletivo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID CAPES. O edital de seleção de bolsistas ao Programa estabeleceu a necessidade de se instalar um processo de seleção aos licenciandos interessados em participar do citado Programa. Justifica-se ainda pelo apresentado pela ISAT/2018 (www.isat.com.br) quanto ao crescimento da utilização do formato de vídeo nos projetos de educação corporativa. Enfim, este recorte da pesquisa teve como objetivo pontuar as possibilidades e desafios do uso de vídeos por professores em formação inicial.

Em um movimento vanguardista, o que vem se destacando é o modelo de difusão e origem dos conteúdos, tornando-se questões cada vez mais importantes. Tomando como referência as experiências da educação corporativa com o uso dos vídeos, a formação dos licenciandos também vem explorando a ferramenta vídeo como amparo à pesquisa escolar, com destaque para os temas que envolvem o armazenamento do conteúdo, capacidade técnica da infraestrutura da escola, bem como a tecnologia do sistema de gestão da aprendizagem pelo professor (ISAT, 2018).

REFERENCIAL TEÓRICO

A era digital exige que o docente compreenda o espaço da sala de aula e supere suas limitações físicas e conceituais, ampliando seus domínios. Outro elemento importante é o perfil do aluno deste início do século XXI, um aprendiz que necessita desenvolver as habilidades destacadas pela Conference Board of Canada e destacadas por Bates (2016): a habilidade de comunicação; capacidade de aprender de forma independente; ética e responsabilidade; trabalho em equipe e flexibilidade; habilidade de pensamento; competências digitais e gestão do conhecimento. Este modelo de aprender e ensinar desta era digital ratifica a necessidade da inovação das práticas pedagógicas e a ampliação da sala de aula e dos recursos e ferramentas educacionais.

O *Blended learning* ou aprendizagem híbrida poderia ser *redesign* dessa ampliação da sala de aula. Essa “modalidade de aprendizagem” é sinônimo de educação semipresencial, que pode ter pelo menos dois sentidos distintos - seria a chamada educação *online* ou uma mistura do momento presencial e a distância. (MATTAR, 2017) O docente é envolvido em um movimento de pensar, elaborar e “fazer aula” com ferramentas diferenciadas, atualizadas com o mundo digitalizado e associado às ferramentas clássicas de uso anterior aos recursos digitais. Essa

postura dialógica entre o não digital e o digital é ratificada por Silva e Lima (2017, p.51), fundamentadas em Pretto (2010), quando assinalaram que o docente necessita se preparar para utilizar as diferentes tecnologias em sala de aula:

Pensar a educação na contemporaneidade demanda compreender práticas em inter-relação com contexto sócio cultural atual. Há mudanças em cursos nas formas de se relacionar, comunicar e conhecer, propiciadas pelo avanço e pela diversificação das tecnologias digitais e que promovem práticas socioculturais que transcendem tempo e espaço, refletindo diretamente na maneira como o conhecimento é produzido, dissipado e adquirido (PRETTO, 2010).

Nessa linha, as autoras compreendem a necessidade em rever a formação docente para superar este desafio – inserir o uso de recursos digitais às práticas pedagógicas. A citação a seguir reforça o processo de aprendizagem e o uso das tecnologias digitais.

O entrelaçamento entre o uso das tecnologias digitais e a cognição é uma discussão importante quando pensamos em processos escolares. Compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva vigotskiana, pressupõe as tecnologias digitais enquanto instrumentos psicológicos, com capacidade mediadora na promoção de processos inter e intramentais promotores de desenvolvimento cognitivo. (MATTAR, 2017, p.52)

Enfim, vale o registro do relato de Severin (2014) de que o docente não precisa ser um *expert* em tecnologia, mas o especialista em educação que utilize tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

A experiência envolveu licenciandos e docentes do curso de Pedagogia, de uma instituição Salesiana de ensino superior. Numa proposta de tradução intersemiótica de linguagem para a mudança no processo de seleção para o processo seletivo às vagas do PIBID. Dez graduandos do curso de Pedagogia participaram desse novo modelo de seleção.

A equipe avaliadora solicitou aos candidatos que preparassem um vídeo de até três minutos explicando o que era o PIBID e seus motivos para participar do programa.

A pesquisa foi qualificada como pesquisa-ação, na perspectiva de Baldissera (2001, p.6), pois houve uma ação por parte dos sujeitos implicadas no processo investigativo, além de partir de um projeto de ação social ou dissolução de problemas coletivos, bem como de estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

A pesquisa-ação que se desenvolveu também esteve amparada pelas considerações de TRIPP (2005), quando destacou que esta metodologia auxilia no aprimoramento da prática docente pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela, isto é, uma práxis pedagógica. Planeja-se,

implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança incremental em sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Quatro ações delinearam a pesquisa-ação: planejar, agir, observar e refletir. O planejamento se deu pela adequação do edital de seleção para novos bolsistas do PIBIB-Pedagogia. O agir consistiu em divulgar o edital aos licenciandos, esclarecendo e justificando as inovações do processo seletivo. A observação foi marcada pela resposta dos licenciando frente a ideia proposta, a inserção dos vídeos no Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional e o produto final, ou seja, o vídeo para o processo seletivo. A equipe refletiu sobre a própria ação dos participantes ao processo de seleção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todos os candidatos mostraram uma preocupação com o ambiente cenário para o vídeo como a presença de cortinas, quarto arrumado, biblioteca da escola, enfim, um cenário com boa aparência, bem como uma boa apresentação pessoal. Dois elementos que pareceram importantes para os candidatos quanto ao perfil de docente, dialogando com Pretto (2010) quanto ao pensar uma educação contemporânea que demanda compreender as práticas e suas inter-relação contextualizadas socio-culturalmente.

Outros resultados que se alinham com Mattar (2017), quanto ao envolvimento do docente num movimento para pensar, elaborar e “fazer aula” com outras ferramentas, foram observados quando os candidatos se sentiram desafiados e contribuíram para a inovação, ainda que com dificuldades com a ferramenta, provavelmente porque a ferramenta não ofereceu um nível de cognição com pouca usabilidade, isto é, não estava pedagogicamente ou tecnicamente sustentada por modos de aprendizagem..

As dificuldades encontradas pelos candidatos foram de ordem funcional, isto é, conhecimentos específicos do funcionamento da tecnologia, por exemplo, os casos da postagem do vídeo no Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional. Em síntese, faltaram conhecimentos de adequação de mídias.

Outra dificuldade, ainda sobre a postagem dos vídeos, se deu na medida em que os licenciandos conseguiram postar o vídeo, mas não houve problemas para a equipe avaliadora acessá-los. Para sanar estas dificuldades a equipe do Núcleo de Ensino à Distância Institucional ficou à disposição dos participantes. Esta situação assemelha-se ao apresentado por ISAT (2018) e Severino (2014).

O impacto positivo causado pela proposta de elaboração de vídeos como processo seletivo ao PIBID é digno de observação e reflexão. Pois chegou ao conhecimento dos docentes das licenciaturas da Instituição, que opinaram sobre a experiência, uns a favor e outros em posição de dúvidas, se os alunos dariam conta

da produção, pois consideraram a tarefa difícil. Outros mencionaram que a tarefa era fácil, bastava usar o dispositivo móvel e “gravar” o vídeo. Estas observações acompanharam o destaque de outras pesquisas dialogadas com o ISAT (2018).

Extensão além dos Pibidianos, o momento de formação dos não participantes do programa pelo Pibid, uma prerrogativa do programa de formação de professores PIBID que foi atendida com ferramentas que quiseram ser elementos que agregassem inovação pedagógica.

Esta busca pela inovação no processo de seleção, exploraram-se as necessidades de inserção dos elementos construtores de inovações que dialogam com a formação docente e com o processo de ensino e aprendizagem, em um processo continuado de formação, mediante o exposto por Bates (2016); Silva e Lima (2017) referenciados e validados em Preto.

Considera-se ainda, que esta prática desenvolvida favoreceu as habilidades, pontuadas por Bates (2016), de comunicação; capacidade de aprender de forma independente; ética e responsabilidade; trabalho em equipe e flexibilidade; habilidade de pensamento; competências digitais e gestão do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de explorar e experimentar os processos de inovação da formação docente, o PIBID proporcionou um espaço “*maker*” aos envolvidos, seja pelas práticas pedagógicas diretas na escola da educação básica, seja por momentos de formação específica do docente; neste caso, formação tecnológica.

A inovação que conta com o uso de tecnologias digitais para o processo ensino e aprendizagem ocorre nas escolas de educação básica, na medida em que docentes e licenciandos, neste caso dos pibidianos, possam juntos testar, aprender a usá-las mediante erros e acertos, sob um processo de reflexão.

Para a inovação da formação docente no uso das tecnologias digitais – produção de vídeos, há a necessidade de profissionais que compreendam a importância desta ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem.

Uma das formas motivadoras para os licenciandos introduzirem a produção de vídeos como modelo de aprendizagem, passa pela compreensão dos docentes de que a ferramenta auxilia no processo de aprendizagem. Necessita-se também, delimitar a elaboração do produto, assim como realizado no edital à seleção dos pibidianos. Outra estratégia é a indicação de aplicativos para a elaboração dos vídeos e orientações específicas à produção, seguindo as recomendações do ISAT2018. Cabe ainda aos docentes formadores encontrar outras possibilidades para a motivação do uso e produção de vídeos, respeitando as especificidades da realidade dos alunos.

Os desafios encontrados quanto ao uso do vídeo pelos sujeitos desta pesquisa estão marcados pela necessidade do saber ampliado sobre compatibilidade de mídias, ou seja, por exemplo, como salvar o vídeo de modo que seja compatível para inserção em Ambiente Virtual de Aprendizagem, bem como sua apresentação. A produção do vídeo enquanto organização do espaço, pessoas, edição, sonorização podem ser considerados como itens de domínio pelos sujeitos.

Sugere-se solicitar aos licenciandos pibidianos e não pibidianos a produção de conteúdo para a Educação Básica, conforme disposto na BNCC, verificando a qualidade final do produto e sua utilização junto as escolas; propondo o alargamento da sala de aula pelo uso do vídeo. Ainda pode contribuir para otimizar a usabilidade dos aplicativos de produção de vídeos, isto é, sugerir que o aplicativo apresente um menu mais interativo para sua inserção no processo de ensino e aprendizagem, em síntese, colaborar para melhorar a cognição do produto.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.7, n.2. ago/2001.p.5-25.

BATES, T. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. Tradução: João Mattar et al. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

ISAT. Youtube, TED e Vimeo nos treinamentos corporativos. Disponível em: <http://conteudo.isat.com.br/portais-de-video-no-treinamento-corporativo?rdst_srcid=1482749> Acesso em: 27 set. 2018.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

SILVA, A. M.; LIMA, C. M. Apropriações sociais e formativas das tecnologias digitais por adolescentes e suas relações com a educação escolar. In: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos equipamentos culturais brasileiros : Tic cultura 2016 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilian cultural facilities : Ict in culture 2016 [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em:< http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_CULT_2016_livro_eletronico.pdf> Acesso em: 01 mar.2018.

SEVERIN. E; Tecnologia é só parte da solução. Disponível em:< <http://porvir.org/tecnologia-e-so-parte-da-solucao-diz-eugenio-severin/>> Acesso em 10 fev. 2018

Tripp, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, set/dez.2005, p. 443-466,

UM PROJETO DE PROFESSORA: A PRÁTICA DE AUTOFORMAÇÃO E AUTOREFLEXÃO POSSIBILITADA PELOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Karina Fonseca Bragagnollo

Universidade do Estado de Mato Grosso
Barra do Bugres- Mato Grosso

Vanessa Suligo Araújo Lima

Universidade do Estado de Mato Grosso
Barra do Bugres- Mato Grosso

RESUMO: Este artigo é um relato sobre a experiência vivida com os Memoriais de Formação produzidos pelo licenciandos nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Barra do Bugres – MT, no período de 2015 à 2017. Os Memoriais de formação são instrumentos que possibilitam a reflexão sobre a trajetória de vida, sobre as experiências que marcaram o sujeito de alguma forma, e que influenciaram/influenciam nas escolhas feitas no presente. Assim, trago um pouco sobre minha experiência com os mesmos e algumas reflexões que a escrita do Memorial me possibilitou, com o aporte de autores como Abrahão e Passeggi, com o intuito de inspirar outros profissionais da educação a refletirem sobre sua trajetória de vida e formação e a escrita de si, bem como fomentar as discussões do Memorial enquanto recurso para a formação inicial de professores de Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Memoriais de Formação,

Estágio, Relato de Experiência, Identidade docente, Formação de Professores.

A TEACHER'S PROJECT: THE PRACTICE OF INDEPENDENT LEARNING AND SELF-REFLECTION MADE POSSIBLE BY TRAINING MEMORIALS

ABSTRACT: This article is an account of the experience lived with the Training Memorials produced by the undergraduate students in the disciplines of Supervised Curricular Internship I and II of the Undergraduate Course in Mathematics of the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Barra do Bugres Campus – MT, in the period 2015 to 2017. The training Memorials are instruments that enable reflection on the trajectory of life, on the experiences that marked the subject in some way, and that influenced/influence the choices made in the present. Thus, I bring a little about my experience with the same and some reflections that the writing of the Memorial enabled me, with the contribution of authors such as Abrahão and Passeggi, with the aim of inspiring other education professionals to reflect on their trajectory of Life and training and self-writing, as well as fostering the discussions of the Memorial as a resource for the initial formation of Mathematics teachers.

KEYWORDS: Training Memorials, Internship, Experience Report, teacher Identity, Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é um relato sobre a experiência vivida com os Memoriais de Formação produzidos nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Barra do Bugres – MT, no período letivo de 2015 à 2017. Os nossos trabalhos com os Memoriais aconteceram como um trabalho complementar aos tradicionais relatório de estágio.

O Memorial é um instrumento para a reflexão sobre a constituição da identidade profissional, pois ao (re)escrevê-lo pode-se perceber características da formação que passam despercebidos e que influenciam a escolha profissional, de acordo com Passeggi “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se.” (PASSEGGI, 2011, P. 147)

Neste texto apresento as abordagens de alguns autores sobre as narrativas autobiográficas e as escritas de si, que foram expressos neste trabalho em Memoriais. Trago ainda um pouco sobre minha experiência com os Memoriais e algumas reflexões que a escrita do mesmo me possibilitou, com o intuito de inspirar outros profissionais da educação a refletirem sobre sua trajetória e suas ações.

2 | AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E AS REFLEXÕES DA ESCRITA DE SI POSSIBILITADAS PELOS MEMORIAIS

Os Memoriais de formação são instrumentos que possibilitam a reflexão sobre a trajetória de vida, sobre as experiências que marcaram o sujeito de alguma forma, e que influenciaram/influenciam nas escolhas feitas no presente. Concordamos com Abrahão (2011) ao definir os Memoriais como:

o processo e a **resultante** da **rememoração com reflexão sobre fatos relatados**, oralmente e/ou por escrito, mediante uma **narrativa de vida**, cuja trama (enredo) **faça sentido** para o sujeito da narração, com a **intenção**, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e **ressignificar** aspectos, dimensões e momentos da própria formação. (ABRAHÃO, 2011, p. 166)

Trata-se de uma forma de lembrar os fatos que foram decisivos e influenciadores para a formação do ser que o sujeito se tornou hoje, e também dos fatos que podem ter passados despercebidos da consciência do sujeito, mas que contribuíram com a sua formação. Dessa forma “ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está mais distante e, sim, impregnada das

memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte”. (PRADO; SOLIGO., 2005, p. 6) . Assim, com o ato de refletir, criamos um novo sentido às experiências do passado atrelando-as ao que acreditamos no presente, visto que cada experiência nos modifica de alguma forma. De acordo com Passeggi (2011):

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar. (PASSEGGI, 2011, P. 149)

Com isso, ao escrever sobre si mesmo, refletimos sobre como chegamos até aqui, quais experiências nos modificou de modo a formar a pessoa que somos hoje, nossos princípios, nossos conceitos, o que defendemos. Acreditamos, assim como Abrahão(2011) que “a narrativa de vida, como aqui entendida, proporciona o ressignificar da própria história pessoal/profissional – como invenção de si” (p. 166).

A mesma autora ainda acrescenta que “as (auto)biografias, ao estar constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, são processo de construção que têm a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra sua trajetória.” (ABRAHÃO, 2009, p. 21). Ao se conhecer melhor o professor tem mais controle sobre suas ações na sala de aula, e ao refletir sobre suas ações, as tomadas de decisões para melhor qualidade e aproveitamento de suas aulas são possíveis.

Sendo assim, pode-se dizer que os Memoriais, que são narrativas escritas, assumem esse papel de formador, pois:

trata-se de **experenciar** o momento da narrativa reflexionada também como um **componente formativo essencial**. Trata-se de o narrador, elaborador do próprio memorial, ser realmente o **sujeito da narração** (embora dela também seja objeto), consciente de que a reflexão empreendida é elemento *sine qua non* para a **compreensão da própria formação** e, ainda, de que **o momento da narração**, nos moldes aqui entendidos, é, também ele, **momento formativo**. (ABRAHÃO, 2011, p. 166)

Dessa forma acreditamos que os trabalhos com os Memoriais voltados para a formação de professores contribuem de forma significativa com o processo de constituição da identidade docente. A seguir escrevo um pouco sobre como foram as minhas experiências com os Memoriais.

3 | O TRABALHO COM OS MEMORIAIS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Os trabalhos com Memoriais dos quais participei começaram no segundo semestre de 2015, enquanto cursava a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, muitas expectativas foram criadas por mim e por meus colegas visto que, para alguns, seria o primeiro contato com a escola depois de muitos anos.

Neste momento o Memorial que nos foi proposto priorizava resgatar traços de nossa formação no passado, de modo que justificássemos a escolha do curso de licenciatura. A construção do texto aconteceu durante todo o semestre e ao final deveríamos apresentar para a turma em forma de seminário.

Apesar de ter apresentado o Memorial, não concluí as outras atividades do estágio e não terminei a disciplina. Então, no segundo semestre de 2016, fiz o Estágio I novamente, a turma era outra e apesar de ser a mesma professora, a abordagem sobre os Memoriais foi diferente, mais cativante talvez, *“ou talvez a minha percepção foi diferente”* de algum modo todos estavam envolvidos cada um com a escrita de sua história, da constituição de sua identidade.

No próximo semestre fizemos um novo Memorial, enfatizando dessa vez nossa formação, as dificuldades que enfrentamos durante os estágios. Escrevemos buscando responder perguntas como: as expectativas que criamos sobre como era dar aula foram alcançadas? O que as experiências vividas até aquele momento tinham nos modificado? Que tipo de professor eu quero ser? Eu consegui ser esse professor? Até hoje eu não sei a resposta.

Abaixo eu apresento um relato mais detalhado sobre as reflexões que a escrita do Memorial me possibilitou, assim como alguns recortes do mesmo.

4 | UM PROJETO DE PROFESSORA: O RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA COM OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

O primeiro contato que tive com o Memorial foi, como já mencionado acima, através de um trabalho que aconteceu durante a disciplina de Estágio I, e sem compreender de fato do que se tratava, indagava o porquê de contar e escrever sobre meu passado, *“o que isso importa?”* pensava. Mas por motivos pessoais não pude concluir a disciplina e um semestre depois estava eu lá novamente iniciando a disciplina de Estágio I e ouvindo que novamente faria um memorial. Porém nesta segunda vez foi diferente, foi na segunda vez que escrevi meu memorial que o percebi como instrumento de reflexão e, por consequência, de formação.

Para conhecer um pouco mais sobre os memoriais fomos apresentados aos textos de Rocha e Fiorentini (2005), de Martins e Rocha (2013) e de Caporale (2013) que após as leituras e discussões, serviram de aporte teórico para nossa escrita. Cada uma destas leituras gerava emoções diferentes e me davam cada vez mais ideias para minha escrita.

Foi assim que meu Memorial floresceu *“como não notei isso antes!”* Aspectos de minha infância que de fato contribuíram com a minha escolha de ser professora que passavam despercebidos agora eram conscientes: “Desde muito pequena me recordo de minha mãe lendo ou contando histórias para mim, na maioria delas fazendo uma pequena encenação, criando vozes diferentes para cada personagem,

o que me deixava encantada e fomentava minha criatividade”. Essas lembranças do incentivo que tive enquanto ainda muito nova são as mais fortes e as que mais me convencem que foi lá, que essa menininha curiosa já se tornava um projeto de professora.

Foi ainda lá na infância que a escolha pela matemática também surgiu, além do meu gosto especial pelos cálculos, o entusiasmo de um professor foi inspirador:

na sexta série lembro-me que estudei com o professor Walter e foi ele que me fez ver a matemática de um modo diferente, que fazia sentido na vida real, suas explicações envolviam exemplos do cotidiano e ele sempre falava de onde surgiu determinado conteúdo e pra que íamos usar. (Trecho retirado do memorial de formação intitulado **A formação presente em minha trajetória** apresentado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I no período de 2016/2.)

Participar de competições de cálculo mental e de Olimpíadas de Matemática também contribuíram, “*como isso me empolgava!*”. Escrever o Memorial me trouxe tantas memórias que por alguns minutos fiquei imersa naquele mundo das lembranças, da sala de aula, dos amigos, do caminho de volta para casa. Tive que me concentrar para voltar à missão de buscar vestígios de minha formação naqueles momentos, mas não foi difícil, bastou resgatar essas lembranças que ficou claro como sempre amei estar no ambiente escolar.

Já na escrita do meu terceiro Memorial, que aconteceu durante o Estágio II no primeiro semestre de 2017, o enfoque era a formação, e as reflexões sobre a regência foram o que mais me marcou:

em certos momentos fiquei com dúvidas sobre como chamar a atenção de alguns alunos que se excediam nas conversas e não prestavam atenção na aula, outros quando não queriam participar das atividades. Sei que posso ter deixado a desejar em algum momento, mas o que foi mais gratificante, com toda certeza, foi o momento em que cheguei em casa no último dia de regência e li os textos que pedi para que eles fizessem, e percebi o quanto eles gostaram das aulas, por meio de seus relatos, como eles se interessaram pelos conteúdos e pelo tema proposto, e não tiveram preguiça de responder, pois todos fizeram textos de pelo menos uma página, isso também me surpreendeu. (Trecho retirado do memorial de formação intitulado **A formação presente em minha trajetória II: Um novo sentimento** apresentado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II no período de 2017/1.)

Foi muito interessante pedir narrativas escritas dos alunos ao final da regência, pois pude ler o que não pode ser dito, além dos alunos que gostaram das aulas, críticas sobre os momentos em que algum aluno não entendeu e por algum motivo não falou, por exemplo.

Pude refletir sobre meus sentimentos enquanto professora em formação, nesse momento em que as expectativas sobre dar aula são colocadas à prova e todas as emoções possíveis se juntam dentro de nós:

Sei que ainda tenho uma longa caminhada a seguir, muito que aprender, e muita experiência a adquirir, mas antes eu sabia que tinha vontade de ser professora, mas agora já me sinto uma professora e o estágio contribuiu para adquirir essa confiança, que no meu caso era o que ainda me deixava insegura. Como essa

foi uma experiência de regência, na qual eu tive que planejar minhas ações, e vivenciar o momento de ser professora, isso me deixou mais segura e confiante de minha capacidade de dar uma boa aula. (Trecho retirado do memorial de formação intitulado A formação presente em minha trajetória II: Um novo sentimento apresentado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II no período de 2017/1.)

Apesar das dificuldades encontradas na primeira regência o sentimento de missão cumprida renova a vontade de estar à frente de uma turma.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a minha trajetória escolar, pude reafirmar que um tratamento rígido, um ambiente controlado e silencioso não garante a aprendizagem. Posso dizer também que o papel da família é muito importante desde muito cedo, pois acredito que, ao ler histórias pra mim, minha mãe me mostrou que ler é prazeroso, e não chato e cansativo como já ouvi de alguns colegas meus. Acredito que essa fase inicial é muito importante para a formação da criança e que tanto a família quanto a escola são responsáveis por essa formação em todos os aspectos, pois, na maioria das vezes as experiências que a criança passa nessa fase irão se refletir no futuro. Todas essas reflexões fazem parte da minha constituição como professora e foi a construção desse memorial que possibilitou o surgimento dessas.

Vejo que o Memorial me ajudou a pensar mais durante a minha caminhada de regência, pois a cada dia ao finalizar os trabalhos eu refletia sobre minha ação, e refletia sobre como poderia melhorar para o dia seguinte. Outro ponto positivo que me deixa muito feliz é de saber que essas reflexões estão aqui, ou nos primeiros memoriais, registradas, pois dessa forma posso reler e perceber o quanto eu mudei o que já evolui, o que eu reafirmei. Vejo que o Memorial contribuiu para minha constituição docente, e auxilia minhas reflexões acerca de minha formação, que se dá a cada momento que experimento.

Espero que outros profissionais da educação possam/ tentem, um dia, utilizar os memoriais como metodologia de autoformação e de autorreflexão, e por que não, utiliza-los com os alunos também, por todo o poder formativo que aqui já foi mencionado, fica o convite.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Actualidades Pedagógicas**, n. 54, p. 13-28, 2009.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. **Memoriais de formação: Uma Prática de (auto)formação de futuros professores de matemática**. 13 p., Anais do XI Encontro Nacional de Educação

Matemática. Curitiba – Paraná, 2013.

MARTINS, Rosana Maria; ROCHA, Simone Albuquerque da. **Nos memoriais de formação : O estágio como possibilidade de desenvolvimento da constituição da identidade docente de licenciandos em matemática.** 16 p., Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba – Paraná, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição, A experiência em formação. Educação [online] 2011, 34 (maio-agosto): [Acesso em: 19/09/2018] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819058004>> ISSN 0101- 465X

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas, SP: Graf, p. 47-62, 2005.

ROCHA, Luciana Parente; FIORENTINI, Dario. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. **28a Reunião Anual da ANPED, Petrópolis-RJ: Vozes, v. único,** p. 1-17, 2005.

A MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA PRÁTICA DIFERENCIADA DE SE RESOLVER QUESTÕES MATEMÁTICAS COM NÚMEROS FRACIONÁRIOS

Wagna Mendes Vieira

Matemática, mestranda em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Goiás, Campus Jataí.
Jataí - Goiás

Kenny Henrique Ferraz Inomata

Matemático, mestrando em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Goiás, Campus Jataí.
Jataí - Goiás

Adelino Cândido Pimenta

Doutor em Matemática do Instituto Federal de Goiás – IFG.
Jataí – Goiás

Danúbia Carvalho de Freitas Ramos

Pedagoga, mestranda em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Goiás, Campus Jataí.
Jataí - Goiás

Marcelo Faria Campos

Matemático, Companhia de Saneamento de Goiás S/A - SANEAGO
Santa Helena – Goiás

RESUMO: O objetivo do artigo é estreitar a distância entre a Matemática e os discentes através do método da Modelagem, no qual se aplicará a corrente pragmática assinalada por Kaiser Messmer (1991). Assim, por meio do experimento didático, foi realizado esse

estudo em uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Rio Verde, em que os alunos do primeiro período de Recursos Humanos foram motivados, a partir de um piquenique em grupos, aplicar conhecimentos matemáticos acerca de operações com números fracionários para que todos pudessem saborear as delícias desse momento igualmente e, assim, verificar a relevância da prática da matemática em situações cotidianas. A partir desse experimento didático realizado, pôde-se observar que os estudantes vivenciaram as situações matemáticas com maior envolvimento, além de adotarem operações distintas - mas que culminaram na resolução dos problemas propostos.

PALAVRAS-CHAVE: Modelagem Matemática. Prática Pedagógica. Números Fracionários.

MATHEMATICAL MODELING IN HIGHER EDUCATION: A DIFFERENTIATED PRACTICE OF SETTING MATHEMATICAL ISSUES WITH FRACTIONAL NUMBERS

ABSTRACT: The objective of the article is to narrow the distance between mathematics and students through the method of modeling, in which the pragmatic current indicated by Kaiser Messmer (1991) will be applied. Thus, through the didactic experiment, this study was carried

out at a Higher Education Institution in the city of Rio Verde, where students from the first period of Human Resources were motivated, from a group picnic, to apply mathematical knowledge about operations with fractional numbers so that everyone could savor the delights of that moment equally and thus verify the relevance of the practice of mathematics in everyday situations. From this didactic experiment, it was possible to observe that the students experienced the mathematical situations with greater involvement, besides adopting different operations - but that culminated in the resolution of the proposed problems.

KEYWORDS: Mathematical Modeling. Pedagogical Practice. Fractional Numbers.

1 | INTRODUÇÃO

Embora no Ensino Básico, a disciplina Matemática tenha um espaço significativo no que concerne a carga horária, ainda há uma visível insatisfação de professores e alunos quanto ao desenvolvimento do conhecimento matemático, visto que em situações cotidianas os discentes não conseguem aplicar sua aprendizagem.

Uma das possíveis razões para o fracasso do ensino da Matemática, segundo Fiorentini e Miguel (1995) é escolarização da disciplina, ou seja, desvincula-se o processo de ensino-aprendizagem com a realidade dos discentes, tornando a Matemática um conjunto de algoritmos sem nexos ou ainda técnicas mecânicas.

Para desfazer essa realidade, desde os anos 70 há estudos acerca do Ensino da Matemática que compartilham a abordagem da Modelagem, na qual o ensino é direcionado às necessidades dos alunos. No Brasil, segundo Fiorentini (1996), ao se falar sobre essa técnica, se suscita atividades-projeto de caráter antropológico, pois se busca aliar o contexto social-cultural ao ensino. Sendo assim, a presente pesquisa se pauta na teoria de Kaiser Messmer (1991), Skovsmose (1990), Leontiev (1978) para que a desconstrução do estudo da Matemática seja realizada no primeiro período do curso de Recursos Humanos da Instituição superior visitada, a fim de que os alunos aprendam a utilizar a matemática no seu cotidiano pessoal e profissional com eficácia por atribuir sentidos às práticas realizadas em sala de aula.

Desse modo, o trabalho consiste em um experimento didático que tem por finalidade aplicar técnicas da modelagem matemática em sala de aula para que os estudantes verifiquem o sentido das operações matemáticas na resolução de problemas propostos.

2 | A MODELAGEM MATEMÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Acerca da interação entre sujeito e processo de aprendizagem, Vygotsky é referência, visto que buscava explicar como o conhecimento do indivíduo se desenvolvia a partir de suas interações com o meio social. Leontiev (1978), além de colaborar com estudos de Vygotsky também se baseou no seu antecessor para

empreender que o homem se relaciona com o meio por interesses e esses serão realizações a partir do momento que o sujeito trace seus objetivos, planeje e coloque em prática suas ações.

Sendo assim, através de uma abordagem do Ensino da Matemática, a Modelagem – que se denomina desse modo por adaptar o conhecimento matemático às necessidades dos discentes a fim de que eles se sintam motivados a aprender por enxergar ações reais sendo analisadas por regras lógicas da Matemática, pois “o programa vai sendo desenvolvido à medida que o problema exige novos conceitos”, afirma Bassanezzi (2002).

Essa abordagem direcionada a área de trabalho é uma das sugestões do Parâmetro Curricular Nacional de Matemática (1998) difundido pelo MEC, visto que essa disciplina já foi “transmitida” muitos anos de modo desvinculado com o real porque

“Os problemas escolares tendem a ser apresentados, efetivamente, como enunciados perfeitamente elaborados, cujos textos costumam esconder a problemática que lhes deu origem. Isso acontece a tal ponto que poderíamos falar de um autêntico “desaparecimento” das questões ou das tarefas reais que originaram as obras matemáticas na escola” (CHEVALLARD, 2001, p. 130).

Diante deste contexto, urge uma ressignificação na crença tanto de alunos quanto de professores no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem da Matemática a fim de que o ensino corresponda à concepção de Davis e Hersh (1986) na qual a “A Matemática provém da conexão da mente com o mundo externo e tal conexão simultaneamente cria a Matemática e transforma nossas percepções do mundo externo e estas criam então novas conexões” (p. 293).

A aliança entre o conhecimento matemático, que provem da absorção de distintos teoremas e algoritmos, com o conhecimento tecnológico no qual há a possibilidade de se aplicar tais regras matemáticas ao verificar-se a coerência entre elas e a situação-problemas e, por fim, com o conhecimento reflexivo que conduz uma leitura ampla sobre os resultados possíveis dentro da lógica numérica a partir do momento que não se verá mais uma única solução, mas diversas que dependem de uma variante que será mensurada pelo interesse social.

Skovsmose (2001) infere que a Matemática pode ser um meio eficaz para sociedade se assim for difundida, pois com o viés da modelagem enxerga-se essa disciplina como uma força motriz capaz de impulsionar distintas práticas sociais. O que faz o autor crer que a sociedade pode se apoiar na matemática para “formatar” a realidade. Contudo só é possível se em sala de aula, como assinala Niss (1992), as questões a serem avaliadas tiverem origem de um universo externo ao dos cálculos, ou seja, pertença a realidade social do indivíduo – uma estratégia válida para o ensino básico – ou ainda, para o ensino superior direcionamento com as demais disciplinas do curso específico.

Através dessa tríade de conhecimentos se promove no âmbito escolar e

acadêmico uma visão reflexiva sobre a ótica matemática, o que ameniza o “peso” da disciplina numérica, distribuindo-o em outras áreas que envolvem a sociedade, o que alimenta a perspectiva pragmática propagada por Kaiser Messmer (1991, p.84) ao considerar que “Os tópicos matemáticos ensinados na escola devem ser aqueles que são úteis para sociedade”. Desse modo, é importante assinalar que tanto a matemática como a modelagem nessa direção de ensino serão coadjuvantes no processo de ensino aprendizagem, serão ferramentas das quais os sujeitos irão manusear para buscar alternativas para problemas cotidianos e profissionais.

Para a realização das atividades através da modelagem, Barbosa (2001) sugere um nivelamento, mas deixa claro que dentro dessa perspectiva de ensino o que deve direcionar é a motivação para se aprender matemática, no caso da pesquisa, serão as disciplinas do curso Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Os níveis para o autor seguem de modo linear.

Nível 1. Trata-se da “problematização” de algum episódio “real”. A uma dada situação, associam-se problemas. A partir das informações qualitativas e quantitativas apresentadas no texto da situação, o aluno desenvolve a investigação do problema proposto. Ilustrações deste tipo de atividade encontram-se em Franchi (1993) e Kitchen e Williams (1993).

Nível 2. O professor apresenta um problema aplicado, mas os dados são coletados pelos próprios alunos durante o processo de investigação. Encontram-se tarefas deste nível em Biembengut (1999) e Galbraith e Clatworthy (1990).

Nível 3. A partir de um tema gerador, os alunos coletam informações qualitativas quantitativas, formulam e solucionam problemas. Bassanezi (1994a, 1994b), Biembengut (1990), Borba, Meneghetti e Hermeni (1997, 1999) desenvolveram este tipo de atividade. (BARBOSA, 2001, p.2).

Percebe-se que a autonomia do aluno é o fim do processo, haja vista que o discente irá entender o que a modelagem pode lhe oferecer dentro do conhecimento matemático e como ele o aplicará de forma racional e crítica, distante de visões absolutas. A abordagem da modelagem, assim, se torna um convite para que o sujeito busque se interagir com as questões discutidas, mas o que o estimulará aceitar tal convite será o seu envolvimento com o que está sendo avaliado.

Dessa forma, entende-se bem a concepção de Freire (1998) sobre a indagação ao asseverar que esse é o caminho para a educação, visto que através das questões suscitadas a priori nessa pesquisa, depois em sala de aula com a aplicação dessa abordagem e durante todo o processo de escrita deste estudo e da ação da pesquisa, se terá um material significativo para repensar a educação e motivar outras indagações, o que é o papel da pesquisa científica.

E no que concerne a prática da modelagem, o conceito de indagação se torna mais amplo, pois ultrapassa a delimitação e apreciação de uma situação problema por fazer alusão a tríade de conhecimentos supracitados. Contudo, a modelagem tem como característica a atividade investigativa, neste sentido ao propor uma atividade a mesma deverá levar o aluno a desenvolver hipóteses e investigar a situação

problema proposta, até chegar ao resultado esperado, ao utilizar a modelagem, a matemática pura não será o foco, mas terá também o seu espaço.

A postura do professor na modelagem é de um intermediador do conhecimento, assim como ecoa as didáticas modernas. Cabe ao docente inteirar os discentes sobre conteúdos e direcionar a prática, contudo, o trabalho em si é realizado pelos alunos em grupos e essa ação ocorre coletivamente para justamente reforçar o caráter reflexivo da modelagem que permeia em possibilidades.

Segundo Burak (2006), as atividades realizadas pelo viés da modelagem são benéficas para o aprendizado porque parte do interesse de um grupo ou de grupos, o que é reiterado pela psicologia como uma ação plena, haja vista que o sujeito se envolverá naquele exercício por enxergar razões em executá-lo. O autor ainda ressalta outro ponto positivo, os estudantes terão voz ativa no processo de ensino aprendizagem, o que não acontece em práticas tradicionais em que o professor detém o conhecimento e orienta todas as atividades.

Acerca da execução dessa abordagem, Burak (2006) expõe as cinco etapas a serem realizadas, elencando-as em

Escolha do tema; Pesquisa exploratória; Levantamento dos problemas; Resolução do(s) problema(s) e o desenvolvimento da Matemática relacionada ao tema; A análise crítica da(s) solução(es). (BURAK, 2006, p.3).

A partir da realização dessas etapas, é possível ressignificar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina Matemática e envolver os discentes na realização das atividades de forma prazerosa, enriquecedora e geradora de conhecimentos.

3 | SITUAÇÕES DE MODELAGEM MATEMÁTICA EM SALA DE AULA

A instituição escolhida foi uma Faculdade situada no município de Rio Verde-GO, na qual a aplicação se deu no curso de Recursos Humano do 1º período. Foram ministradas 6 (seis) aulas, cada uma de 50 minutos que aconteceram no dia 02 e 03 de maio de 2018.

Para o desenvolvimento da intervenção pedagógica foi proposto o tema Piquenique, mas este foi realizado em sala de aula. Segundo Ferreira (2011) a definição de Piquenique é: "Passeio a local ao ar livre (campo ou praia) em que cada participante leva alimentos que poderão ser desfrutados por todos". (FERREIRA, 2011, p. 684).

Este tema foi apresentado, abrangendo 21 (vinte um) alunos, na faixa etária de 18 a 26 anos. As aulas aconteceram na sala de aula da instituição.

Os acadêmicos se mostraram bem dispostos na execução das atividades, primeiro foi proposto que os estudantes se dividissem em grupos com quantidades próximas de 4 integrantes, de acordo com o total de discentes. Após, solicitou-se que fizessem uma lista de itens que iriam adquirir para a realização de um piquenique em sala de aula, cada grupo realizava suas escolhas a partir de suas preferências, no

próximo encontro cada grupo levou os alimentos de sua escolha para a concretização do piquenique para que a aplicação da modelagem matemática acontecesse a partir das etapas explícitas por Burak (2006), foram listados na lousa seis situações-problemas criadas pelos alunos para serem desenvolvidas em sala de aula sobre os conteúdos de matemática.

Então surgiram as questões: Como podemos representar em número fracionário a parte que cada um recebeu?; Como podemos representar a quantia de cada alimento?; Qual será a soma dos produtos que cada pessoa do grupo recebeu?; Representar em valores reais, quanto cada pessoa terá ter gastado?; Como representar o valor gasto em cada alimento?; Faça um resumo sobre o problema encontrado e mostre como foi resolvido?.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), os conhecidos PCNs, que citam o que o professor deve propor como desafios aos alunos: "Habilidades como selecionar e analisar as informações obtidas e, a partir disso, tomar decisões, exigirem linguagem, procedimentos e formas de pensar matemáticos [...]".

Neste sentido fundamenta tanto o papel do professor quanto o do aluno, pois precisamos preparar aulas que exigem uma seleção de conteúdos, percepção da análise do que estamos fazendo, assim obtendo como resultado, valores e sistematizações do pensamento matemático em situações-problema do cotidiano ou em aplicações consideradas abstratas.

Diante do exposto utilizou-se a modelagem matemática como ferramenta didática para aprendizagem de conteúdos matemáticos, especificamente, operações fracionárias.

Ao verificar a defasagem da aprendizagem da matemática básica no primeiro período de Recursos Humanos de uma Faculdade de Rio Verde, Goiás, a partir de uma dinâmica e atividades no primeiro encontro, se norteou o experimento didático com vistas na modelagem matemática.

Na primeira e segunda aula do dia 02 de maio foi proposta, por meio da oralidade, uma atividade para realizamos em sala de aula e dela extraírem questões para desenvolvermos utilizando a modelagem matemática, alguns estudantes citaram a compra de materiais didáticos, mas a maioria optou por se investigar acerca de alimentos. Nesse momento, já foram organizados os grupos de estudantes, a lista de alimentos que cada grupo iria adquirir e a atividade fim: um piquenique.

Na primeira e segunda aula do dia 03 de maio de 2018 aconteceu o piquenique onde os membros de cada grupo levaram os alimentos de sua escolha.

Na terceira aula, a partir das notas fiscais dos alimentos adquiridos e da quantidade de integrantes em cada grupo, iniciamos a produção coletiva de questionamentos que visassem à partilha igualitária de alimentos entre os integrantes dos grupos, elaboramos seis questões para o desenvolvimento dessa prática.

A quarta aula e última foi proposto para cada grupo responder as atividades elaboradas por todos os grupos, assim " os grupos se reuniram e cada um respondeu

as seis questões a partir das aquisições realizadas por cada grupo e pelo número de integrantes desses grupos. Após, partilhamos as operações que os grupos utilizaram: as quatro operações básicas e operações com números fracionários, após as reflexões matemáticas, a prática culminou no piquenique.

4 | DISCUSSÕES E RESULTADOS

Todas as 6 (seis) aulas foram ministradas na Faculdade localizada na cidade de Rio Verde - GO. Observando que os alunos nos 10 minutos de início da aula ficaram em silêncio, mas, logo depois despertou entre eles um interesse mútuo e a interação entre professor e aluno teve uma melhor influência no processo de aquisição do conhecimento e a participação deles foi unânime, e sendo assim, aconteceu o ensino e aprendizagem como pode ser visto nos dados abaixo.

A seguir algumas respostas de resolução da atividade proposta pelos acadêmicos

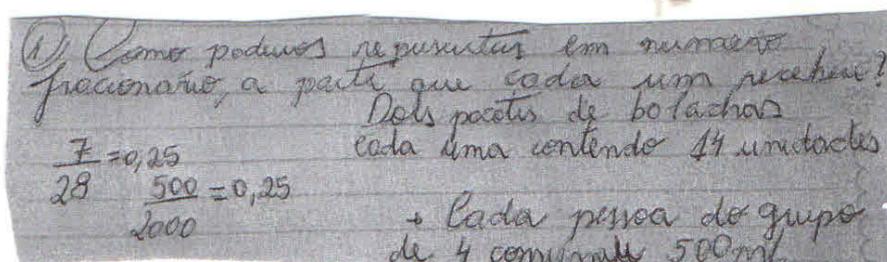


Figura 1: Atividade aplicada. (Grupo 1)

A atividade proposta na figura 1 que através do piquenique e das escolhas que o grupo 1 fez de seus alimentos como bolacha e refrigerante eles foram modelando os itens reais com seu cotidiano com a matemática e especificamente com o conteúdo de frações e partir da representação numérica de acordo com os dados do grupo. Além disso, foi perceptível que o grupo empregou as unidades de medidas de capacidade corretas no item Coca Cola, bem como efetuou as operações matemáticas necessárias.

Na figura 2 está a resposta da atividade 2 do grupo 2:

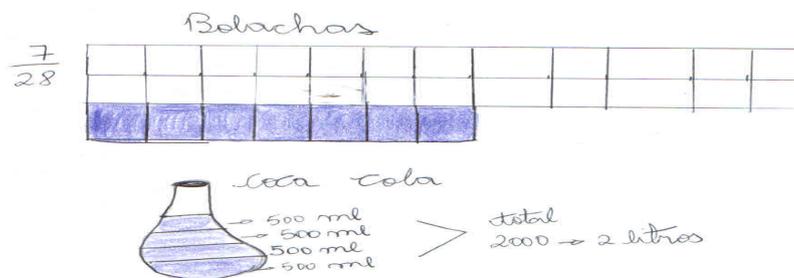


Figura 2: Atividade aplicada. (Grupo 2)

A atividade proposta na figura 2 mostrou que os acadêmicos já partiram para figuras representando a quantidade de bolachas que cada indivíduo do grupo comeu e também desenhou a garrafa de Coca Cola, ou seja, através de um modelo real no caso da garrafa eles dividiram a quantidade líquida que estava no recipiente com capacidade de 500ml para cada membro do grupo. Sendo assim surgindo o conceito de frações e suas representações e também o conceito de unidade de medida de capacidade.

Veja a resposta do grupo 3 na figura 3:

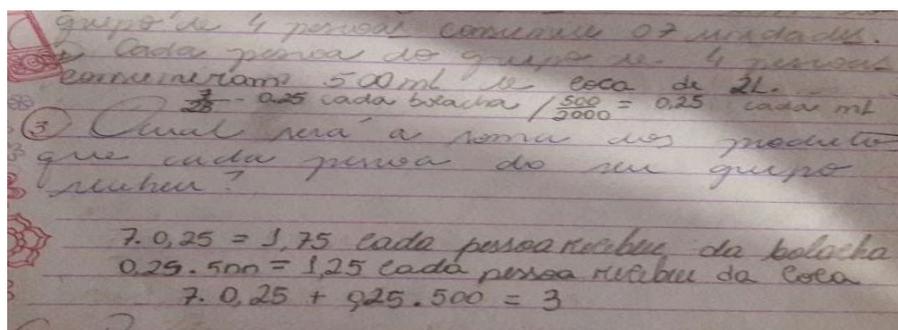


Figura 3: Atividade aplicada. (Grupo 3)

A atividade proposta na figura 3 relatou que o grupo 3 entendeu a situação-problema e com o uso da adição resolveu a questão, apontando a quantidade total de produtos consumidos por cada integrante do grupo e consequentemente surgindo o conteúdo de frações e números decimais e também atribuindo valores reais em dinheiro.

A figura 4 com as questão 4 respondida pelo grupo 2:

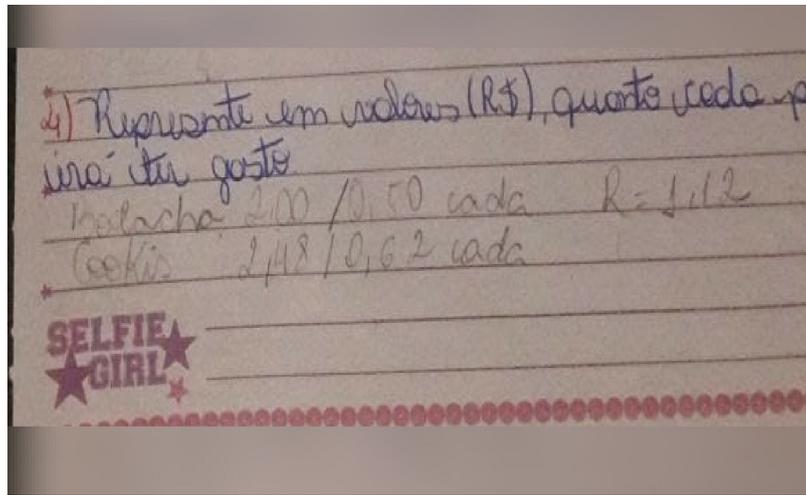


Figura 4: Atividade aplicada. (Grupo 2)

A atividade proposta na figura 4 convida os estudantes a avaliarem o cupom fiscal para saberem o valor de cada item adquirido, a fim de calcular quanto cada integrante gastou para pagar os produtos, por essa razão, verifica-se que os estudantes compreenderam a questão proposta, ao utilizarem o conteúdo de divisão de números reais para resolver a situação-problema.

Na figura 5, o grupo 4 respondeu

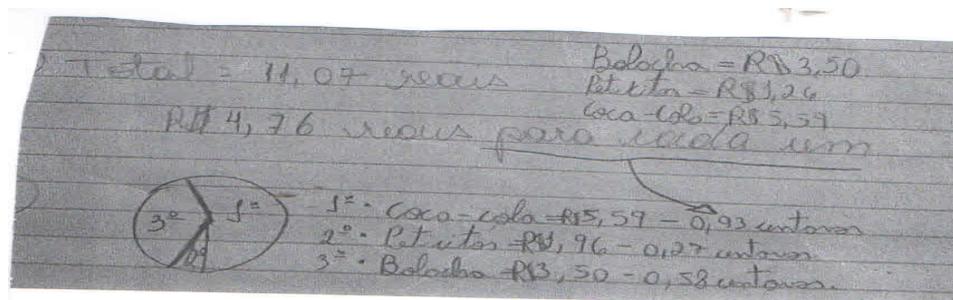


Figura 5: Atividade aplicada. (Grupo 4)

O grupo 4 levou dois tipos de bolacha e Coca Cola então o primeiro passo deles foram dividir os gastos que tiveram com os itens para cada membro do grupo, então observa que através de um modelo pronto ou fato real do cotidiano os alunos começaram a modelar utilizando a matemática onde apareceram os conteúdos de: divisão, números decimais e um fator novo foi a construção do gráfico em forma de pizza.

Na figura 6, respondida pelo grupo 3, verifica-se:

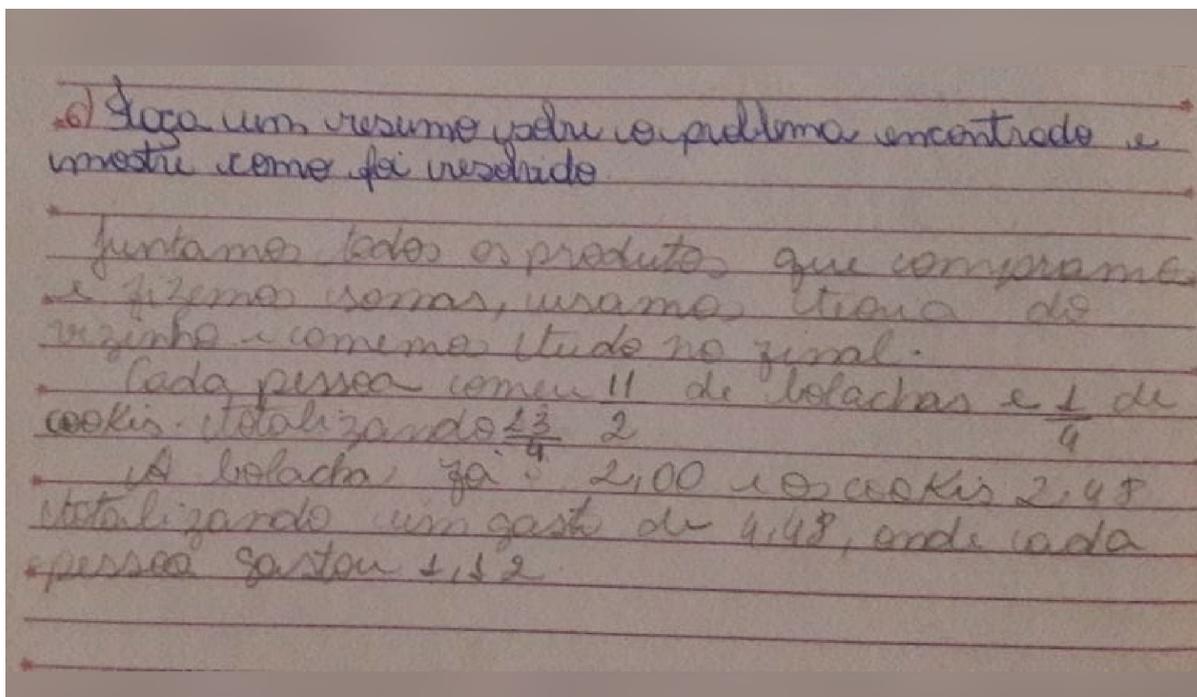


Figura 6: Atividade aplicada. (Grupo 3)

Na questão seis, os estudantes expuseram quais os recursos matemáticos utilizaram para resolverem as seis situações-problemas anteriores, cada grupo expôs recursos distintos, mas que se tornaram coerentes com a realidade encontrada no interior do grupo e aprenderam a matemática através da modelagem matemática que até então eles nem conheciam.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do experimento didático realizado, pôde-se perceber que o ensino de matemática no ensino básico de educação ainda é precário, visto que na primeira aula com os estudantes do primeiro período de Recursos Humanos da instituição pesquisada, verificaram-se dificuldades em compreender enunciados simples de situações-problemas e de pensar em qual operação matemática utilizar para sanar tais problemas, assim - após conversar com os estudantes e realizar uma dinâmica que visa mostrar a aplicação da matemática no cotidiano e tirar o rótulo de que é complexa e inatingível, os estudantes ficaram mais a vontade para aprender.

Logo, observa-se que por meio da modelagem matemática os estudantes sentem-se inseridos na realização da atividade, uma vez que eles a desenvolvem desde sua origem e, assim, conseguem desenvolver os raciocínios matemáticos e as aplicações matemáticas coerentemente, sem tensões, interagindo com os colegas de grupos e com o professor.

O trabalho em grupo fortalece o aprendizado, a partir do momento que todos colaboram na resolução das atividades e questionam os recursos utilizados, por isso - os grupos observaram nesse experimento didático diferentes formas de chegar a

conclusão das situações-problemas.

Desse modo, é importante que o professor conduza o processo de ensino e aprendizagem sempre considerando o contexto de ensino, bem como aplique abordagens diversificadas para que os estudantes comecem a observar a matemática como um recurso necessário no cotidiano para resolução de problemas pessoais e profissionais, verificando que os conteúdos estudados em sala de aula têm aplicabilidade e função, basta que haja o direcionamento de um mediador, o professor de matemática, nesse caso.

Espera-se que esse estudo, sirva de parâmetro para professores tanto do ensino superior quanto do ensino básico para que eles possam repensar a didática do ensino de matemática e partilhe da visão de ressignificar o ensino da matemática, tendo como uma possibilidade, a modelagem matemática.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. **Modelagem matemática e os professores: a questão da formação**. *Bolema*, Rio Claro, n.15, p. 5-23, 2001.

_____. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 24., 2001, Caxambu. Anais... Rio Janeiro: ANPED, 2001.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática**. São Paulo: Contexto, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 2000.

BURAK, D. **Modelagem Matemática sob um olhar de Educação Matemática e suas implicações para a construção do conhecimento matemático em sala de aula**. Revista de Modelagem Na Educação Matemática, Blumenau, v. 1, n. 1, p.10-27, 2010.

CHEVALLARD, Y. *et al.* **Estudar Matemáticas: O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DAVIS, P. J.; HERSH, R. **A experiência matemática**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2.ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FIORENTINI, Dario. **Estudo de algumas tentativas pioneiras de pesquisa sobre o uso da Modelagem Matemática no ensino**. In: ICME, 8, 1996, Sevilha. Anais...Sevilha: ICME, 1996.

FIORENTINI, Dario; MIGUEL, Antônio. **Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino de Matemática no Brasil**. ZETETIKÉ. Campinas: UNICAMP, ano 3, n. 4, 1-36 p., 1995.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KAISER-MESSMER, G. Application-orientated mathematics teaching: a survey of the theoretical debate. In: NISS, M., BLUM, W., HUNTLEY, I. (ed.). **Teaching of mathematical modelling and applications**. Chichester: Ellis Horwood, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

NISS, M. **O papel da aplicação da modelagem matemática**. N. 23, 3 ed. 1992.

SKOVSMOSE, O. **Reflective knowledge: its relation to the mathematical modelling process**. Int. J. Math. Educ. Sci. Technol., London, v. 21, n. 5, p. 765-779, 1990.

_____. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

STEFFE, L.; THOMPSON, P. Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements. In LESH, R. & KELLY, A. (eds). **Research design in mathematics and science education**, pp. 267-307, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2000.

CONTRADIÇÕES QUE APARECEM ENTRE A FORMULAÇÃO E A CONCRETIZAÇÃO DO PARFOR-UEFS-EDUCAÇÃO FÍSICA

Gersivania Mendes de Brito Silva

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – BA

Welington Araujo Silva

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – BA

Raquel Cruz Freire Rodrigues

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – BA

RESUMO: Esse texto é oriundo de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE-UEFS) e objetiva discutir contradições que apareceram entre a formulação e a concretização do PARFOR-UEFS-EDUCAÇÃO FÍSICA. O curso de Licenciatura em Educação Física aqui investigado é parte do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que visa atender docentes sem a formação específica para áreas em que lecionam. Trata-se de um estudo de caso de natureza exploratória, que teve na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas entrevistas com os gestores, seus principais elementos de coleta de dados. Estes, por sua vez, foram analisados segundo método Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Após a leitura

elencamos nossas categorias de análise que foram: abordagem pedagógica, trato teórico-metodológico, organização dos conteúdos, concepção de formação e, por fim, contradições entre a formulação e concretização PARFOR-EF-UEFS que salientamos nesse trabalho. Diante disso, destacamos a necessidade de se repensar as estratégias das políticas públicas para formação de professores em serviço no Brasil, pois estas devem permitir aos docentes condições de trabalho e remuneração para que os mesmos tenham garantidos o acesso e permanência em cursos de formação inicial e continuada.

PALAVRAS-CHAVE: PARFOR, UEFS, Educação Física.

CONTRADICTIONS THAT APPEAR BETWEEN THE FORMULATION AND THE CONCRETIZATION OF PARFOR-UEFS-PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: This text comes from a master's thesis presented to the Graduate Program in Education of the State University of Feira de Santana (PPGE-UEFS) and aims to discuss contradictions that appeared between the formulation and the implementation of PARFOR-UEFS-PHYSICAL EDUCATION. The undergraduate degree in Physical Education

studied here is part of the National Program for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR), which aims to assist teachers without specific training in the areas in which they teach. This is an exploratory case study, which had in the analysis of the Political Pedagogical Project (PPP) and in the interviews with the managers, its main elements of data collection. These, in turn, were analyzed according to the Content Analysis method (BARDIN, 2009). After reading, we have categorized our analysis categories: pedagogical approach, theoretical-methodological treatment, content organization, training conception and, finally, contradictions between PARFOR-EF-UEFS formulation and concretion that we highlight in this work. In view of this, we emphasize the need to rethink the strategies of public policies for the training of teachers in service in Brazil, since these should allow teachers working conditions and remuneration so that they are guaranteed access and stay in initial training courses and continued.

KEYWORDS: PARFOR, UEFS, Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) surge e se materializa do regime de colaboração entre os entes federativos previstos na Constituição brasileira de 1988. Segundo Souza (2005); Oliveira e Santana (2010) a União, estados/Distrito Federal e municípios tem atribuições no que concerne a manutenção e ao desenvolvimento da educação no Brasil. Porém, “existe uma distância entre os dispositivos constitucionais e as circunstâncias políticas e econômicas com as últimas prevalecendo sobre os mandamentos constitucionais” (SOUZA, 2005). Conforme art. 87 da LDB 9.394/96 que institui a Década da Educação (de onde surge o Plano Nacional de Educação/PNE2014-2024), em cujo inciso III do parágrafo 3º consta que o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância (BRASIL, 1996).

As reformas para a educação oriundas da LDB 9.394/96, bem como do PNE trouxe às universidades públicas a tarefa de formar professores em serviço. O PARFOR foi instituído mediante o decreto 6.755, de janeiro de 2009, com o objetivo de possibilitar, a oferta inicial e continuada, de cursos de licenciatura para professores da educação básica em todo o país que não tem licenciatura, visando atender as exigências da LDB 9.394/96.

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) desde sua origem tem vínculo com a formação de professores e por meio do PARFOR abriu turmas de licenciatura, entre elas a de Educação Física para professores em exercício do magistério sem formação específica nas áreas em que atuam. Essa pesquisa debruçou-se no estudo dessa turma, caracterizando-se como estudo de caso de natureza exploratória. Analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso

de Licenciatura em Educação Física PARFOR da UEFS e as entrevistas com os gestores. Nosso interesse, a priori, era entrevistar os discentes do curso, mas não foi possível devido ao fato da pesquisa ter sido realizada pós conclusão da formação, fator que dificultou o acesso aos professores licenciados porque os mesmos não residem na cidade de Feira de Santana, mas nos municípios vizinhos.

Os dados foram analisados segundo método Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) e nos permitiu elencar as seguintes categorias de análise: abordagem pedagógica, trato teórico-metodológico, organização dos conteúdos, concepção de formação e, por fim, contradições entre formulação e concretização PARFOR-EF-UEFS. Nesse trabalho optamos por discutir a última categoria supracitada.

2 | RESULTADOS

Enquanto analisávamos o PPP e as entrevistas realizadas, entre outros documentos, nos dávamos conta de algumas contradições presentes entre o processo de criação e conclusão do projeto de curso e o que de fato se conseguiu concretizar no campo da prática.

A primeira contradição que queremos apontar diz respeito à relação entre o objetivo geral e a organização dos conteúdos presentes no PPP-EF-PARFOR-UEFS.

Objetivo Geral

Formar professores de Educação Física para atuar na educação básica, com comprometimento ético, com flexibilidade de pensamento e liberdade de expressão em relação aos componentes da cultura corporal de movimento e que considerem o ser humano como princípio e fim do processo educativo (UEFS, 2010, p.11).

Ainda sobre objetivos o PPP traz:

Sendo assim, o currículo do Curso Licenciatura em Educação Física, no âmbito do Programa Especial de Formação para Professores, objetiva atender ao paradigma de valorização do magistério e de melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública, tendo a Educação Física como integrante do processo de formação de uma consciência crítica e reflexiva em relação aos componentes da cultura corporal de movimento, no contexto da população brasileira e nordestina (UEFS, 2010, p.8).

O que se coloca claramente nas citações acima é a prioridade pela formação de professores que inclusive do ponto de vista da elaboração do PARFOR de modo geral é um dos requisitos para se melhorar a qualidade da educação brasileira. No entanto o que encontramos na sistematização de conteúdos se desvia desse propósito original.

O Curso de Licenciatura em Educação Física, no âmbito do Programa Especial de Formação para Professores, formará professores que, ao concluírem o Curso, devem estar capacitados ao exercício do trabalho docente, com domínio dos elementos da Cultura Corporal de Movimento; os conhecimentos necessários à organização do trabalho docente e ao exercício da docência; que estejam

instrumentalizados a desenvolver trabalhos científicos; habilitados para o desenvolvimento de pesquisas na área, estando aptos para atuarem em diferentes contextos em que se insere a atividade docente em Educação Física (PPP- EF-PARFOR-UEFS, p.17, grifo nosso).

Intervir na organização dos diversos campos de trabalho, como: escola, clubes, academias, condomínios, acompanhamentos individualizados, hotéis, comunidades, ONGs, etc, com competência técnica, autonomia intelectual e compromisso político (UEFS, 2010, p.13).

Ora, se o curso é para capacitar professores até então sem formação coerente com sua atuação na educação básica pública, por que os professores-alunos devem estar aptos para atuarem em outros campos de atuação, como demonstra a parte em negrito?

Chegamos ao entendimento de que a licenciatura em educação física através do PARFOR-UEFS pode ter um efeito inverso ao da melhoria da qualidade da educação brasileira e se tornar até um fator para o esvaziamento de professores de Educação Física da unidade escolar. Este foi um dado encontrado também por Souza (2014) em seu estudo sobre o PARFOR em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia onde relatou a “fuga” do ambiente escolar. À medida que os professores vêm em outros campos de atuação a possibilidade até de valorização profissional e de alternativa extra para melhorias no aspecto financeiro, este elemento pode significar sim, um escape para tais professores.

A fuga dos professores da educação básica para setores mais ligados à área da saúde se expressa também na inserção dos conteúdos biológicos em contraposição aos pedagógicos na construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC’S). O curso apresenta uma estrutura em que os eixos temáticos pedagógicos superam os biológicos como pode se constatar da página vinte e quatro em diante no PPP:

Eixos de Trato Pedagógico:

Código	Componente Curricular	CH total
EDU800	Tecnologias da Informação e Comunicação	45
EDU424	História da Educação	45
EDU806	Didática	45
SAU555	Análise Histórica da Educação Física, Esporte e Lazer	45
EDU640	Educação Inclusiva	45
SAU556	Análise Sócio-Antropológica da Educação Física, Esporte e Lazer	45
EDU325	Diversidade e Relações Étnico-Raciais	45
EDU345	Currículo	45

SAU144	Análise Filosófica da Educação Física, Esporte e Lazer	60
EDU430	Avaliação Educacional	45
EDU387	Sociologia e Educação	45
EDU437	Filosofia e Educação	45
SAU152	Educação Física Adaptada	75
EDU126	Políticas Públicas e Gestão Educacional	45
EDU822	Psicologia e Educação	45
Carga horária total	720	

Tabela 1 – Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo Didático Pedagógico, 2009.

Código	Componente Curricular	CH total
SAU557	Metodologia do Ensino da Ginástica	60
SAU558	Metodologia do Ensino do Esporte I	60
SAU559	Metodologia do Ensino do Esporte II	60
SAU154	Metodologia do Ensino do Jogo	75
SAU561	Metodologia do Ensino da Dança	60
SAU562	Metodologia do Ensino das Atividades Aquáticas	60
SAU560	Metodologia do Ensino das Lutas	60
Carga Horária Total	435h	

Tabela2 – Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo Cultural do Movimento Humano, 2009.

Fonte: UEFS, 2010, p. 26

Código	Componente Curricular	CH total
EDU827	Estágio Curricular I	150
EDU828	Estágio Curricular II	150
EDU829	Estágio Curricular III	105
Carga Horária Total	405h	

Fonte: UEFS, 2010, p. 27

Tabela 3 – Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo do Estágio Supervisionado, 2009.

Eixo da Prática Educativa

Código	Componente Curricular	CH total
SAU545	Prática Educativa I - Campos de Intervenção Profissional em Educação Física	75
SAU546	Prática Educativa II - Objeto da Educação Física	75
SAU547	Prática Educativa III - Prática Pedagógica em Educação Física	75
SAU548	Prática Educativa IV - Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	60
SAU549	Prática Educativa V - Trabalho e Lazer	60
SAU550	Prática Educativa VI - Educação Física e Saúde na Escola	60
Carga Horária Total	405h	

Tabela 4 – Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo da Prática Educativa, 2009.

Fonte: UEFS, 2010, p. 28

Eixo de Trato Biológico

Código	Componente Curricular	CH total
BIO359	Anatomia Aplicada à Educação Física	45
BIO460	Biologia e Bioquímica Aplicadas à Educação Física	45
BIO255	Cinesiologia	45
BIO454	Bases Fisiológicas do Movimento e do Exercício Físico	45
Carga Horária Total		180h

Tabela 5 – Descrição dos componentes curriculares do curso de formação para professores de Educação Física da UEFS, do Eixo da Dimensão Biológica do Ser Humano, 2009.

Fonte: UEFS, 2010, p. 24

O Parecer CNE/CES N°. 197 de 7 de julho de 2004, (discorre sobre um quinto da carga horária para os componentes dos conhecimentos pedagógicos em cursos de licenciatura) e como podemos observar acima há predominância dos componentes relacionados ao cunho pedagógico da Educação Física. No entanto, dos onze TCC'S realizados pelos professores-alunos do curso em questão, cinco se relacionam aos aspectos biológicos da Educação Física em um curso que se expressa no PPP como que enfatiza as teorias críticas da educação que visa superar a visão biologicista da Educação Física escolar (ver anexo C).

Acreditamos que este dado deve-se ao fato de que estes conhecimentos advindos das ciências biológicas não são discutidos na Universidade do ponto de vista de como podem auxiliar o professor de educação básica na discussão pedagógica sobre determinados assuntos.

Ainda a respeito do TCC podemos afirmar outra contradição relacionada a maneira como estes foram construídos. O PPP do curso coloca: “Cada TCC poderá ser confeccionado, no máximo, por dois alunos, para os quais deverá ser garantida a orientação especializada de um professor capacitado” (p. 58). Porém o que se deu na realidade foi a construção do TCC em grupos até de quatro pessoas. O que do nosso ponto de vista dificulta uma avaliação do desenvolvimento efetivo desses sujeitos enquanto pesquisadores.

Em entrevista o sujeito 3 relata a dificuldade da turma quanto à realização do TCC:

Eles inicialmente se queixaram de fazer o TCC, estavam queixosos com medo de fazer uma monografia de final de curso, era um problema assim sério no início... havia a questão do tempo em relação ao TCC, muitos em relação a ser algo novo também, de nunca terem feito, então tinha essa questão, e eu acho que a dificuldade maior assim deles era em relação ao tempo (ENTREVISTADO 3, 2015, p. 2).

A fala acima expressa o quanto a elaboração de políticas públicas deve antes de tudo pensar sobre a realidade, ou pelo menos deve haver uma forma das instituições responsáveis pela execução de determinadas políticas, garantirem o que se tem planejado, como aponta Plank (2001) ao destacar que é mais importante a garantia dos meios para que as políticas públicas se efetivem do que a sua elaboração em si, pois do ponto de vista das condições de permanência dos professores-alunos na universidade, a realidade era precária. A precariedade se expressava também na falta de tempo dos professores para desempenhar suas atividades acadêmicas, dentre essas, o TCC.

Parte dos professores-alunos do PARFOR-EF-UEFS tinha vínculo com a rede municipal de educação das cidades onde trabalhavam e, portanto, não recebiam auxílio financeiro para se manter no curso, nem podiam se afastar do cargo. Nesse ponto podemos retomar as ideias de Saviani (1987) quando menciona a luta para transformar a política privada que temos atualmente em política pública. Essa luta se expressou no PARFOR-EF-UEFS através das dificuldades de acesso e permanência dos professores no curso por conta do distanciamento de setores do governo na garantia dos recursos aos professores.

Somado a isso a dificuldade de anos fora de estudos acadêmicos o que dificultava a realização do TCC. Apesar do Decreto 6.755 de janeiro de 2009 apontar para colaboração dos municípios na assistência à formação inicial e continuada dos professores, essa não era a realidade dos professores-alunos desse curso, como bem coloca o entrevistado 1:

...houve uma conversa entre o IAT, a CAPES, e os prefeitos de todos os municípios, para que eles flexibilizassem para estes professores. Para que eles apoiassem em termos financeiros o transporte, a alimentação, mas a maior parte destes prefeitos não estava respeitando estes acordos e os professores tinham que vim com seu próprio dinheiro. Os professores que eram da rede estadual era o contrário. O estado dava pra eles como se fosse uma bolsa, um adendo no contracheque, para transporte e alimentação nas semanas que eles estavam em aula. E eles eram liberados das atividades. Depois eles iam e faziam a reposição. Mas os professores que eram da rede municipal passavam muita dificuldade (ENTREVISTADO 1, 2015, p.4).

Acreditamos que vivendo na realidade que estes professores-alunos viviam de realizar uma graduação uma semana por mês e ao mesmo tempo dá conta de suas atividades trabalhistas, ficava de fato complicada a elaboração dos TCC'S. No PPP (UEFS, 2010, p. 15) fica exposto que os professores-alunos deveriam “gerir a própria formação inicial e continuada, participando de seminários, congressos e eventos acadêmicos e científicos”. Mas o fator “jornada de trabalho” foi um dos obstáculos a este fim:

[...] a dificuldade maior assim deles era em relação ao tempo mesmo de permanecer na Universidade durante aquela semana de aula, e mesmo quando eles retomam as atividades nas cidades deles, nas escolas, retoma tudo, todo o trabalho, aí não tem um tempo dedicado ao estudo. Acho que um grande problema que eles colocaram foi este (ENTREVISTADO 3, 2015, p. 2-3).

Além das dificuldades enfrentadas pelos professores, havia também as dificuldades da própria universidade quanto à infra-estrutura: “a gente sofreu muito tempo com a falta de infra-estrutura” (ENTREVISTADO 1, p. 3). O mesmo dado se repete na fala do sujeito 3:

...surgiram problemas, problemas já existiam, em relação a ter um espaço físico, uma sala disponível para as aulas do curso, a gente não tinha essa sala disponível ainda, o módulo do PROFORMA, o espaço físico que foi destinado para os cursos especiais ele só foi ficar pronto em dezembro do ano passado, em 2014 (ENTREVISTADO 3, p. 1)

No PPP (UEFS, 2010, p. 69-71) aparecem como espaços para realização das aulas do curso especial de formação de professores, os mesmos locais utilizados pela graduação regular e este curso por apresentar caráter interdisciplinar, se relaciona com diferentes departamentos dentro da UEFS, principalmente os departamentos de Saúde e Educação que também dão amparo a outros cursos regulares da Instituição. Sendo assim, como expresso nas falas dos sujeitos 1 e 3, havia muita dificuldade em se conseguir espaço.

Logo que a proposta de inserção do curso de licenciatura em educação física chegou ao conhecimento dos professores do curso regular, junto a ela vieram outras propostas como construção de uma sala de aula para práticas corporais que é uma necessidade antiga do curso, além da aquisição de materiais esportivos, de livros e outros. Sem contar com a promessa de construção do módulo específico do PARFOR dentro da universidade.

...com o PARFOR a gente poderia adquirir verbas para compra de livros, compra de materiais esportivos, até para construção de uma sala que seria uma sala de práticas corporais que a gente tanto precisa no curso de educação física regular (ENTREVISTADO 1, p. 1).

O PPP também registra a necessidade de construção da sala de práticas corporais:

Ademais, considerando a convivência do curso especial de formação para professores de Educação Física da UFES com o curso regular de Licenciatura em Educação Física, observa-se a emergência da construção do Laboratório de Práticas Corporais (LABOCORPO), com a aquisição de equipamentos necessários para sua estruturação e reestruturação do LAF (Laboratório de Atividades Físicas). Note-se que, a exemplo do LAF, esta nova instalação guarda em si o potencial de atendimento de atividades de extensão e pesquisa do curso de Educação Física; apoio às atividades da UATI/UEFS; e atividades desenvolvidas pelo CEB (Centro de Educação Básica) /UEFS (UEFS, 2010, p. 70).

Apesar da proposta de construção do LABOCORPO, este ainda não foi construído. Outra discussão interessante sobre as questões estruturais do curso de licenciatura em educação física PARFOR-UEFS e que não se refere apenas a este curso, mas a educação de modo geral é a inserção das tecnologias de informação e comunicação no ambiente educativo formal. Pois há necessidade de se qualificar para trabalhar com tecnologias, os professores precisam se instrumentalizar. Isso aparece no PPP:

[...] engajar-se num processo de contínuo aprimoramento profissional, procurando sempre atualizar seus conhecimentos, com abertura para a incorporação do uso de tecnologias e para adaptar o seu trabalho às novas demandas socioculturais dos alunos e do meio ambiente (UEFS, 2010, p. 13).

Se hoje a escola e a universidade pública de um modo geral passa por dificuldades tão primárias como falta de salas de aula e materiais didático-pedagógicos, não conseguimos enxergar a incorporação das tecnologias nesses ambientes do ponto de vista material, da aquisição dos bens ou recursos tecnológicos. Outra coisa que devemos questionar é se apenas a inserção de uma disciplina voltada para as Tecnologias da Informação e Comunicação é suficiente para dar conta de seu uso no ambiente escolar. Pensamos que é mais viável que as próprias disciplinas presentes no PPP abordem como utilizar essas tecnologias no desenvolvimento de uma aula.

Muitos foram os problemas que encontramos referentes ao PARFOR a partir dos dados coletados, no entanto, não é nossa pretensão apenas elencar os problemas. Entendemos a importância que o PARFOR tem enquanto programa que visa possibilitar a formação adequada à área de atuação dos professores em exercício da profissão.

[...] a gente tem alunos que há 15 anos ensinando na área de Educação Física, 20 anos, mas que não tinham uma formação inicial em Educação Física. Entendo que existem muitas críticas feitas ao Programa, a gente entende essas críticas, mas eu gosto mais de ficar com aquilo que há de bom nesse programa que é exatamente oportunizar aos sujeitos que não foram oportunizados durante anos a ter acesso a um conhecimento e poder qualificar as suas práticas no chão da escola então eu acho que isso é fundamental (ENTREVISTADO 3, 2015, p. 4-5).

De acordo com os entrevistados 2 e 3 houve diversas críticas feitas ao programa, bem como ao curso. Além de problemas enfrentados pelos alunos, professores, coordenação, como: dificuldades de acesso e permanência, dificuldades de aprovação do projeto, dificuldades de infra-estrutura que também foi um problema relatado por todos os sujeitos entrevistados e que ocasionou muitas tensões ao longo do processo, pois o espaço para as aulas do PARFOR só ficou pronto no final do curso.

Mas apesar de todas e das muitas dificuldades, os alunos, professores e todos envolvidos puderam compartilhar de um momento de conquista que aconteceu no dia dezesseis de abril de dois mil e quinze no Auditório Central da UEFS que foi a colação de grau da turma.

Muitas dificuldades aqui com relação a alguns municípios e sem dúvida nenhuma o esforço institucional muito grande é a gente oferecer essas turmas, ainda em pequena escala, a gente sabe que a demanda é grande, mas é o que a gente também pode oferecer, a gente nunca pensou em oferecer coisas além das nossas possibilidades, a gente precisa de professor, precisa ter espaço, precisa ter infra-estrutura e tal, mas sem dúvida alguma ao longo desse tempo a gente tem percebido o impacto positivo da oferta e da formação desse pessoal, agora recentemente a última colação de grau no dia 16, de educação física... eles viram, perceberam, primeiro a emoção do pessoal é um pessoal mais velho, tem pessoas que tem mais de 60 anos, não é aquele pessoal de licenciatura regular

de 18, 20 anos , e o significado para estas pessoas não só social mas a gente percebe o impacto positivo porque eles são outros, eles quando saem daqui com certeza passam por um processo de mutação muito interessante, porque tem condição de ter uma formação hoje (ENTREVISTADO 2, 2015, p. 4) .

A fala do entrevistado 2 (acima) deixa registrado o sentimento de conquista dos professores-alunos. Mas com certeza, não podemos também deixar de destacar a dificuldade ao longo de todo o processo vivida por eles e por todos os envolvidos.

O curso foi concluído com um índice de evasão de cerca de 10,5%, porém desconhecemos os motivos para tal na realidade do PARFOR-EF-UEFS, já que não tivemos contatos com os indivíduos desistentes, porém de acordo com as referências aqui estudadas, alguns dos principais fatores determinantes no processo de permanência ou não dos professores da educação básica são: inexistência de apoio aos docentes em formação, por falta de colaboração entre as unidades da federação e distância existente entre os discursos que acompanham as políticas públicas de formação docente e a realidade concreta onde os professores atuam (BRASÍLIA, 2013; AVANCINI,2011). Quarenta e sete alunos deram início ao curso e quarenta e um alunos se formaram. Dos recursos oferecidos na proposta feita em reunião de área com os professores de educação física, foi conseguida a aquisição de livros, que atualmente se encontram na BCJC (Biblioteca Central Julieta Carteadó), adquiriram-se também materiais esportivos, disponíveis no PEF (Pavilhão de Educação Física). A sala de práticas corporais infelizmente, não foi construída.

Em 2014 tentou-se a formação de uma segunda turma de licenciatura em educação física na modalidade especial pelo PARFOR-UEFS, mas a turma não foi formada devido às poucas inscrições.

REFERÊNCIAS

AVANCINI, M. **Fracasso de público**. In Revista Educação, agosto/2011. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/fracasso-de-publico-234946-1.asp>. Acessado em 03/07/2014

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4ª Ed. revisada e atualizada. Lisboa/Portugal: Geográfica, 2009.

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

BRASÍLIA, 2013. **RELATÓRIO DE GESTÃO PARFOR**. DISPONÍVEL EM <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf> ACESSADO EM 15/07/2015.

OLIVEIRA, R.; SANTANA, W. **Educação e Federalismo no Brasil:combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUSA, I. S. **A formação de professores em educação física no Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica – PARFOR/UNEB: realidade, tensões e contradições**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade e Culturas) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SOUZA, C. **Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós 1988** in Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 24, p. 105-121, jun. 2005.

UEFS. **Projeto Político Pedagógico de Educação Física – Licenciatura, PARFOR-UEFS**. Feira de Santana, 2010.

O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rafaela Cristine Merli

Universidade Estadual de Londrina - UEL
Londrina - Paraná

RESUMO: Este trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada “A produção de texto no livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de EJA”. Trata-se, então, do livro didático como prática pedagógica na EJA, desde sua seleção à sua utilização em sala de aula. Como objetivo geral, pretende investigar como o contexto histórico-cultural influencia na seleção e no uso do Livro Didático como prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretende refletir sobre o percurso histórico do Livro Didático, sua construção sócio histórica, ou seja, como este recurso pedagógico foi se caracterizando ao longo do tempo, ganhando espaço no ambiente escolar e sendo instituído como discurso de autoridade por meio das relações de poder por ele estabelecidas. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, isto é, predominantemente descritiva, com abordagem interpretativista. Este trabalho torna-se relevante à medida em que se faz necessário compreender o quanto o Livro Didático é um suporte pedagógico que foi se modificando ao longo do tempo em virtude de

públicos diferentes, necessidades e interesses, ideologias e contextos sócio históricos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Educação de Jovens e Adultos. Prática pedagógica.

THE DIDACTIC MATERIAL AND THE YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT: This work is extracted from the master's research entitled “The essay in the final years of Elementary School in Portuguese didactic book for Youth and Adult Education”. It is about the didactic book as a pedagogical practice in the Youth and Adult Education from its choice to its use in the classroom. The general aim is investigating how the historical-cultural context influences in the choice and use of the didactic material as a pedagogical practice in the final years of Elementary School in Portuguese didactic book for Youth and Adult Education. The specific goals intend to reflect upon the historic route of the didactic material, its socio-historical construction, the way this pedagogical resource was characterized through the years, gaining space in the school environment and being instituted as a discourse of authority through the self established power relations. It is a qualitative research predominantly descriptive with interpretative approach. This work become relevant as it is necessary to comprehend how

much the didactic material is a pedagogical support which was modified through the years due to the different audiences, necessities and interests, ideologies and social-historical contexts.

KEYWORDS: Didactic book. Youth and Adult Education. Pedagogical practice.

1 | INTRODUÇÃO

Pensar o Livro Didático (LD) atualmente requer examinar todo o contexto sócio histórico que envolve este material. Muito além de ser um simples suporte pedagógico tanto para professores quanto para alunos, o LD traz consigo um emaranhado de conceitos ideológicos, interesses políticos e econômicos, a lucratividade por parte do mercado editorial, as concepções de homem e de sociedade em sua época de produção, mas não de forma explícita, no entanto, nunca sem intencionalidade.

Trata-se de um material predominantemente organizado por editoras e que, como uma de suas funções enquanto recurso didático está a orientação da estrutura do trabalho docente, desde a organização dos conteúdos aos direcionamentos das atividades pedagógicas.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), trata-se, ainda, de uma modalidade de ensino pouco pesquisada, mas de fundamental importância na sociedade, pois o número de pessoas não concluintes do Ensino Básico é muito alto se comparado ao número de pessoas concluintes em idade regular. É um contexto no qual se faz necessário um trabalho que não apenas integre o sujeito ao mundo do trabalho, mas que o ensine a questionar a realidade em que vive para então poder modificá-la. Nesse sentido, em se tratando do livro didático para EJA, ao mesmo tempo em que o professor se apoia no uso do livro como prática pedagógica, esse objeto, muitas vezes, não é pensado para a realidade do educando que está há algum tempo fora das salas de aula.

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo investigar como o contexto histórico-cultural influencia na seleção e no uso do Livro Didático como prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, torna-se necessário refletir sobre o percurso histórico do Livro Didático, sua construção sócio histórica, ou seja, como este recurso pedagógico foi se caracterizando ao longo do tempo, ganhando espaço no ambiente escolar e sendo instituído como discurso de autoridade por meio das relações de poder por ele estabelecidas.

Buscou-se no materialismo histórico e na Pedagogia Histórico-Crítica, além de estudos contemporâneos voltados à EJA, a compreensão dos acontecimentos histórico-culturais que abarcam a produção e utilização do Livro Didático, principalmente para a EJA. Este trabalho torna-se relevante à medida em que se faz necessário compreender o quanto o Livro Didático é um suporte pedagógico que foi se modificando ao longo do tempo em virtude de públicos diferentes, necessidades

e interesses, ideologias e contextos sócio históricos.

2 | O LIVRO DIDÁTICO E A EJA

A escola vem sendo definida, há muito tempo, como o local do “o quê” e “como” ensinar. Nesse sentido, o ensino deve ser colocado sob perguntas e respostas ou, em outras palavras, sob análise, pois esse implica em “responder” à legislação vigente sobre o que deve ou não ser ensinado.

Nesse sentido, o Livro Didático, então, representa um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, o Livro Didático é o único referencial teórico a que o professor tem acesso, conforme Rojo e Batista (2003). Mais do que isso, “o livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento.” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 01).

De acordo com Fiscarelli (2018, p. 18), os livros didáticos são materiais “que envolvem mudanças nas práticas escolares modernizando-as e tornando-as mais eficientes.” Nesse sentido, o livro didático assume uma importância fundamental nas práticas pedagógicas, possibilitando inovações nas práticas educativas, pois os alunos podem visualizar, com este apoio, concretamente os conteúdos transmitidos pelo professor, construindo novos conhecimentos a partir dessa interação.

Dessa forma, trata-se de um material predominantemente organizado por editoras e que, como uma de suas funções enquanto recurso didático está a orientação da estrutura do trabalho docente, desde a organização dos conteúdos aos direcionamentos das atividades pedagógicas.

Para Lajolo (1996), o livro didático é o material utilizado em aulas e cursos cuja difusão a escola é responsável. A autora postula ainda que, em países como o Brasil, sua importância se intensifica devido à precária situação educacional, fazendo com que o livro didático determine o conteúdo a ser ensinado, além de determinar as estratégias a serem utilizadas em seu ensino.

Dessa forma, pode-se entender que o LD é um material que não apenas transmite o conhecimento científico acumulado historicamente, mas que reflete as ideologias vigentes em determinado contexto sócio histórico. Pensando a educação como prática de transformação social, enquanto processo de ensino-aprendizagem no qual os conteúdos devem ser trabalhados, refletidos e reelaborados pelo educando para que esse possa ser um sujeito social e que se aproprie das aquisições históricas da sociedade, o LD tem um papel fundamental nesse processo, pois é o instrumento pedagógico mais utilizado tanto em redes públicas de ensino quanto em redes privadas, inclusive na EJA.

Em 2007 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização

de Jovens e Adultos (PNLA), sendo promulgado pela Resolução n.º18, de 24 de abril de 2007. Essa Resolução define a distribuição gratuita dos livros didáticos às instituições parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), definindo normas e diretrizes que busquem fornecer ao educando o livro didático adequado ao público de EJA, além de considerar que o livro didático é “um direito constitucional do educando” e que cabe ao professor a seleção do material ideal levando-se em consideração “o conhecimento da realidade do aluno e da escola.”

Em 2010, o PNLA passou por modificações. A principal delas está na sua incorporação ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), a partir da Resolução n.º 51, de 16 de setembro de 2009, o qual passou a distribuir livros didáticos às entidades parceiras do PBA e a todas as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental de EJA. Além disso, a Resolução determina a necessidade de estabelecer “um programa nacional de distribuição de livro didático adequado ao público da educação de jovens, adultos e idosos, como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem.”

Em sua edição mais recente, de 2014, o PNLD-EJA incorporou a Alfabetização, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tratando-se de um grande avanço para a EJA. Essa edição do PNLD-EJA traz como princípio da EJA o fato dessa ser “considerada imperativa para o alcance da equidade; da inclusão social; da redução da pobreza; da construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.”

Nesse sentido, a educação deve trabalhar em cada ser humano saberes que propiciem não somente o saber cientificamente historicamente acumulado pela humanidade, mas também o conhecimento de mundo que cada aluno traz consigo, para que assim se possa possibilitar a aquisição e assimilação do conhecimento.

Para Marx e Engels (2007), a riqueza da individualidade do sujeito depende

das relações sociais nas quais cada ser humano está inserido. O caráter mundial que a história social assume a partir da sociedade capitalista é decisivo para a criação da possibilidade de fruição universal da riqueza material e espiritual. Ocorre que na luta de classes, e particularmente na sociedade capitalista, essas forças humanas se apresentam aos indivíduos como poderes estranhos, alienados, que dominam aos seres humanos ao invés de serem por eles dominados. (MARX; ENGELS, 2007 apud DUARTE, 2014, p. 36)

Isso quer dizer que o ser humano aprende a ser humano de acordo com as situações que vivencia e, mais do que isso, o processo de alienação ao qual o homem está submetido lhe é apresentado diariamente pelas forças capitalistas com as quais convive. Nesse sentido, a educação tem por objetivo propiciar “o processo de constituição do humano em cada ser humano ou processo de reprodução individual das qualidades humanas nas novas gerações e em cada sujeito da sociedade humana.” (MELLO, 2009, p. 365).

Saviani (1994, p.17 apud Haddad e Pereira, 2014, p. 76) afirma que para a pedagogia histórico-crítica “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.” Já Haddad e Pereira (2014, p. 77) postulam que “o trabalho da escola nesta perspectiva é a conversão do saber objetivo em saber escolar, o que possibilitará aos alunos a assimilação do conhecimento.”

3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que se pode perceber a respeito do Livro Didático é que, por sua natureza, trata-se de um objeto que pode ser utilizado o ano letivo todo, e não apenas em situações específicas. Mais do que isso, o Livro Didático sempre foi palco de inúmeras discussões, pois, desde sua instituição, foi veículo de ideologias, de relações políticas, o que lhe acometeu deficiências metodológicas e curriculares.

Por esse motivo, é necessário compreender o Livro Didático como parte da prática pedagógica, mas não como parte única; compreendê-lo como um dos elementos pedagógicos, pois nele constam memórias, elementos que podem trazer vida e realidade à aula do professor e à participação e aprendizagem do aluno. Hoje, o currículo deve ser visto como um elemento crítico, no qual aluno e professor possam construir juntos o conhecimento, sempre partindo do conhecimento teórico-científico que o professor traz consigo, mas utilizando do conhecimento que o aluno obteve em sua vivência. A partir disso, o Livro Didático pode ser um aliado, tanto ao influenciar com o conhecimento científico historicamente acumulado, tanto ao trazer elementos culturais da realidade do aluno, agregando um ao outro, construindo novos saberes e novas visões de mundo, para que dessa forma possam existir práticas emancipatórias dentro do contexto social e cultural onde aluno e professor vivem e convivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFRRN, 2014.

DUARTE, N. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si**. In: SILVA, J. C. et al. *Pedagogia Histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. Curitiba: CRV, 2014.

FISCARELLI, R. B. de O. **Material didático: discursos e saberes**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

FREITAS, N. K. RODRIGUES, M. H. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. *Revista DaPesquisa*. Ano 5, V. 3, N. 1. Ago. 2007-Jul. 2008. Disponível em: www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/mellisa-neli.pdf Acesso em: 17/06/2018

HADDAD, C. R. PEREIRA, M. F. R. **Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores**. In: ORSO, P.J. et al. *Pedagogia Histórico-*

Crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização. Curitiba: CRV, 2014.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual do usuário**. Em Aberto, Brasília, Ano 16, n. 69, jan/mar – 1996. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.2061>> Acesso em:

MELLO, S. A. **Cultura, mediação e atividade**. In: MENDONÇA, S. G. L; SILVA, V. P. da; MILLER, S. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara, Junqueira&Martins, 2009.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRESIDENCIÁRIA

Ivanilton Carneiro Oliveira

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia

Suzana Alves Nogueira de Souza

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia

RESUMO: Este trabalho busca compreender como se dá o trabalho do professor de educação física na educação presidiária, tendo como objetivo principal identificar como o professor de educação física vem desenvolvendo seu trabalho na educação do sistema prisional, além de entender a escola dentro da unidade prisional. O presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. Foram feitas coletas nas bases de dados digitais e os materiais científicos selecionados foram: um artigo e uma monografia, que dos anos 2011 e 2014, respectivamente. O que foi encontrado nos materiais científicos não tem como foco a prática docente em si, mas, as atividades físicas, as oficinas e os projetos que esses profissionais desenvolvem dentro desses ambientes, deixando claro que a educação física é tida como uma atividade educativa não formal dentro das escolas no cárcere, o que diminui sua importância enquanto atividade educativa formal. Ficou compreendido que

a educação física no contexto da educação prisional é vista como processo de educação em saúde e lazer, através das vias formais e não formais, pois, promove uma educação efetiva para a saúde e uma ocupação saudável do tempo livre no cárcere. Portanto, tanto os acadêmicos de educação física quanto as instituições formadoras devem estar mais atentos a esse campo de trabalho/estudo, a fim de tirar a invisibilidade que o mesmo possui.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Educação Prisional, Educação Física.

ABSTRACT: This work seeks the knowledge of the physical education teacher in presidential education, having as main objective the physical education teacher has been developing his work in the education of the prison system, in addition to understanding the school within the prison unit. The present work consists of a bibliographical research, of qualitative approach and exploratory character. Collections were made in the digital databases and the selected scientific materials were: an article and a monograph, that of the years 2011 and 2014, respectively. What was found in scientific materials does not focus on a teaching practice per se, but as physical activities such as workplaces that exercise levels of schooling, are not comprehensive, are not formal educational activities. This study is an education in the context of health and leisure

for health care, is the making of health and leisure for health and use to relax free in no card. Therefore, academics of physical education should be more attentive to this field of study/study, in order to take an invisibility that it has.

KEYWORDS: School, PrisonEducation, PhysicalEducation.

1 | INTRODUÇÃO

A educação, como previsto na Constituição, é um direito que deve ser assegurado a todos. No sistema prisional, a educação é vista como uma das formas de ressocialização do apenado. Cabe a ela auxiliar os detentos na sua volta à vida social.

A criação da Lei de Execuções Penais (nº 7.210), em 11 de julho 1984, definiu nos artigos 17 e 18 que os apenados no cumprimento de sua pena deveriam ter direito à educação, por meio da instrução escolar e profissional, bem como também ao ensino do 1º grau.

A educação básica, no presídio, é contemplada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo contempladas no ambiente prisional também a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

Apesar de ser algo reconhecido por lei há algum tempo, a educação no sistema prisional ainda é marginalizada e tratada com pouca importância, isso se dá pelo fato da maioria das pessoas não acreditarem na ressocialização e tratarem as pessoas em privação de liberdade como pessoas que devem ser, não só privadas de liberdade, mas também de outros direitos, como a educação.

Justamente por toda essa negação ao tema, o mesmo ainda é pouco pesquisado e debatido no meio acadêmico e científico. Neste sentido, é necessário que os acadêmicos busquem refletir, analisar e produzir mais sobre o tema.

Por ser uma área de pouco interesse entre os acadêmicos do curso, tanto para trabalho quanto para pesquisas, esse artigo visa dar grande contribuição à área, pois dá base aos acadêmicos do curso de como seria sua prática na educação presidiária.

O presente trabalho busca compreender como se dá o trabalho do professor de educação física na educação presidiária. Tem como objetivo principal identificar como o professor de educação física vem desenvolvendo seu trabalho na educação do sistema prisional, além disso, objetiva compreender a escola dentro da unidade prisional.

Ressaltando a falta de interesse dos professores pela educação presidiária, esse artigo visa contribuir para uma maior atenção da sociedade para esses indivíduos e também aproximar mais docentes de educação física a esse campo de trabalho.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Escola: aspectos conceituais e históricos e seu papel na sociedade

A escola constitui-se como um espaço de formação do indivíduo, a partir dela os alunos buscam valores, conhecimento e outra visão de mundo, para além daquilo do seu cotidiano.

Penin (2009, p. 8) conceitua a escola como uma “instituição que a sociedade criou para transmitir às novas gerações o conhecimento sistematizado”. Ainda, segundo ela, essa instituição tem se modificado ao longo do tempo, porém, nenhum outro tipo de organização foi capaz de substituí-la.

A escola é um espaço que tem como princípio realizar atividades educativas formais, também sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, e seu currículo deve levar em consideração aspectos culturais, afetivos, cognitivos, sociais e históricos que estão presentes nas diferentes interações e relações sociais (DESSEN; POLONIA 2007).

Considerando o aspecto histórico da educação, pode-se destacar que no início as instituições de ensino organizado e sistematizado eram as universidades.

Segundo Penin (2009), já existia na antiguidade, na Roma e na Grécia uma preocupação com a formação cultural de meninos para tornarem-se parte das camadas dirigentes, para a educação no convívio público e para as guerras. Dentro desse contexto, eram poucos os que tinham o acesso preparatório para a universidade e a escola, quando existia, privilegiava somente a minoria, mais rica, da população.

Com o acontecimento de movimentos importantes ao redor do mundo, principalmente a Revolução Francesa e os ideais americanos, a escola passou a ter uma relevância maior dentro do contexto social, sendo considerada uma instituição importante e passando a comportar também os filhos das camadas trabalhadoras. A partir daí, tanto na Europa quanto na América Latina a escola começou a se expandir e proporcionar o ensino fundamental a amplas camadas da população.

A escola foi criada pelo homem com objetivo da socialização do saber sistematizado, isto é, constitui-se como espaço de conhecimento de geração para geração. Além disso, a escola tem como papel principal, segundo a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa, além de qualificá-la para o trabalho e prepará-la para a cidadania, porém, é necessário para que isto ocorra que suas funções sociais sejam cumpridas plenamente.

Ao longo da história as funções sociais da escola foram modificando-se e adquirindo características do momento histórico vigente. Na história do Brasil, as escolas, inicialmente, eram privilégio para poucos. Inicialmente a escola possuía uma função social excludente, pois, somente uma pequena parte – a camada mais rica – da população tinha acesso ao saber sistematizado.

Isso não fugia do que era visto inicialmente no resto do mundo, porém, foi se modificando ao longo do tempo. Como no resto do mundo, no Brasil, foi a partir de alguns movimentos revolucionários e eventos importantes ocorridos entre as décadas de 20 e 30 que a função e a importância da escola foram se transformando. Movimentos, datas importantes e eventos como: a Semana de Arte Moderna (1922), a queda da Bolsa de Nova York (1929), A Revolução de 1930 (1930), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o Início do Estado Novo (1937), mudaram a trajetória do papel das escolas na educação brasileira, pois influenciaram nos aspectos cultural, econômico, político e educacional do país (PENIN, 2009). Dentre as mudanças nesse período, destacaram-se como efeitos ao aspecto educacional: o processo de urbanização, o surgimento das primeiras indústrias, a emergência das camadas médias e a imigração, que influenciaram reformas educacionais em vários estados, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Ceará.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, ocorrido em 1932, se destacou como um importante movimento que marcou a educação nacional, pois, defendia “a ideia de uma educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros” (PENIN, 2009, p. 26). Outro movimento importante decorrente da época foi a Escola Nova, que contribuiu com algumas ideias para a Constituição de 1934, como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário.

Mais à frente, na década de 60, ocorreu a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (Lei nº 4.024/61), e conforme Penin outro momento de destaque ocorrido nessa década foi a criação de duas leis importantes para educação,

a Lei nº 5.540/68, que desencadeou a reforma universitária; e a Lei nº 5.692/71, que reformou o ensino primário e secundário, ampliando a oferta da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, instituindo o ensino de 1º e 2º graus e propondo a profissionalização do ensino. (PENIN, 2009, p. 28)

Essas mudanças obtiveram ganhos importantes, possibilitando um maior número de alunos presentes na escola, porém, o sucesso dos alunos não era garantido, e isso começou a desencadear dentro das escolas uma cultura de fracasso, resultando no aumento de problemas relativos à qualidade da educação (PENIN, 2009). Problemas esses – como o acesso, baixo rendimento, a igualdade de oportunidades – que se juntaram a outros e são presenciados atualmente dentro do contexto escolar produzindo uma série de incertezas na educação brasileira.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (Lei nº 4.024/61), é de incumbência das instituições escolares

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos; IV – Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – Prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento; VI – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a

Além dessas incumbências, a escola possui funções sociais, que vão fundamentar sua importância e relevância dentro da sociedade. Segundo Dessen e Polonia (2007, p. 25) a escola tem a tarefa de “preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo”.

Ainda conforme Dessen e Polonia (2007) a escola possibilita aos alunos a apropriação da experiência acumulada que proporciona a eles formas de agir, pensar e interagir no mundo, originadas dessas experiências; a compreensão da linguagem simbólica, dos conteúdos acadêmicos e dos mecanismos envolvidos no funcionamento mental, que são essenciais no processo de aprendizagem.

Penin (2009) destaca a função da escola a partir do século XXI, que é voltada para a realização de uma educação plena dos educandos, a partir da ação concreta e do convívio, sendo qualificada pelo conhecimento. Se antes a preocupação era desenvolver o aprender a conhecer e o aprender a fazer, agora há de se preocupar, também, com o aprender a conviver e o aprender a ser (PENIN, 2009).

Assumpção (2005) destaca que o papel da escola hoje deve ser voltado a transformação social do aluno, escolarizando-o para a cidadania, para que cada aluno a partir de sua formação pela escola possa atingir melhores níveis de consciência social e consiga atuar como um agente transformador da sociedade em que vive.

Em suma, o papel da escola atualmente, vai além da transmissão do conhecimento científico, cabendo a ela educar as crianças e adolescentes para que tenham uma vida plena e realizada e também formar profissionais eficientes para o bom funcionamento e melhoria da sociedade.

2.2 Escola No Presídio

A educação é um direito social de todos previsto na Constituição (1988, art. 6º). Logo, dentro do presídio, deve ser proporcionada aos detentos uma escola e educação de qualidade. Ainda de acordo com a Constituição (1988), o art. 205 define que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205)

A educação básica no presídio é contemplada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo contempladas no ambiente prisional também a educação profissional e tecnológica, e a educação superior (art. 2º). O decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011 em seu art. 1º define que o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) tem o objetivo de ampliar e

qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Segundo o art. 3º do decreto nº 7.626 a educação no âmbito do sistema prisional tem como diretrizes:

I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;

II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e

III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe. (BRASIL, 2011, art. 3º)

De acordo com o Parágrafo Único é necessário que se adeque espaços físicos próprios para a implementação das atividades pedagógicas. Havendo espaço físico adequado e execução de atividades pedagógicas, portanto, há o funcionamento de uma escola (NOVELLI; LOUZADA, 2012).

A educação no sistema prisional é vista como uma das formas de ressocialização do apenado. Cabe a ela auxiliar os detentos na sua volta à vida social.

A criação da Lei de Execuções Penais (nº 7.210), em 11 de julho 1984, definiu nos artigos 17 e 18 que os apenados no cumprimento de sua pena deveriam ter direito à educação, por meio da instrução escolar e profissional, bem como também ao ensino do 1º grau. Porém, mesmo o direito a educação sendo possibilitado aos detentos desde a década de 80, somente em 2010 sancionou-se uma nova lei que permitia a instalação de salas de aulas nos presídios do país. A Lei 12.245/10 alterou o que estava presente no art. 83 da Lei no 7.210/84, autorizando a instalação de salas de aula dentro dos ambientes prisionais (SILVA, 2011).

Com relação à legislação, outro fator importante relacionado à educação no sistema prisional ocorreu com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 9 de janeiro de 2001. A Lei nº 10.172, no que tange a Educação de Jovens e Adultos (modalidade em que se dá a educação básica no presídio), definiu como um dos objetivos e metas da EJA

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14. (BRASIL, 2001)

Os trabalhos científicos que abordam sobre o tema da educação/escola no presídio não possuem uma história longa, à respeito desse tema as discussões são muito recentes, partindo principalmente do início do século XXI, embora a legislação garanta que a educação no sistema prisional é obrigatória há algum tempo. Apesar disso, a educação dentro das penitenciárias não é recente e já existia nos anos 60. (TEIXEIRA, 2007).

Segundo os dados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da

Justiça (DEPEN - MJ), em 2014 o Brasil tinha 622.202 pessoas presas - 584.822 homens e 37.380 mulheres. Com relação à escolaridade: pessoas analfabetas, mais as que eram alfabetizadas informalmente e as que tinham ensino fundamental completo representavam 75,08% da população prisional, enquanto, 24,92% das pessoas possuíam ensino médio completo ou incompleto, ensino superior completo ou incompleto.

As atividades educacionais acessadas pela população prisional eram divididas entre formais e complementares. As atividades formais compreendem alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, curso técnico (acima de 800 horas de aula) e capacitação profissional (acima de 160 horas de aula), em suas modalidades presencial e à distância. No caso das atividades complementares, são considerados os programas de remição pela leitura e pelo esporte, videoteca e atividades de lazer e cultura. Com relação às atividades educacionais (formal ou informal) somente 13% da população penitenciária participava, sendo que dentro desse número de participantes, 86% da população prisional estava engajada em atividades educacionais no ensino formal e 14% em atividades de remição através da leitura, esporte ou outras atividades educacionais não formais (DEPEN-INFOPEN, 2014)

Ao analisar esses números questões ficam em aberto, como: por que a maioria dos apenados, com base nos dados, possuía uma escolaridade baixa? Se o direito à educação é de todos, por que somente 13% participam das atividades educativas? Por que só 86% dos detentos participavam das atividades formais? E os outros 14%, por que não participavam? Visto que a maioria dos apenados possui uma escolaridade baixa.

Esses questionamentos dão forma à ideia de que apesar de existir várias leis que reforçam a educação dentro do presídio, o que se vê na prática ainda está muito longe do que se lê nos papéis. Teixeira (2007) afirma que deve ser destacado que a educação dentro do presídio é um direito previsto por lei, que a prisão é um recolhimento temporário para preparar o indivíduo para o convívio social e que não implica na perda de todos os seus direitos, portanto, a educação para os detentos não é um privilégio, benefício ou uma mera recompensa oferecida em troca de um bom comportamento.

3 | METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, acerca do trabalho do professor de educação física dentro da educação presidiária.

Uma pesquisa bibliográfica é feita com base em materiais já elaborados, principalmente livros e artigos científicos, tendo como vantagem dar ao pesquisador

a cobertura de uma ampla gama de fenômenos, e, além disso, esse tipo de pesquisa pode ser entendida como um processo que possui características/etapas, como: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto (GIL, 2002).

Sobre as pesquisas de abordagem qualitativa Bauer e Gaskell discorrem que

ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23).

Já o caráter descritivo de uma pesquisa bibliográfica tem como foco principal “a descrição das características de determinada população fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42).

Foram feitas coletas nas bases digitais, a partir do Google Acadêmico. Os materiais que tratam especificamente do trabalho do professor de educação física em escolas no presídio foram praticamente escassos. Dos trabalhos científicos encontrados, os selecionados foram: “O profissional da educação física no sistema prisional brasileiro” de Edmar Souza das Neves, Marília Velardi e Mesaque Silva Correia (2011) e “Educação física dentro das prisões – um desafio” de Luiz Gustavo Foregatto Louzano (2014) – um artigo e uma monografia, respectivamente. Os materiais foram selecionados por abordar o trabalho, em específico, do professor de educação física dentro do ambiente da educação prisional. Ainda há pouca produção referente a prática do professor de educação física nesse campo de trabalho, o que invisibiliza o tema e inviabiliza análises mais vastas precisas sobre o mesmo.

Após a seleção do material, os mesmos foram lidos, seguindo os cinco passos de leitura do material definidos por Gil (2002), sendo inicialmente feita uma leitura exploratória, para verificar em que medida as obras se relacionavam com a pesquisa, depois uma leitura seletiva com o objetivo de definir os materiais de interesse para a pesquisa, na sequência, uma leitura analítica para analisar os textos que foram definidos para a pesquisa e por fim uma leitura interpretativa com o intuito de relacionar as afirmações dos autores com o problema para qual se propõe uma solução.

Conseqüentemente a isso ocorreu a análise descritiva dos dados para a resolução do problema.

4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: EDUCAÇÃO FÍSICA NO PRESÍDIO

O material científico encontrado que aborda a discussão sobre a educação física dentro do contexto da educação prisional foi pouco, quase escasso. Necessitou-se de uma pesquisa profunda dentro do tema da educação prisional. Isso era de

se esperar pela forma de rejeição e pouco relevância que tem esse tema pelos acadêmicos de educação física e até pelas autoridades responsáveis pela educação no país.

Como constatou-se anteriormente a educação para os apenados é um direito assegurado há muito tempo e por diversas formas, tanto nacionais quanto internacionais (Constituição, LDB, CNE, ONU, Lei de Execuções Penais, dentre outras), também foi constatado que as escolas no ambiente da prisão não funcionam há pouco tempo, há registros de que desde os anos 50 já existia nesses locais atividades educacionais. Contudo, a educação no sistema prisional ainda é um tema invisível para muitas pessoas, poucas pessoas sabem que dentro da prisão há escolas. Outro fator importante, que acaba inviabilizando a seriedade e a organização da educação nas prisões é que ela é tida como um privilégio para os apenados, e não como um direito garantido por lei.

Os poucos materiais científicos encontrados sobre a discussão sobre essa problemática destacam, não com muita clareza, o papel do professor de educação física neste campo, que, aliás, é pouco estudado e aprofundado pelos acadêmicos do curso.

Sobre esse debate, os dois materiais encontrados foram: “O profissional da educação física no sistema prisional brasileiro” de Edmar Souza das Neves, Marília Velardi e Mesaque Silva Correia (2011) e “Educação física dentro das prisões – um desafio” de Luiz Gustavo Foregatto Louzano (2014), um artigo e uma monografia, respectivamente. Há de se destacar que os dois materiais são de produção recente.

O primeiro material constitui-se como uma pesquisa bibliográfica junto aos autores da área da educação penitenciária e educação física, com levantamento de fontes, como: livros, revistas científicas, teses, dissertações e legislações pertinentes; uma pesquisa documental nos Arquivos Escolar do Centro de Estudos Supletivos Emílio Médici e Escola Estadual São José para identificar os educadores físicos que desenvolveram suas funções pedagógicas nessas instituições no período de 1996 a 2008 e realização de entrevistas de eixos temáticos com os mesmos, como também com parte de seus ex-alunos e egressos do Complexo Penitenciário e Instituto de Administração Penitenciária do Amapá.

O segundo material aborda a teoria e a prática da Educação Física no contexto da Educação Carcerária, destacando as atividades não formais (atividades físicas/lazer).

Sobre o papel do educador físico neste tipo de instituição Neves, Velardi e Correia (2011), destacam que

a atuação dos educadores físicos é também alvo de inquietações, seja pela forma como compreendem a sua função social na promoção da cidadania, ou pela maneira como pedagogicamente desenvolvem suas práticas educativas escolares, bem como atividades físicas e pedagógicas em diferentes instituições e modalidades de ensino. (NEVES; VELARDI; CORREIA, 2011, p. 1)

Eles afirmam que a educação física é garantida dentre os componentes curriculares na educação dos sentenciados, tendo como motivo científico de sua inserção no programa educacional para os apenados “suscitar a sua readaptação social a partir dos programas educacionais desenvolvidos no sistema penitenciário brasileiro” (NEVES; VELARDI; CORREIA, 2011, p. 2).

No entanto, segundo os mesmos, atualmente a educação física no contexto da educação prisional é vista como processo de educação em saúde, através das vias formais e não formais, pois, promove uma educação efetiva para a saúde e uma ocupação saudável do tempo livre no cárcere do condenado/aluno, tornando-se assim um meio para a conquista do estivo de vida ativo, que quebra com a realidade do ambiente prisional, favorecendo assim uma melhor qualidade de vida uma maior possibilidade de locomoção dos presos (NEVES; VELARDI; CORREIA, 2011).

A respeito da educação física na educação presidiária, Louzano não traz na sua monografia a prática do professor em si, mas, as propostas de atividades físicas / lazer que são desenvolvidas nos presídios, e que, conseqüentemente, estão a cargo do profissional de educação física.

Quanto às atividades de lazer para os detentos, Louzano aponta que o que mais chama atenção é que elas “devem servir para desviar energia, canalizar desejos, relaxar, atenuar o cotidiano” (LOUZANO, 2014, p. 16). Essa perspectiva de lazer, para ele, é limitada, reproduz equívocos históricos e é fruto de uma consideração funcionalista e linear das possíveis contribuições educacionais das atividades de lazer.

Louzano (2014) acredita que o programa de lazer nas prisões deve ser algo muito mais complexo do que isso. Devendo o lazer, além de contribuir para o equilíbrio do apenado, deixá-lo esclarecido sobre sua realidade, buscando dele posições não sejam conformistas. “Logo, vislumbramos não um equilíbrio estático, alienado e desconectado da realidade, mas sim um equilíbrio dinâmico, consciente e crítico.” (LOUZANO, 2014, p. 16).

No que se refere ao programa de atividades físicas nas prisões, Louzano menciona que não se deve limitar a sua contribuição somente a dimensão física da saúde, mas sim, pensar que esse programa (inserido no de lazer), pode ampliar sua extensão de colaboração na ressocialização do detento. Por fim, ele acredita que o programa de lazer deve estar ligado aos diferentes interesses e linguagens, não somente com os físicos.

Em suma, Louzano apontou que um programa de lazer deve

procurar trabalhar os mais diferentes interesses humanos (conteúdos culturais do lazer); buscar o equilíbrio entre consumo e prática das atividades culturais; mediação entre diferentes padrões de organização cultural; não se encerrar em si, mas ser uma forma de contribuir para a conscientização do detento, a partir da compreensão da dupla dimensão educativa do lazer, sem que isso de forma alguma signifique abandono das características de ludicidade dos momentos de lazer.

Portanto, o que se nota no trabalho de Louzano, a respeito do profissional de educação física nas prisões é que, suas atividades desenvolvidas para o lazer devem não só ficar a cargo de trazer objetivos físicos para os detentos, isto é, tem que ter um outro olhar, além do físico, deve fazê-los ficarem atentos à sua realidade, a partir da conscientização e do olhar crítico. Isso irá desenvolver uma ressocialização mais ampla aos detentos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange ao trabalho do professor de educação física nas escolas dentro do contexto prisional o material científico produzido ainda é muito escasso, e o que é encontrado na maioria das vezes não tem como foco a prática docente em si, e sim, as atividades físicas, as oficinas, projetos que esses profissionais desenvolvem dentro desses ambientes, deixando a claro que, a educação física é tida como uma atividade educativa não formal dentro das escolas no cárcere, diminuindo sua importância enquanto atividade educativa formal. Isso evidencia que o trabalho desenvolvido pela educação física nesses ambientes se dá mais em forma de oficinas, projetos e programas ligados ao esporte, lazer e outros conteúdos.

Cabe ressaltar aqui, como já foi destacado antes, que segundo o DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional) dentro do educação presidiária há atividades educativas formais (escola básica, ensino técnico e profissional) e a não formais (videoteca, atividades de lazer e cultura) e a educação física encaixa-se então dentro do contexto do lazer.

Portanto, tanto os acadêmicos de educação física quanto as instituições formadoras devem estar mais atentas a esse campo de trabalho, a fim de tirar a invisibilidade que tem a educação no cárcere. Isso pode contribuir para que surjam mais trabalhos científicos desenvolvidos com esse tema, que atualmente são pouquíssimos. E, neste sentido, enriquecer a área de conhecimento, tirando a ideia de que a educação física tem somente como campo de trabalho/estudo a escola ou academia, pois, mesmo configurando-se como escola, a educação prisional é totalmente distinta da educação básica nas escolas convencionais.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Tânia Mara Testai de. **Reflexões sobre a escola e a sua interação com a comunidade**: um estudo de caso. Joinville, 2005.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis – RJ, Vozes: 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Brasília: Presidência da República. Casa

Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm>. Acesso em: 16 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 13 maio 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, 2007, 17(36), 21-32. Brasília, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

LOUZANO, Luiz Gustavo Foregatto. **Educação Física dentro das prisões – um desafio**. Maringá, 2014.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – Dezembro 2014**. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/infopen_dez14.pdf. Acesso em: 18 out. 2016.

NEVES, Edmar Souza das Neves; VELARDI, Marília; CORREIA, Mesaque Silva. **O profissional da educação física no sistema prisional brasileiro**. São Paulo, 2011.

NOVELLI, Juliana; LOUZADA, Shênia Soraya Soares. **O trabalho do professor dentro das penitenciárias**. Revista Trajetória Multicursos – FACOS/CNECOSório. Ano 3 – Vol. 5 – nº 6 – Jul/2012 – ISSN 2178 – 4485. Rio Grande do Sul, 2012.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?**. Brasília: CONSED – Conselho nacional de Secretários de educação, 2001.

SILVA, Lucineide Ribeiro da. **A escola no sistema prisional**. Salvador, 2011, 67 f.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná, 2009.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. **EJA e Educação Profissional**. BRASIL. MECSEED Boletim nº 06, maio 2007 (Salto para o Futuro). p. 14-21.

UTILIZANDO A TÉCNOLOGIA EM FAVOR DA APRENDIZAGEM EFETIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO

Alan Willian Leonio da Silva

Centro Universitário Teresa D'Ávila
Lorena, São Paulo, CAPES

Maria Cristina Marcelino Bento

Centro Universitário Teresa D'Ávila
Lorena, São Paulo, CAPES

RESUMO: O ensino híbrido é um modelo de educação que se caracteriza por misturar dois modos de aprendizagem online, onde o aluno estuda sozinho, aproveitando o potencial de ferramentas online que podem ainda guardar dados individuais dos alunos sobre características gerais do seu momento de estudo como acertos, erros, correções automáticas de suas atividades, tempo total de estudo, conteúdo estudado, entre outros. Já nas aulas presenciais o aluno estuda em grupo, com o professor e/ou colegas, valorizando a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo, fortalecendo as relações interpessoais, isso se dá aos fatos de que cada vez mais a sala de aula convencional tem a necessidade de se adaptar a rotinas ligadas à tecnologia. O ensino híbrido envolve a utilização das tecnologias com foco na personalização das ações de ensino e de aprendizagem, apresentando aos educadores formas de integrar tecnologias digitais ao currículo escolar. Além disso, essa abordagem apresenta práticas que integram

o ambiente virtual e presencial, buscando que os alunos aprendam ainda mais. O ensino híbrido pode ser definido basicamente como a combinação do aprendizado online com o offline as tecnologias digitais colaboram com os processos de ensino e aprendizagem, porém apenas o uso da tecnologia não é suficiente, pois não basta apenas colocar os alunos na frente de computadores na escola e deixá-los sem qualquer orientação irá resolver. A adoção do ensino híbrido em um nível mais profundo exige que sejam repensadas a organização da sala de aula, a elaboração do plano pedagógico e a gestão do tempo na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Híbrido, Online, Presencial.

ABSTRACT: Hybrid education is a model of education that is characterized by mixing two modes of online learning, where the student studies alone, taking advantage of the potential of online tools that can still store individual data of the students on general characteristics of their moment of study as correct, errors, automatic corrections of their activities, total time of study, content studied, among others. In the face-to-face classes, the student studies in a group, with the teacher and / or colleagues, valuing interaction and collective and collaborative learning, strengthening interpersonal relationships, this is due to the fact that increasingly the

conventional classroom has the need to adapt to technology-related routines. Hybrid education involves the use of technologies focused on the personalization of teaching and learning actions, presenting educators with ways to integrate digital technologies into the school curriculum. In addition, this approach presents practices that integrate the virtual and face-to-face environment, seeking students to learn even more. Hybrid teaching can be defined basically as the combination of online and offline learning with digital technologies collaborating with the teaching and learning processes, but only the use of technology is not enough, because it is not enough to just put the students in front of computers in the school and leaving them without any guidance will resolve. The adoption of hybrid education at a deeper level requires rethinking the organization of the classroom, the elaboration of the pedagogical plan and the management of the time in the school.

KEYWORDS: Hybrid education, Online, Classroom Teaching

INTRODUÇÃO

O Professor que estava acostumado com a ministração de aulas convencionais, precisa se reinventar adaptando suas aulas as novas tecnologias.

A tecnologia traz a oportunidade do professor se beneficiar, usando-a para fortalecer a relação interpessoal entre professor-aluno, com a relação fortalecida a aprendizagem será facilitada, pois o aluno terá uma maior aceitação na atividade proposta.

As tecnologias colaboram com o processo ensino-aprendizagem, o Ensino Híbrido, combina o uso da tecnologia digital com interações presenciais, visando à personalização do ensino, tornando o aluno agente da construção de seu conhecimento.

Nesse diapasão é função da gestão escolar, promover e ficar atenta ao surgimento dessas oportunidades, planejando a grade curricular da melhor forma e construir um processo acadêmico bem estruturado.

O Ensino Híbrido é uma realidade e veio para transformar a educação, esse modelo de ensino mescla os principais elementos do ambiente de aprendizagem online com os do modelo presencial, aproveitando o que cada um tem de melhor.

De modo esse o ensino híbrido permite que em alguns momentos o aluno realize atividades presenciais na sala de aula com os seus colegas e professores e, em outros, estude de forma individual, até mesmo em casa, utilizando uma plataforma especialmente desenvolvida para promover a aprendizagem efetiva.

O aluno torna-se agente da sua aprendizagem quando realiza as atividades online, onde geralmente o aluno estuda sozinho, aproveitando o potencial de ferramentas online que podem ainda guardar dados individuais do seu momento de estudo como acertos, erros, correções automáticas de suas atividades, tempo total de estudo, conteúdo estudado. Entretanto o modo presencial, é o momento em que

o aluno estuda em grupo, com o professor e colegas, valorizando a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo.

Nesse contexto, é importante que o professor conheça as diversas possibilidades de utilizar o Ensino Híbrido, para que possa selecionar o modelo mais adequado para a atividade que deseja propor.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Filatro (2009), a abordagem pedagógica é a concepção de ensino e aprendizagem adotada pela unidade escolar, uma vez que traz a identidade e o direcionamento das ações educativas, que deverão ser praticadas naquela determinada instituição.

No contexto do Ensino Híbrido, o modo pelo qual são conduzidas as aulas, como os materiais serão disponibilizados, a organização das informações e a mediação pedagógica, como será realizada a avaliação, quais tecnologias serão empregadas, darão vida ao processo de ensino aprendizagem, podendo este estar consubstanciadas em teorias pedagógicas, que darão vida a própria modalidade de ensino, fazendo com que o aluno se interesse pelo assunto abordado.

Desse modo, é a partir do papel do educador, como mediador da construção do conhecimento com o auxílio das estratégias por ele adotadas, que serão evidenciados a aprendizagem efetiva.

Nesse sentido, as teorias pedagógicas que embasam as concepções pedagógicas da instituição se revelam no modo pelo qual se ambientam nesse processo, uma vez que, parte das suas ações estão relacionadas diretamente desde a tomada de decisão, até a colaboração e participação do aluno, além da seleção dos materiais, utilização de estratégias pedagógicas e mecanismos de avaliação (FRANCO, 2006).

Conforme Filatro (2009), as teorias da aprendizagem no contexto da EaD, em suas dimensões, quais sejam, ensino, aprendizagem, avaliação, estratégias e práticas adotadas, são reveladoras e tendem a direcionar nosso olhar a partir do uso das tecnologias.

Almeida (2009) afirma que a proposta pedagógica parte de um modelo pedagógico que possibilita ao docente assumir uma postura mediadora, o que permite criar condições para que os interesses e conhecimentos prévios dos alunos sejam de fato, aproveitados junto aos conteúdos propostos nas atividades.

Nesse aspecto, considera-se enquanto elemento primordial o momento em que as modalidades - presencial e a distância - são integradas. A distância será fornecida suporte necessário para que o aluno possa, de forma autônoma, construir e compartilhar conhecimento, por outro lado presencialmente serão realizados acompanhamentos sobre o progresso em atividades de acompanhamento individual ou em grupo, que resultam em um encontro presencial significativo e interessante,

favorecendo a aprendizagem.

Como categoria de escolha inicial, considera-se que a aprendizagem seja privilegiada em detrimento da transmissão do conhecimento. Assim, ao contrário do convencional, as estratégias metodológicas, os instrumentos de avaliação e as práticas pedagógicas previstas, no ensino híbrido, devem nortear a construção do conhecimento dos estudantes, com vista fazer com que os mesmos possam melhorar sua realidade.

De acordo com Feuerstein (1991), o autor afirma que todo indivíduo é modificável, já que o fator determinante para o desenvolvimento das capacidades mentais é o tipo de interação do sujeito com o meio ambiente. Uma aprendizagem de exposição direta aos estímulos ou ao objeto de conhecimento não garante o desenvolvimento cognitivo. Dentro dessa abordagem, o ensino híbrido contribui com a perspectiva cognitiva de base metodológica, uma vez que parte do princípio da necessidade de uma interação mediada, humana, que se interponha entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

A construção do conhecimento, conforme preconiza Freire (1996), na educação de adultos o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo por meio de conhecimentos e experiências prévias dos aprendizes.

Nesse diapasão os autores Bacich, Neto e Trevisani (2015), afirmam que o Ensino Híbrido envolve a utilização das tecnologias com foco na personalização das ações de ensino e de aprendizagem, integrando as tecnologias digitais ao currículo escolar e conectando os espaços presenciais e online, buscando assim, maior engajamento dos alunos no aprendizado, melhor aproveitamento do tempo do professor, ampliação do potencial da ação educativa, visando intervenções efetivas, planejamento personalizado, com acompanhamento de cada aluno.

Para Espíndola (2017), com o ensino híbrido, o tempo de aula é otimizado, já que os alunos possuem conhecimento prévio da lição por meio do material fornecido com antecedência pelo professor. Com isso, a aula pode ser dedicada a aprofundar o tema e a desenvolver os assuntos mais importantes.

METODOLOGIA

Para que alcançarmos os resultados e objetivos constantes neste trabalho, foi realizado seleção de referências bibliográficas nos seguintes autores: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S.(2017); ESPÍNDOLA, R. (2017); ANDRADE, M.C.F de, SOUZA DE, P. F, (2016); BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (2015); BACICH,L; MORAN, J. (2015); CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B; STAKER, H. (2013); CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. (2012); FILATRO, A. (2009); ALMEIDA, P. N., (2009); MORAES, M. C. (2002).

Que tratam a respeito do Ensino Híbrido.

Essa revisão da literatura visou a busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento, afim de elucidar quais os benéficos que os Ensino Híbrido traz para o processo de ensino aprendizagem constando através de relatos contidos no material estudado se realmente tem esses benefícios tem ocorrido.

RESULTADOS ENCONTRADOS

Para Valente, Almeida e Geraldini (2017), os projetos desenvolvidos em um contexto de aprendizagem baseado na investigação, que caracterizam-se uma metodologia ativa, pois os alunos são desafiados a criarem situações, com vistas a selecionar e inter-relacionar informações, construir e expressar o conhecimento e os sentimentos despertados pela história antiga articulada com a realidade atual e o imaginário, com isso os alunos terão uma experiência autêntica de aprendizagem, engajaram-se e colaborando entre si, exercitando a autonomia, criatividade, criticidade, responsabilidade e o respeito, questionam o passado e interpretaram o presente atribuindo novos significados.

Segundo Espíndola (2017), a sala de aula convencional necessita se adaptar a rotinas ligadas à tecnologia. Neste sentido a autora relata que o ensino híbrido, que pode ser definido como a combinação de aprendizagem online e offline, envolve a utilização das tecnologias com foco na personalização das ações de ensino e de aprendizagem, dando a oportunidade dos educadores de integrar tecnologias digitais ao currículo escolar, promovendo a facilitação da aprendizagem.

Conforme Andrade e Souza (2016), a sala de aula invertida deve ser utilizada para a realização de exercícios e atividades em grupo, sendo que o professor é o mediador da construção desse conhecimento, aproveitando este momento para tirar dúvidas, aprofundar o tema, estimulando as discussões, com esse processo o aluno aprende de forma mais personalizada, com autonomia para programar seu aprendizado, valorizando suas habilidades e competências.

De acordo com Bacich e Moran (2015), falar em educação híbrida significa que não há uma única forma de aprender e também não há uma única forma de ensinar, pois existem vários caminhos para se atingir o objetivo que se quer ensinar, portanto há diferentes maneiras de aprender e ensinar. O ensino híbrido e colaborativo deve estar atrelado ao uso de tecnologias digitais, onde se proporciona momentos de aprendizagem e troca de conhecimentos ultrapassando as barreiras da sala de aula, entretanto essa aprendizagem só se tornará mais significativa com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo.

Em conformidade com Bacich, Tanzi Neto, e Trevisani (2015), os autores relatam que a sociedade é híbrida, pois, todos os dias, mesmo sem perceber, ensinamos e aprendemos das mais variadas formas possíveis. Nesse contexto os autores ressaltam ainda, que os alunos de hoje não aprendem como os do passado,

os tempos mudaram, novas ferramentas surgiram para serem usadas a favor da educação; a atual geração de alunos está inserida no mundo virtual, portanto cabe ao professor utilizar essa tecnologia em favor do ensino-aprendizagem.

Em consonância com Christensen, Horn e Staker (2013), que afirmam que um híbrido é uma combinação da nova tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia, e representa uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior. Neste sentido o ensino híbrido é uma inovação fazendo a ligação entre a sala de aula tradicional e o mundo virtual, isso é uma forma de potencializar o ensino oferecendo o melhor dos dois modelos de ensino, ou seja, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula presencial.

Para Christensen, Horn e Johnson (2012), a inovação no campo da educação, se insere, principalmente, num rompimento de paradigma, que foge a lógica existente sobre a maneira em que os indivíduos aprendem. Para os autores essa necessidade de inovação está atrelada ao fato que sistemas de ensino possuem de apresentar melhores resultados, neste diapasão o ensino híbrido vem como uma alternativa para que esses melhores resultados aconteçam.

Segundo Filatro (2009), um aluno sempre estará sujeito às influências do ambiente social e cultural em que a aprendizagem ocorre, esse ambiente pode definir os resultados de sua aprendizagem. Uma vez que o conhecimento se situa em práticas de diferentes comunidades, os resultados de aprendizagem envolvem as habilidades de os indivíduos participarem com sucesso dessas práticas. Neste sentido o ensino híbrido deve ser visto como uma correção necessária de teorias de aprendizagem em que tanto os níveis comportamentais quanto cognitivos de análise se tornaram desconectados do aspecto social, pois a geração atual é a geração dos conectados, onde boa parte dos alunos passam horas, ou até mesmo dias, jogando online ou em redes sociais.

Para Almeida (2009), a formação contínua dos docentes deve ser entendida como o conjunto de atividades desenvolvidas com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto o desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem. Nesse sentido a formação continuada para a utilização do ensino híbrido deverá capacitar os professores à utilizarem as TIC's- Tecnologias de Informação e comunicação, trarão novas possibilidades à prática educativa, possibilitando o pleno desenvolvimento do aluno, é importante ressaltar que o ensino híbrido proporciona ao professor uma possibilidade de otimizar seu trabalho, despertando no aluno o desejo de aprender.

Segundo Moraes (2002), devemos considerar também neste processo as multidimensões dos processos educacionais que nos permite analisar as diferentes facetas das interações, os diferentes modos como as relações podem ocorrer, e o modo como as diversidades podem favorecer os processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido os ambientes virtuais de aprendizagem-AVA,

destinados à educação na modalidade híbrida devem favorecer a transformação da informação em conhecimento, a internet de é uma nova forma de comunicação e de buscas de informação, pois permite uma visão mundial sem fronteiras, podendo ser formado grandes redes de pessoas interligadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de interação do professor com cada um de seus alunos é fundamental para que a aprendizagem efetiva ocorra, pois com isso os alunos terão uma atenção, mediação individualizada suprimindo suas expectativas, essas expectativas muitas vezes sobre carregam o professor, que, para tentar atendê-las, precisa dedicar muitas horas a este trabalho, e que muitas vezes é criticado por não conseguir satisfazer às necessidades de sua turma. Entretanto no material estudado foi possível se constatar a existência de alunos que atuam como mediadores na interação com seus pares na parte online do ensino híbrido, essa mediação se dá nos fóruns de discussões tanto presenciais como nos realizados online, isso condiz com a proposta da EAD de incentivar a interação e o fortalecimento das relações interpessoais.

Neste sentido é importante ressaltar que na modalidade de ensino híbrido, o tempo de aula é otimizado tendo em vista que os alunos possuem conhecimento prévio da lição por meio do material fornecido com antecedência pelo professor, portanto, o uso de uma plataforma EAD proporciona não só um melhor aproveitamento para os alunos, como o auxilia na agilidade de diversos processos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.C.F de, SOUZA DE, P. F. Modelos de Rotação do Ensino Híbrido: Estações de trabalho e sala de aula invertida. E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/article/view/773> Acesso em: 16 set.2018. ALMEIDA, P. N. Educação lúdica. Técnicas em jogos pedagógicos; São Paulo: Loyola, 2009.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH,L; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupo.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-focona-educacao- hibrida.aspx>, acesso em 17 de Set. de 2018.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Editora Bookman, 2012.

CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B; STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Disponível em:< <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5379833311485520096.pdf>> Acesso em: 12 set. 2018.

ESPÍNDOLA, R. Como implementar o ensino híbrido na sua instituição de ensino?, 2017. Disponível em <https://www.edools.com/ensino-hibrido>> Acesso em:17 set. 2018.

FILATRO, A. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, F. M.;

FORMIGA, M. (orgs). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. (pp. 96-104).

FEUERSTEIN, R. et al. mediated learning experience: theoretical, psychosocial and learning implications. Londres: Freund, 1991.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, M. C. (org.). Tecendo a rede, mas com que paradigma? Educação a Distância - Fundamentos e Práticas 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000134&pid=S1413-2478200700030001000012&lng=pt> Acesso em 11 out. 2018.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino, 2017. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/9900/12386>> Acesso em: 19 set. 2018.

INOVAÇÕES NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DE FUTUROS PROFESSORES – UMA EXPERIÊNCIA *BLENDED LEARNING*

Maria Cristina Marcelino Bento

UNIFATEA, Pedagogia

Lorena - São Paulo

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

UNIFATEA, Pedagogia

Lorena - São Paulo

Luciani Vieira Gomes Alvareli

FATEC,

Cruzeiro - São Paulo

RESUMO: A formação docente para atuação em escolas de Educação Básica é realizada no contexto do Ensino Superior. De acordo com a premissa sustentada na formação do bom professor, necessário seria, apenas, dotá-lo de habilidades efetivas em comunicação e aprofundamento quanto a conhecimentos afeitos à disciplina que lecionaria. De acordo com o apresentado verifica-se a necessidade em dota-los de métodos ou metodologias para as aulas. A pesquisa-ação foi desenvolvida a partir de quatro ações: planejar, agir, observar e refletir como forma de atender ao objetivo proposto descrever a opinião de graduandos de um curso de Letras, sobre a disciplina de Metodologias Ativas em Educação. Os resultados apresentados são fragmentos de uma pesquisa sobre o uso de ambientes virtuais no ensino superior, com projeto de

pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa pelo Parecer Consubstanciado de nº. CAAE: 85648018.7.0000.543. Tem-se como resultados que: as aulas que auxiliam na compreensão e elaboração de metodologias diferenciadas proporcionam reflexão crítica e motivam a autonomia na aprendizagem. Vale considerar que os graduandos registraram a dificuldade em implantar estas metodologias, tendo em vista o sistema educacional adotado, quer seja, em escolas privadas com sistemas de ensino planejados e sem abertura para outras atividades ou metodologias de ensino, bem como a não aprovação por parte de gestores de escolas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Ensino Híbrido, Metodologias Ativas.

INNOVATION IN THE PROCESS TEACHING- LEARNING OF FUTURE TEACHERS - MIXED LEARNING AN EXPERIENCE

ABSTRACT: The teacher training for acting in schools of Basic Education is carried out in the context of Higher Education. According to the premise sustained in the formation of the good teacher, it would only be necessary to endow him with effective communication and deepening skills as to the knowledge of the subject that he

would teach. According to the presented one, there is a need to provide them with methods or methodologies for the classes. The action research was developed from four actions: to plan, act, observe and reflect as a way to meet the proposed objective to describe the opinion of undergraduates of a course of Letters, on the discipline of Active Methodologies in Education. The results presented are fragments of a research about the use of virtual environments in higher education, with research project approved by the Committee of Ethics in Research by the Consubstantiated Opinion of nº. CAAE: 85648018.7.0000.543. We have as results that: the classes that help in the understanding and elaboration of differentiated methodologies provide critical reflection and motivate the autonomy in the learning. It is worth considering that the students registered the difficulty in implanting these methodologies, in view of the educational system adopted, either in private schools with planned teaching systems and without opening to other activities or teaching methodologies, as well as the non approval of public school managers.

KEYWORDS: Teacher Training, Hybrid Teaching, Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

A formação docente para atuação em escolas de Educação Básica é realizada no contexto do Ensino Superior. De acordo com a premissa sustentada na formação do bom professor, necessário seria, apenas, dotá-lo de habilidades efetivas em comunicação e aprofundamento quanto a conhecimentos afeitos à disciplina que lecionaria.

Constata-se que, só há alguns anos, a preocupação dos sistemas educacionais de educação superior voltou-se para a formação continuada desses profissionais. Não se pode negar a necessidade precípua quanto aos conhecimentos consistentes na área de conhecimento que se leciona, mas, o que se verifica é a ausência de práticas em sala de aula que saiam da rotina de leituras de textos, ainda que advindas de diversos portadores textuais, incluindo mídias digitais que resultam em aulas expositivas, abordando apenas teorias específicas.

No entanto, a desarticulação entre teoria e prática, a separação entre as pesquisas desenvolvidas na universidade e o trabalho nas escolas, resultam em um modelo de formação que visa a tecnicidade na formação de professores (GARRIDO e CARVALHO, 1999) com ausência das competências e habilidades didático-pedagógicas que possam alicerçar um aprendizado mais eficiente e eficaz em seus propósitos de sala de aula, que visem a aprendizagem autônoma dos alunos. Para isso, cabe ao professor formador escolher qual, quando, por quê, com quem e como utilizar recursos e metodologias diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pela necessidade do desenvolvimento de metodologias de ensino centradas no aluno.

O docente precisa saber gerenciar e integrar diferentes ambientes de

aprendizagem; organizar o material para o aluno em diferentes formatos, compreendendo que o acesso à informação pode se dar de diferentes formas, o que traz reflexos ao perfil do professor como facilitador no desenvolvimento de todos os participantes da interação social.

É preciso sentir-se docente, mediador/provocador de desafios para que o aluno possa compreender sua autonomia e agir em sua realidade. Os fatores apresentados, até aqui, propõem a reformulação da formação docente, ou seja, formar um docente para a era digital. Destacam-se, para tanto, as habilidades para o século XXI como o proposto por Battes (2016) mediante a Conference Board of Canada: habilidades de comunicação; capacidade de aprender de forma independente; ética e responsabilidade; trabalho em equipe e flexibilidade; habilidade de pensamento; competências digitais e gestão do conhecimento. Esta pesquisa tem como objetivo descrever a opinião de graduandos de um curso de Letras, sobre a disciplina de Metodologias Ativas em Educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Fundamenta-se em Valente (2014), levando em conta os desafios do ensino superior na atualidade e a necessidade de mudar:

O ensino superior enfrenta atualmente dois grandes desafios. Um é sobre as salas de aula cada vez mais vazias, ou quando o aluno está presente, ele está fazendo outra coisa diferente do que acompanhar a aula. Outro desafio é a incapacidade de atender a grande demanda do número de alunos que querem ingressar no ensino superior. Assim, o modelo de universidade que faz pesquisa, gera conhecimento e distribui este conhecimento para poucos já não se sustenta mais.

A proposta de Valente impulsiona, também, as reflexões para a mudança da formação docente, na medida em que propõe a mudança do ensino superior, podendo refletir nas escolas de educação básica, neste caso.

Outros fatores que impulsionam a revisão da formação docente são advento da tecnologia e da indústria 4.0 - Júnior e Saltorato (2018), ancorados em Klaus Schwab (2016, p. 1), afirmam que “trata-se da Indústria 4.0: um novo modelo de produção em que máquinas, ferramentas e processos estarão conectados à internet através de sistemas ciberfísicos, interagindo entre si e com a capacidade de operar, tomar decisões e se corrigir de forma praticamente autônoma.”

Entende-se que a formação docente esteja pautada para e nestes fatores. Desta forma, compreende a necessidade do alargamento da sala de aula, considera-se para esta pesquisa uma das formas de atender a premissa é pelo uso de AVA.

Considera-se, nesta pesquisa, que o uso do ambiente de aprendizagem deve ser pensado e organizado a partir dos fatores: humanos, pedagógicos, físicos ou tecnológicos, abstratos (MATTAR, 2014). Esses fatores auxiliam na elaboração

do detalhamento dos objetivos de aprendizagem, bem como nas habilidades necessárias ao aluno para a adequada utilização do ambiente de aprendizagem, muitas vezes, híbrido (Blended learning) que combina atividades presenciais e atividades educacionais a distância, realizadas por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (VALENTE, 2014).

Valente (2014) considera o ensino híbrido de acordo com os quatro modelos que categorizam a maioria dos programas de ensino híbrido: *Flex*, *Blended* Misturado, Virtual Enriquecido e rodízio. (Quadro 1).

Flex	Blended misturado	Virtual enriquecido	Rodizio
Suporte que o discente recebe na situação presencial, podendo ser um apoio substancial de um professor certificado, ou uma pequena ajuda de um adulto que auxilia o aluno de acordo com a sua necessidade.	O aluno opta por realizar uma ou mais disciplinas totalmente on-line para complementar as disciplinas presenciais.	O aluno realiza as atividades online, sendo que ele pode realizar algumas atividades presencialmente como, por exemplo, experiências práticas, laboratórios ou mesmo uma disciplina presencial.	Consiste em proporcionar ao aluno a chance de alternar ou circular por diferentes modalidades de aprendizagem.

Quadro 1- Quatro Modelos do Ensino Híbrido

Fonte: autoras a partir de Valente (2014)

Bento, Oliveira e Alvarelli (2018) consideram que: o docente que utiliza esta metodologia precisa cuidar para que consiga “desafiar” o aluno em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. O rodízio individual exige do professor tempo para organizar um conjunto de atividades por discente, mediante necessidades e ritmos de aprendizagem de cada discente.

As autoras defendem ainda que: do mesmo modo, o docente precisa refletir em como provocar a curiosidade do aluno como fonte de motivação para os estudos por meio de técnicas como debate, por exemplo, ou no espaço online ou mesmo no presencial.

METODOLOGIA

Realizou-se a pesquisa-ação (TRIPP, 2005), uma vez que esta auxilia a aprimorar a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. A pesquisa-ação foi desenvolvida a partir de quatro ações: planejar, agir, observar e refletir.

O planejamento da pesquisa-ação foi realizada pelo docente da disciplina juntamente com o coordenador de curso e membros do Núcleo Docente Estruturante

-NDE, propondo que a disciplina exigia o perfil interdisciplinar com as referências à BNCC e que possibilitasse acesso alargado aos conteúdos para estudos pelos alunos.

O agir deu-se mediante a elaboração dos conteúdos em AVA da instituição, os conteúdos foram preparados utilizando os apps Sway, Adobe sparks, H5P e, pela apresentação disciplina aos alunos e durante as aulas.

A observação foi realizada mediante o processo de interação alunos, docente e coordenador do curso durante as aulas presenciais ou pelo AVA.

Os resultados apresentados são fragmentos de uma pesquisa sobre o uso de ambientes virtuais no ensino superior, com projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa pelo Parecer Consubstanciado de nº. CAAE: 85648018.7.0000.543.

A disciplina de Metodologias Ativas em Educação foi ofertada aos alunos no modelo híbrido - online/presencial, possibilitando a criação de aulas e /ou objetos de aprendizagem, a saber: conceito de aprendizagem significativa, modelos híbridos de ensino, caso de estudo, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, jogos, games e gamificação em educação escolar.

Participaram da pesquisa 25 graduandos de um curso de Letras, de uma instituição Salesiana de ensino superior, para os quais foi proposto a confecção de processofólio (CAMPBELL, CAMPBELL, DICKINSON, 2000, p. 281-282).

Os portfólios contêm normalmente trabalhos acabados, os processofólios, ao contrário, proporcionam um insight tanto nos processos quanto nos produtos de aprendizagem dos alunos. Eles documentam os objetivos, os rascunhos e as revisões iniciais, incluem trabalhos iniciais assim como posteriores. Podem conter as anotações do aluno e também artigos ou fotos que influenciaram seu trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscou-se a participação efetiva de toda a classe, sendo que o professor teve o cuidado em respeitar o perfil e necessidades de tempo e formas de aprendizado de cada aluno.

As considerações finais, pautadas nas reflexões registradas no processofólio dos 25 graduandos indicaram que aulas que auxiliam na compreensão e elaboração de metodologias diferenciadas proporcionam reflexão crítica e motivam a autonomia na aprendizagem. Esta premissa considera o proposto por Valente (2014) sobre a necessidade de mudar o perfil das aulas no ensino superior.

O Quadro 2 a seguir apresenta de forma resumida as observações dos alunos sobre as possibilidades e dificuldades a aplicação das Metodologias Ativas – MA, bem como as observações das aulas que tiveram. Lecionou-se de forma aleatória 10 observações dos 25 sujeitos que participaram.

Possibilidades do uso de MA	Dificuldades ao uso das MA	Observações das aulas
“Opções flexíveis, divertidas e prazerosas ao ensino”.	“Disponibilidade do coordenador aceitar estes formatos de aula.”	“As aulas foram positivas e inspiradoras, poderiam ter mais.”
“proporciona o trabalho interdisciplinar, além de proporcionar o protagonismo do aluno.	“questão a ser discutida nas escolas de ensino público e privado, com cautela.	“me ajudou a refletir e organizar a aula de forma diferentes, falta coragem para agir”.
“Adaptação e mudança para as aulas .	“dificuldades em saber se estamos fazendo certo.	“Me fez refletir que o sistema tradicional está disfarçado pelo uso de tecnologias digitais.
“uma gama de possibilidades para motivar o aluno da escola pública.”	“dificuldades em utilizar dispositivos móveis como recurso para as MA.”	“me abriram os olhos para o planejamento da aula como o momento mais importante.”
“levar metodologias diferentes para a sala de aula.	“todas até compreender se os alunos aprendem melhor”.	“possibilidades em ainda como graduando poder fazer a diferença.”
“Parceira entre tecnologias e conteúdos escolares”.	“explicar que desta forma pode ser melhor.”	“ensinar para a efetivação da aprendizagem significativa.”
“embasamento para sair das aulas convencionais.”	“aceitação pelos pares em relação ao uso desta MA.”	“Inspiradoras!”
“Possibilidades em ajudar o aluno a compreender.”	“Ser criativo mediante cada MA estudada.”	“Cansativas no sentido que precisei refletir muito, continuo pensando.”
“Possibilidade em ajudar o aluno a entender os conteúdos.”	“A escola permitir a mudança.”	“reflexões.”
“Muitas formas para a aula.”	“Parcerias para o desenvolvimento das aulas, dependendo da MA a utilizar.”	“senti que é possível fazer a aula diferente.”

Quadro 2 - Olhar dos sujeitos

Fonte: Autoras

Vale considerar que os graduandos registraram a dificuldade em implantar estas metodologias, tendo em vista o sistema educacional adotado, quer seja, em escolas privadas com sistemas de ensino planejados e sem abertura para outras atividades ou metodologias de ensino, bem como a não aprovação por parte de gestores de escolas públicas. Entretanto, quando a equipe de gestão entende a necessidade de se implantar novas metodologias de ensino tem-se a efetiva participação dos alunos nas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente dá-se pelo viés da inovação na medida em que formadores de professores busquem por este ato. Quando a equipe ou grupo de docentes se alinham a este objetivo, a inovação pode acontecer. As aulas no ensino superior como proposto por Valente (2014) também perfazem a premissa apresentada.

O uso de AVA no ensino superior precisa ser elaborado mediante o perfil dos alunos, nesta pesquisa, os sujeitos trabalham o dia todo e estudam à noite. A organização da disciplina no AVA favorece os estudos dos alunos na medida em que são orientados sobre os objetivos da disciplina, possibilidades de estudo, não de forma linear, mas pela continuidade de estudos, sempre que preciso.

Os sujeitos desta pesquisa apresentaram os prós e os contras sobre a utilização das Metodologias Ativas em Educação, tendo como marca das dificuldades a inserção destas metodologias em escolas de educação básica públicas ou privadas. Se percebem conhecedores destas metodologias.

Sugere-se acompanhar estes sujeitos em suas atividades em escolas de educação básica, como forma de verificar se darão conta de dar continuidade ao uso destas metodologias; bem como ofertar curso sobre o tema aos docentes das escolas em que estes licenciandos se encontram como estagiários ou docentes. A oferta do curso deve ser aberta e devem participar do curso aqueles docentes que tiverem interesse.

REFERÊNCIAS

BATES, T. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. Tradução: João Mattar et al. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016

BENTO, Maria Cristina Marcelino; OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de; ALVARELI, Luciani Vieira Gomes. OLHAR DISCENTE DO CURSO DE ENFERMAGEM SOBRE O ENSINO HÍBRIDO: OFICINAS VIRTUAIS. In: 24 CIAED, 24., 2018, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: ABED, 2018. v. 1, p. 1 - 9. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/6560.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. 2ª Ed. Porto Alegre. Artmed, 2000

GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. de. Reflexão sobre prática e qualificação da formação inicial docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 149-168, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a06.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

Tripp, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Tradução de: Oliveira, Lólio. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, set/dez.2005, p. 443-466.

ALCHEMIST: UMA PROPOSTA DE JOGO DIGITAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA QUE PROPORCIONE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Rafaella Marinho Braga

IFRJ – Campus Duque de Caxias – RJ.
rafaellambraga@gmail.com

Kathleen de Souza Campos

IFRJ – Campus Duque de Caxias – RJ.
kathleencs1@hotmail.com

Nathan Alves

IFRJ – Campus Paulo de Frontin – RJ. nathan.
fa@gmail.com

Vinicius Munhoz Fraga

IFRJ – Campus Duque de Caxias – RJ. vinicius.
fraga@ifrj.edu.br

RESUMO: As novas tecnologias Digitais (TD) são uma das principais responsáveis pela criação de uma população mais conectada ao “cyber-mundo”, o uso de TDs junto ao processo de aprendizagem se torna um fator motivacional para a geração nos bancos escolares. A escola, em geral desestimulante, compactua para o desinteresse dos alunos, por isso, há necessidade de compreensão dos docentes quanto ao seu papel na educação atual. Com nova postura, baseada na Concepção Vygotskiana, o docente “detentor do saber” torna-se mediador; enquanto, o aluno, protagonista do seu aprendizado. Se preparar à utilização dessas TDs e à forma como a nova geração de alunos lida com a informação, é essencial a quem deseja se avocar tutor e mediador nesse

modelo ensino. Os jogos sempre influenciaram e estiveram presentes na vida das pessoas, seu uso varia conforme a época, o pensamento das civilizações e sua história, sem ignorar o seu caráter educativo para o desenvolvimento cidadão e, assim, ganham espaço nas salas de aula como instrumento promotor do ensino, estimulando a construção do saber e auxiliando no crescimento do aluno. O jogo aproxima-se da realidade social dos alunos do ensino médio da rede estadual de ensino, com uma fase por série e um nível por bimestre. Suas perguntas seguem o currículo mínimo. Os alunos avançam respondendo perguntas e demonstrando seus conhecimentos do conteúdo de forma lúdica sem a pressão da avaliação, rebatendo o ensino tradicional, visto de forma cansativa e desconexa.

PALAVRAS CHAVES: Jogos digitais. Ensino de química; Aprendizagem significativa.

ALCHEMIST: A DIGITAL GAME PROPOSAL FOR CHEMISTRY TEACHING TO PROVIDE SIGNIFICANT LEARNING

ABSTRACT: The new digital technologies (Technologies Digital - TD) are one of the main responsible factors for the creation of a population that is more connected to the “cyber-world”. Together with the learning process, the

use of TDs becomes a motivational agent for the generation in the school benches. The school, which is generally discouraging, compels students to be uninterested, so there is a need for teachers to understand their role in current education. With a new attitude, based on the Vygotskian conception, the “holder of knowledge” teacher becomes a mediator while the student is the protagonist of the learning. The preparation to the use of these TDs is essential to those who want to be tutor and mediator in this teaching model, as well as the adaptation to the way the new generation of students handles information. Games have always been present and influenced people’s lives. Their use varies according to the time, the thoughts of the civilizations and their history, and expanded inside classrooms because of their educational character for the development of citizens. They are promoters of teaching, as stimulate the construction of knowledge and help the students grow. This game is close to the social reality of the High School students of the state schools. Its questions follow the minimum curriculum, and there is one phase per series and one new level every two months. Students advance by answering questions and demonstrating their acquired knowledge while playing, without the pressure of evaluation. In this way, the game rebounds traditional teaching, which is considered tiresome and disjointed.

KEYWORDS: Digital games, Chemistry teaching, Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

Considerando o contexto social atual, cujo desenvolvimento constante de novas tecnologias tem sido uma das principais causas do processo de mudança e, conseqüentemente, responsável pela criação de uma população cada vez mais conectada com o “cyber-mundo”. Essas inovações tecnológicas vêm influenciando diversos segmentos da sociedade, modificando paradigmas, alterando conceitos tradicionais e, dentre eles, a educação.

Catapan (2001) já previa a urgente necessidade do uso de Tecnologias Digitais (TD) na construção de espaços virtuais, a fim de facilitar o processo pedagógico, sendo, portanto, algo além de uma escolha, uma contingência estrutural e temporal.

A forma como a educação nas escolas vem sendo tratada é extremamente desestimulante e desanimadora. Compactua, por assim dizer, para o desinteresse dos alunos pelas disciplinas escolares.

Para Fava (2012) o aluno do século XXI, ambientado nativamente no mundo digital, se relaciona com a informação de maneira mais dinâmica. Por essa razão professores desatualizados, os quais mantêm uma forma ultrapassada de ensinar, não conseguem dar significado ao objeto de estudo a seus alunos, e, conseqüentemente, eles perdem interesse em seu processo de aprendizagem.

Nessa conjuntura, os jogos digitais ganham espaço dentro das salas de aula como ferramenta didática do processo de aprendizagem. Por ser um produto presente no contexto social do aluno, estimula a construção do conhecimento e auxilia no

desenvolvimento, tendo em vista a sua motivação.

Nesse cenário, o uso de tecnologias digitais na educação ganha destaque como ferramenta pedagógica. Entretanto, representa novos desafios à educação, e, ao notar-se o papel do professor atualizado, a forma de ensinar é reformulada juntamente com concepção de construção de conhecimento. Como destacado por Cunha (2012):

A ideia do ensino despertado pelo interesse do estudante passou a ser um desafio à competência do docente. O interesse daquele que aprende passou a ser a força motora do processo de aprendizagem, e o professor, o gerador de situações estimuladoras para aprendizagem. (CUNHA 2012)

Baseando-se em Vygotsky (1998), o desenvolvimento do ser humano é feito a partir do aprendizado e o jogo é um instrumento essencial para obter esse resultado. Considera-se que é através das regras estabelecidas nele, as quais serão elaboradas pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cuja funcionalidade está ligada ao processo de caminhada do sujeito, proporcionando e, estímulos e desafios permitindo o ensinamento de separar objetos e significados até o seu amadurecimento, denominado Zona de Desenvolvimento Real (ZDR).

Desta forma, as regras, o seu funcionamento, a resolução de problemas proposto no decorrer do jogo permitem que o docente perceba a diferença de níveis intelectuais entre seus alunos que aparentemente estariam no mesmo nível de desenvolvimento. Esses níveis de desenvolvimento permitem compreender que quando criança, tudo aquilo cuja intervenção de um indivíduo seja necessária para a realização de alguma atividade, adiante este terá a capacidade de realizar tarefas independentemente do seu ajudador.

Segundo às teorias de Vygotsky, o modo de produção define o homem enquanto ser, seja em aspecto social, psicológico ou outros. E a criança, análogo a qualquer outro indivíduo, já nasce inserido em um meio determinante e influenciador, antes mesmo de outros aspectos, e dessa forma, o meio social, no qual está inserido determina em sua educação. (Vygostky, 2003)

Alunos de diferentes idades aprendem de formas muito distintas, de acordo com o segmento, com a modalidade de ensino ou até com a instituição de estudo, levando em consideração a bagagem educacional e cultural pelo próprio aluno, conforme nos ensinou Paulo Freire no olhar de Marques e Marques (2007), ao falar do conhecimento de mundo.

Essa é a essência da consciência. Assim, a consciência é dinâmica e não um “compartimento vazio que se enche”, como propõe a educação bancária (MARQUES, L e MARQUES, C. 2007 apud FREIRE, 2002)

Jovens e adolescentes da chamada geração Z, nascidos entre a década de noventa e 2010, estão em contato constante com as informações, pois sua conexão com a internet é quase em tempo integral (FAVA, 2016).

Para Bacich e Moran (2017) o uso de recursos digitais como ferramenta

pedagógica permite aos alunos do século XXI a sua participação no processo de ensino-aprendizagem de forma ativa. Ao assumir a responsabilidade com seu próprio aprendizado o aluno consegue relacionar a sua vivência de mundo ao seu objeto de estudo.

De acordo com Almeida (2003, p. 119) para o filósofo grego Platão (427-348 a.C.) a utilização do lúdico é de grande importância. Segundo ele, as crianças nos seus anos iniciais deveriam praticar atividades educativas a partir de jogos. Mediante a isto, estes passaram a ser bastante utilizados e ter grande influência, até o momento, nos quais as ideias do cristianismo passaram a interferir, pois, para a Igreja, as pessoas estariam cometendo pecado, com isso condena o uso de jogos, inclusive no meio educacional, ocasionando um retrocesso em grande escala .

Assim vemos, de forma geral, os jogos como fonte de grande influência, e presentes na vida das pessoas, a sua utilização, a qual varia conforme a época, o pensamento convencionado em determinada civilização e a história vivida pelos povos, sem ignorar o seu caráter educativo para o desenvolvimento cidadão.

O uso de novas tecnologias e o nascimento de uma geração de “nativos digitais”, com o avanço tecnológico, vêm se atualizando e influenciando drasticamente na educação, refletindo na necessidade imperativa de reformular a prática educacional e o papel do docente.

A proposta na Concepção Vygotskiana, é uma troca de experiências, na qual o professor, naturalmente, vai deixar de ser o detentor de todo o conhecimento e passa a ser o mediador, enquanto o aluno deixa de ser um sujeito passivo e se tornar protagonista do seu próprio aprendizado.

A importância desse diálogo na relação professor-aluno e essa autonomia por parte dos alunos pode ser compreendida por Berbel, ao redigir:

[...] alunos que se percebem autônomos em suas interações escolares apresentam resultados positivos em relação: 1- à motivação (apresentando motivação intrínseca, a percepção de competência, pertencimento, curiosidade, internalização de valores); 2- ao engajamento (com emoções positivas, persistência, presença nas aulas, não reprovam ou se evadem da escola); 3- ao desenvolvimento (evidenciando autoestima, autovalor, preferência por desafios ótimos, criatividade); 4 - à aprendizagem (melhor entendimento conceitual, processamento profundo de informações, uso de estratégias autorreguladas); 5- à melhoria do desempenho em notas, nas atividades, nos resultados em testes padronizados); e 6- ao estado psicológico (apresentando indicadores de bem-estar, satisfação com a vida, vitalidade). (BERBEL, 2011, p. 28).

Somente a começar do século XVI, que os jogos passam a ser visto não apenas como um instrumento de diversão, mas também como uma ferramenta que possui um valor educativo. Desde então, diversos teóricos vêm discutindo o papel do jogo na educação, a fim de contribuir para o desenvolvimento intelectual.

A partir do século XVI, entretanto, durante o Renascimento, os humanistas percebem o valor educativo dos jogos que, nessa época, deixam de ser objeto de reprovação e incorporam-se à vida de jovens e adultos, seja como forma de diversão, seja como elemento educativo. Assim, podemos dizer que é no século

Os jogos, cuja proposta é ensinar algo ou desenvolver habilidades específicas podem ser classificados como educacionais ou didáticos. De acordo com Cunha (2012) um jogo educacional auxilia no desenvolvimento de habilidades como concentração, cooperação manipulação e tem como proposta o lúdico como meio, já um jogo didático, o qual não deixa de ser educacional, vai, além dessas características, possibilitar ao aluno aprender conceitos das matérias específicas com o jogo.

METODOLOGIA

A utilização de metodologias, as quais sejam direcionadas a jovens e adolescentes de forma a tornar mais fácil e prazeroso o ensino auxiliam no processo de aprendizagem como um todo e se torna necessária visto as demandas destas gerações de alunos, cujo desenvolvimento intelectual difere dos alunos da chamada geração X q nascidos entre 1960 e 1982.

Refletindo acerca dessa necessidade educacional, foi elaborado, por licenciandos em química e graduandos de jogos digitais do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), um jogo didático digital com características dinâmicas e de jogos comerciais comuns, denominado Alchemist, com a intenção de torná-lo mais atrativo para o público alvo, alunos do terceiro ano do ensino médio regular estadual.

Por proporcionarem práticas educacionais atrativas e inovadoras, onde o aluno tem a chance de aprender de forma mais ativa, dinâmica e motivadora, os jogos educacionais podem se tornar auxiliares importantes do processo de ensino e aprendizagem. (SAVI; ULBRICHT, 2008)

Alchemist, ainda na versão de testes, está estruturado da seguinte forma: três fases, representando os anos do ensino médio, e quatro níveis em cada uma das fases para os bimestre com média de 10 à 20 perguntas por nível.



Imagem 1: jogo Alchemist criação dos autores



Imagem 2: jogo Alchemist criação dos autores

Seguindo o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro estipulado pela secretaria de educação, os alunos conseguem avançar no jogo respondendo à perguntas de vestibulares e concursos com grau de dificuldade crescentes demonstrando os seus conhecimentos para o professor, o qual estará exercendo a função de avaliador e mediador, inexistindo, neste processo a pressão da avaliação de seus conhecimentos.

Desta forma, os alunos revisam todo o conteúdo aprendido no ensino médio, testam seus conhecimentos e se divertem, pois assim o ensino não é visto da forma maçante, desagradável e tedioso como comumente se é abordado nas escolas, tendo em vista a utilização de uma ferramenta presente no dia a dia do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por estarem em ambiente majoritariamente digital, jovens e adolescentes se conectam muito facilmente e precisam não só observar, mas também explorar a tecnologia, de forma a ser responsivo na construção de sua própria aprendizagem, enfim, para ser mais significativa por estar mais próxima do “mundo” destes discentes.

O jogo Alchemist foi criado pensando nesta problemática, utiliza a ideia de batalhas pessoais entre o estudante e o próprio computador onde, uma vez por turno, ele precisa responder de forma correta uma questão para poder se defender e não sofrer dano do inimigo. A ideia é fazer o aluno, através da competição controlada e comedida, se interessar e querer continuar a jogar, estimulando o prazer durante o estudo, tempo no qual eles não sintam aquilo como obrigação e sim como lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do jogo vem como ferramenta didática para os alunos do século XXI e pode auxiliá-los no ensino desprendendo o desestímulo e pressão causada pela utilização de avaliações tradicionais trazem consigo e, também, oferece ao professor uma metodologia diferenciada e gamificada para atrair mais o interesse do aluno para revisar os conteúdos. Assim a abordagem lúdica do jogo pode ser de grande ajuda em sala de aula ou fora dela.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos campus Duque de Caxias e Paulo de Frontin do Instituto Federal do Rio De Janeiro pelo processo formativo, apoio financeiro e tecnológico para o desenvolvimento do jogo Alchemist e deste artigo e aos professores orientadores, dos autores concluintes, os quais auxiliaram e mediarão a escrita deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. **Atividade Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Xxxxx: Penso, 2017. 260 p.
- BERBEL, N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- CATAPAN, A. H. T. **TERTIUM: O Novo Modo do Ser, do Saber e do Aprender. Construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em Comunicação Digital**. Florianópolis: Tese (Doutorado). Engenharia de Produção.UFSC, 2001. Disponível em: <http://www.cnpq.Br/N989178>
- CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; PROENÇA, Michelle Alves Muller; JESUINO, Mirtes dos Santos. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski. **Rascunhos Culturais**, Coxim/ms, v. 1, n. 2, p.225-238, 2010. Semestral.
- CUNHA, M. B. . Jogos no Ensino de Química: Considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola (Impresso)** , v. 34, p. 92-98, 2012.
- FAVA, Rui. **Educação 3.0: Aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. Saraiva, 2012. 280 p.
- FAVA, Rui. **EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: a era do indivíduo digital**. Saraiva, 2016. 376 p.
- FROSI, F. O.; SCHLEMMER, E. Jogos Digitais no Contexto Escolar: desafios e possibilidades para a prática docente. **Trilha de Games & Cultura-full Papers**. Proceedings do IX SBGames, Florianópolis - Sc, nov. 2010.
- LACERDA, Morgana Silveira. **INFORMÁTICA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. In: IX ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE E VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE, 6., 2012. v. 1, p. 1 - 10. Disponível em: <<http://evidosol.textolivre.org/>>. Acesso em: 29 set. 2018.
- MARQUES, L; MARQUES, C. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. 2006. <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1661-Int.pdf> ORIENTAÇÕES Curriculares. São Paulo. 2007. <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil>
- SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. **Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios**. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 6, p. 1-10, 2008.
- SILVA NETO, Sebastião Rogério da et al. Jogos Educacionais como Ferramenta de Auxílio em Sala de Aula. **Sociedade Brasileira de Computação**, [s.l.], p.130-139, 25 nov. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2013.130>>. Acesso em: 28 set. 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O APRENDENDO A APRENDER E AS INFLUÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO NO PROCESSO FORMATIVO ESCOLAR

João Paulo dos Passos-Santos

Mestre em Educação – UEM – Maringá-PR
Secretaria de estado da educação - SEED-PR

Lilian Fávaro Alegrância Iwasse

Mestra em Ensino: formação docente
interdisciplinar – UNESPAR - Paranavaí
Prefeitura municipal de Nova Esperança – PR
Universidade Estadual do Paraná – campus
Paranavaí

Rozana Salvaterra Izidio

Mestra em Educação – UEM – Maringá-PR
Prefeitura municipal de Nova Esperança – PR

RESUMO: O presente estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, que objetiva refletir criticamente a respeito da matéria “Aprendendo a aprender”, publicada no jornal *O Diário* da cidade de Maringá (PR). Entende-se que os modos de produção da sociedade capitalista sempre tiveram como finalidade prioritária moldar os sujeitos para manutenção das relações de desigualdade socioeconômicas. Para tanto, a escola enquanto instrumento utilizado pelo governo e pelo mercado para garantir a manipulação das massas não seria diferente, principalmente as instituições fundamentadas nos organismos industriais, cujo foco principal justifica-se na formação de mão de obra especializada e apta a atender a demanda da indústria. Desse

modo, a metodologia utilizada nas oficinas de aprendizagens é pautada pelos quatro pilares do aprender a aprender. Destaca-se que a principal característica desse modelo pedagógico sustenta-se no discurso da autonomia do discente, ou seja, os alunos escolhem o que aprender e o professor permanece desfocado no processo de ensino, ele não é visto como aquele que, com autoridade, instrui os conteúdos que devem ser aprendidos, por meio do currículo escolar. Dessa forma, esses tipos de escolas aparentam contribuir para a preparação da mão de obra dos filhos de trabalhadores, mantendo as relações sociais desiguais, retroalimentando a sociedade capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Mundo do trabalho. Ensino-aprendizagem. Educação do trabalhador.

LEARNING TO LEARN AND THE INFLUENCES OF THE WORLD OF WORK IN THE SCHOOL TRAINING PROCESS

ABSTRACT: The present study is characterized as a review of the literature, which aims to reflect critically on the subject “Learning to learn”, published in the newspaper *O Diário* of the city of Maringá (PR). It is understood that the production modes of capitalist society always had as a priority objective to mold

the subjects to maintain the relations of socioeconomic inequality. To that end, the school as an instrument used by the government and by the capital to guarantee the manipulation of the masses would not be different, mainly the institutions based on the industrial organisms, whose main focus is justified in the formation of skilled labor and able to meet the industry demand. In this way, the methodology used in the learning workshops is guided by the four pillars of learning to learn. It is important to note that the main characteristic of this pedagogical model is based on the discourse of student autonomy, that is, students choose what to learn and the teacher remains unfocused in the teaching process, he is not seen as one who, with authority, instructs the content to be learned through the school curriculum. In this way, these types of schools seem to contribute to the preparation to labor of the children of workers, maintaining unequal relations social, that favor to capitalist system.

KEYWORDS: World of work. Teaching-learning. Education of the worker.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo refletir criticamente a respeito da matéria “Aprendendo a aprender”, publicada no jornal O Diário da cidade de Maringá (PR), em 12 de junho de 2016. Para tal, recorreremos a uma revisão de literatura, com base no referencial crítico que discorre acerca das categorias trabalho e educação, a fim de obter subsídios para analisar criticamente o mundo do trabalho e a educação do trabalhador; para tanto o foco metodológico é o movimento dialético (concreto-abstrato-concreto).

Com o advento do capitalismo, a humanidade passou a ser moldada a fim de atender as necessidades produtivas do trabalho, o que, conseqüentemente, aprofundou a desigualdade de classes e garantiu a sua manutenção hegemônica. Nesse sentido, no período que compreendeu do modo de produção da manufatura até o modelo produtivo flexível, as qualidades humanas foram estimuladas cada vez mais, em prol do acúmulo do capital, resultante do aumento das taxas de lucro dos detentores dos modos de produção, por meio da mais-valia.

Neste cenário, a escola tem ocupado espaço de destaque, visto que tem como seu papel fundamental a função de contribuir para a manutenção e adaptação dos sujeitos às necessidades da produção, expropriando-os de sua criação. Mais que adaptados, hoje é exigido que os sujeitos sejam criativos e digam o que querem aprender, conforme o discurso do desenvolvimento da autonomia. No entanto, criatividade e autonomia mascaram individualidade e competitividade. Num contexto em que a flexibilização do trabalho pode deixar os trabalhadores desempregados a qualquer momento, a responsabilidade recai sobre a pessoa, ignorando-se os causadores das desigualdades, isto é, eximindo de toda e qualquer culpa os promotores das condições de precarização do trabalho.

Diante disso, entende-se que a pedagogia do aprender a aprender coloca o

aluno como o responsável pela sua aprendizagem, o professor perde a autoridade de quem ensina e passa a ocupar o espaço de acompanhante do processo. Respaldados nos fundamentos de Vygotski (2000), compreendemos que o ser humano só chegou ao desenvolvimento intelectual que tem hoje por conta dos instrumentos materiais e simbólicos criados por ele e das relações sociais estabelecidas, que permitem que um aprenda com o outro mais experiente. Em outras palavras, no campo escolar o sujeito mais experiente é representado pelo professor e o sujeito que aprende é o aluno, “dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte” (DUARTE, 2008, p. 82).

Nesse sentido, apreende-se que no desenvolvimento do conteúdo escolar o professor deve atuar como aquele que leva ao aluno o conhecimento que ele ainda não tem, ou, dito de outra forma, deve sistematizar o que é conceito espontâneo e conduzir para o conceito científico. Dessa forma, alguns pontos merecem problematização e questionamentos, tais como: um adolescente pode decidir o que é significativo aprender para se desenvolver intelectualmente, considerando suas limitadas experiências históricas? É possível alcançar uma formação sólida, alicerçada em conhecimentos historicamente produzidos, retirando o professor como condutor desses conhecimentos? Salientamos que de forma alguma defendemos que o aluno não deva contribuir para o processo educacional, pois certamente ele tem conhecimento a oferecer, porém, quem com autoridade sistematiza o que ele sabe, cientificamente, para a generalização na vida em sociedade, é o professor.

2 | O MUNDO DO TRABALHO E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Quando nos reportamos às comunidades primitivas, compreendemos que as categorias educação e trabalho andavam atreladas, os homens se apropriavam de sua produção em comunidade, sem haver divisão de classes. Tudo era realizado de forma comum na tribo, produzindo assim a existência humana, obtendo educação em identificação com a vida. Nessa época realmente se realizava uma educação da vida, e não para a vida, algo remodelado séculos mais tarde e presente ainda hoje (SAVIANI, 2007).

Marx (2017) explica que, no início da sociedade capitalista – ou pré-história da sociedade de classes –, os homens atribuíam valor à sua produção e reprodução da vida material e simbólica, espiritual ou intelectual. Hoje também há o trabalho espiritual ou intelectual, muitas vezes superior ao material, sendo produto determinado das relações históricas do homem, porém, não deixa de ser exploração em grande parte dos casos. Logo, a luta da classe trabalhadora nos últimos dois séculos não ocorre somente no sentido de desmascarar as noções de empregado produtivo, mas sim de frear a grande exploração e dar sentido ao explorado nesse contexto de desregulação do capital nos ideais neoliberais (FRIGOTTO; CIAVATT, 2003).

Para tanto, sustentados pela teoria de Marx (2017), compreendemos que a manufatura foi o primeiro modo de produção a ser reproduzido pela da sociedade atual em que a principal característica foi dada pela divisão do trabalho, de meados do século XVI ao XVIII. Nesse contexto, o trabalhador torna-se parcial, não mais coletivo, sendo separado de sua criação total e seus instrumentos de trabalho, estando expropriado, e o que resta a ser oferecido é somente sua força de trabalho, sua produção torna-se o objetivo final do capital. Com o aperfeiçoamento dos instrumentos, a parcialidade foi favorecida, a percepção tornou-se mais ampla, porém a atenção mais restrita. A introdução da maquinaria, a partir do século XVIII, tornou o homem semelhante a um objeto, por ser entendido como descartável, em outras palavras, a máquina assumiu o espaço de principal responsável pelo aumento da produção e mais-valia do capitalista burguês. O trabalhador teve restringida sua função, que passou a ser vigiar e alimentar a máquina-ferramenta, fato este que resultou no aumento do desemprego e na falta de objetividade e identificação na formação humana.

O período do final do século XIX e início do XX marcou significativamente os modos de produção, uma vez que estes sofreram grandes transformações motivadas pela recessão que viveu os Estados Unidos, causada pela falta de demanda por produtos industrializados, pelas lutas políticas entre sindicatos e empregadores e pelo aparecimento do capital financeiro. No que concerne aos modelos produtivos, o Taylorismo, idealizado por Frederick Taylor (1856-1917) nos termos dos Princípios da Administração Científica (SAVIANI, 2013), tornou-se o primeiro responsável pelas mudanças nas formas de organização científica do trabalho: com controle dos gestos e tempos utilizados, seleção psicológica e social dos trabalhadores, escolha pelos mais jovens, em detrimento dos mais velhos, para evitar embates e facilitar a adaptação. Tem-se, então, o impulso para a produção em série, a redução dos custos e a ampliação do consumo (CORIAT, 1988).

No período entre as Grandes Guerras, cresce o fordismo, também de origem americana. Nele, as ideias da administração científica do trabalho são adotadas e melhoradas, em detrimento do aumento da produção. Em outras palavras, entende-se que o modelo produtivo idealizado por Henry Ford associa aos Princípios da Administração Científica de Taylor o ritmo no processo de produção, objetivando produzir mais com menor dispêndio de tempo. Antunes (2018) afirma que presenciamos no século XX a vigência da era da degradação do trabalho, promovida pelo modelo produtivo taylorista/fordista.

Neste contexto, considerando que nos períodos de guerra houve diminuição do consumo, era necessário criar hábitos nas pessoas para que se tornassem consumidores em massa. Um exemplo seria a redução do tempo trabalhado para aumentar o consumo por parte dos funcionários. Para tanto, como estratégia para garantir o aumento do consumo, houve investimento nas propagandas, em detrimento da qualidade dos produtos, condição necessária para promover a uniformização

da consciência das massas. Outro marco relevante deste período foi a introdução da esteira rolante na produção, desse modo, intensificava-se o ritmo de trabalho (HARVEY, 2003).

Coriat (1988) explica que, aperfeiçoado pelo fordismo e incrementado com a produção flexível, o modo de produção passa a exigir ainda mais da escola que forme pessoas cada vez mais individualistas, criativas e competitivas, para que estas consigam lidar com as pressões do mundo do trabalho, que não oferece estabilidade em nenhuma instância ao ser humano. Com a flexibilidade que os modos de produção alcançaram, no período pós-Segunda Guerra Mundial, pela necessidade de controlar o desperdício causado pela Depressão, começou-se a produzir em pequenos lotes, variedades de produtos sem estoques, controle de qualidade, dentre outros.

Os trabalhadores começaram a ser individualizados pelas relações de trabalho e a ser preparados para lidar de forma criativa com a flexibilidade originada pelos contratos de trabalho temporários e pelo desemprego. Antunes (2018) assevera que a flexibilidade própria da fábrica toyotizada é aparentemente mais participativa, mas que, após uma análise mais aprofundada, conclui-se que ela é responsável pela desconstrução monumental dos direitos sociais do trabalho.

Nesse mesmo contexto, Saviani (2007) destaca que os avanços nos modos de produção contribuíram para o desenvolvimento da propriedade privada, enfatizando a divisão do trabalho, os empregados (proletariado) e os proprietários (não proletariado). Nasce aí a necessidade do trabalho: os não possuintes de terras precisam trabalhar para usufruir da natureza, uma vez que não têm condições de manipular e produzir em nenhum espaço. Na antiguidade grega ou romana, os aristocratas eram donos da propriedade privada e os escravos trabalhavam nela; nasceu, assim, a educação voltada para o trabalho para os filhos dos proletários e aquela da aristocracia, para que homens livres se desenvolvessem plenamente.

Favaro e Semzezem (2018), em seu trabalho “Políticas sociais sob o capitalismo monopolista: rebatimentos no ensino superior brasileiro e na formação docente”, apontam que as mudanças no modo de produção capitalista incidiram não apenas na forma organizacional do modelo produtivo, como também alteraram toda a dinâmica da vida social. Assim, apreende-se que a relação trabalho e educação tornou-se ainda mais forte com a influência dos modelos produtivos, que também configuraram e reconfiguraram o espaço escolar, que servia de instrumento para formação de mão de obra em massa a serviço do capital. Na condição atual, em que o capitalismo monopolista encontra-se em crise, os ataques aos direitos sociais tornaram-se mais acentuados: “as restrições econômicas e orçamentárias, bem como a falta de investimentos nestas áreas têm ameaçado sua eficácia e aberto caminho para justificar o discurso da privatização” (FAVARO; SEMZEZEM, 2018, p. 22).

Diante do exposto e em referência ao tema central da reportagem analisada, torna-se importante entender em qual período histórico a educação em instituições vinculadas a organismos ligados à indústria e comércio foi criada em cenário nacional

e, de forma crítica, quais seus reais interesses em relação à população atual?

2.1 Ensino industriário enfatizando o aprender a aprender

Como percebemos ao longo do tópico anterior, a relação trabalho e educação tornou-se ainda mais forte nos séculos XIX e XX, expandindo-se para o século atual. Os serviços oferecidos com roupagem assistencialista por organizações de industriários e comerciantes, presentes em todo o país, foram criados em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, aparentemente objetivando garantir melhores condições de vida aos trabalhadores e seus familiares, e, ainda, estabelecer uma ligação pacífica entre a classe dominante (empresários) e a dominada (trabalhadores). “Inicialmente, seu papel consiste em fornecer produtos, com baixo custo, essenciais à subsistência do trabalhador: utensílios domésticos, alimentos, atividades de esporte, saúde, lazer e educação” (CAMARGO; MELO, 2011, p. 72-73).

A matéria d'O Diário apresenta as oficinas de aprendizagem como uma grande inovação que norteia a metodologia de trabalho educacional para a criação de colégios desse tipo. É possível perceber no texto a comparação entre o desempenho da Finlândia no PISA (Programa Internacional de Avaliações de Alunos), avaliação desenvolvida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e segundo Camargo e Melo, (2011) o que se pretende com a forma de ensino apresentada, são aulas temáticas, confundindo-se com a transdisciplinaridade¹.

Entendemos, no entanto, que as diferenças culturais entre Brasil e Finlândia são grandes demais para que o nosso sistema educacional possa sofrer qualquer tipo de comparação. Até mesmo um texto encomendado pelo Senado Federal reconhece tal fato ao destacar que o sucesso educacional da Finlândia está “associado a fatores políticos, sociais, econômicos e culturais, que precisam ser relativizados na comparação com outras nações [...]” (BRITTO, 2013, p. 4).

Esse documento aponta, ainda, que “a prova do Pisa diferencia-se por não adotar uma abordagem conteudista ou curricular. Pelo contrário, os itens buscam privilegiar conhecimentos e habilidades indispensáveis para a participação efetiva na vida moderna” (BRITTO, 2013, p. 6). Informações associadas às ideias apresentadas ao senado a respeito do que se espera para a vida moderna podem ser identificadas no site do Ministério da Educação (MEC):

As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, novamente Matemática; e em 2015, Ciências. Em 2015 também foram incluídas as **áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas** (BRASIL, 2015, on-line, *grifos nossos*).

1. A transdisciplinaridade pretende ir além da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, e nessa busca chega a amostra-se com um caráter idealista e salvacionista para os problemas sociais, mas nenhuma delas apresenta fundamentos para a compreensão da realidade, fato erroneamente citado no PPP do Colégio Sesi-PR (CAMARGO; MELO, 2011, p.78-9). Para mais informações ler Camargo e Melo (2011).

Analisando esses textos, pudemos perceber que o PISA não é uma avaliação conteudista ou curricular, como é a escola, mas que também não tem como objetivo o desenvolvimento integral do ser humano. Como indica Santos (2018, p. 86), as mediações pedagógicas devem organizar “[...] as informações por meio da aprendizagem conceitual, especialmente na educação escolar, que tem a função de sistematizar os conhecimentos do mundo cotidiano [...]”. Isto é, o ensino escolar não deve limitar-se ao interesse exclusivo por habilidades e competências para as demandas da sociedade atual, ou seja, para os meios de produção flexível com meta ao crescimento do capital. Mas o que vemos hoje é que o que se espera dos alunos serve bem ao mercantilismo, pois os adapta às necessidades atuais de “competência financeira e resolução colaborativa de problemas”, e não os transforma em seu potencial máximo, que pode ser perigoso para manutenção do sistema capitalista.

Kawamura (1990) conseguiu identificar essas práticas nos meios educacionais com fins pragmáticos (econômicos) nos métodos da educação tecnicista. Já naquele momento a autora mencionava o foco monopolista nos sistemas de ensino, que tem o comércio como um método de ensino para a escola. Ela aponta o Brasil como referência para aplicações dessas práticas capitalistas, uma vez que somos um país ainda analfabeto em aprendizagens científicas escolares, e, ainda, que o discurso sempre presente de “educação para todos”, com o emprego a novas tecnologias, até se torna atraente.

Nesse contexto a educação é um instrumento de grande importância ao capitalismo globalizado, em especial em relação aos mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo de “todos”, ou seja, dos mais pobres. Nos descritos do Banco Mundial, a educação é a solução mágica para assegurar o crescimento do capitalismo, não sendo afetado pela pobreza. Dessa forma, as satisfações para a aprendizagem se explicam em forma de produto, o conhecimento se torna a habilidade necessária para o mercado (LIBÂNEO, 2016).

As oficinas de aprendizagens, citadas na matéria do jornal como um método inovador, apresentam características do neotecnicismo², com ênfase no aprender a fazer, e simultaneamente do construtivismo³ disseminado erroneamente no país, tendo em vista que o aluno pode escolher o que deseja aprender e ao professor cabe uma função que não expressa sua autoridade pelo conteúdo escolar (CAMARGO; MELO, 2011).

Os novos e velhos paradigmas apresentados se pautam pela obediência e pelas oficinas de aprendizagem, por meio da autonomia e criatividade. Ingenuamente podemos acreditar que a metodologia é inovadora, no entanto, toda a proposta é marcada pelos ideais capitalistas, isto é, busca adaptar o futuro trabalhador às exigências da produção. Um trabalhador alienado não tem consciência disso,

2. De acordo com Reis (2006, p. 56), neotecnicismo: “[...] que atribui ao acesso às tecnologias da informação e do conhecimento uma condição que torna secundária a importância dos valores de uma cidadania comprometida com os aspectos civis, políticos e sociais a serem exercidos [...]”.

3. Para a crítica ao Construtivismo ver: Duarte (1998).

segue feliz as exigências impostas, competindo com os outros trabalhadores. Como defendido por Taylor, o trabalhador é um acessório da máquina e deve trabalhar perfeitamente como ela faz (CAMARGO; MELO, 2011).

Hoje vivemos um contexto ainda mais acirrado enquanto “operários da máquina”, em que o trabalho humano suplementa o processo da maquinaria, mas ele está incompleto. Com tantas necessidades criadas e uma individualidade moldada, as pessoas se ocupam no emprego para sair da frustração diária, perdendo sua capacidade de abstrair. Existem, portanto, aqueles que planejam (a minoria dominante), a máquina que executa com perfeição, e o restante que complementa a máquina (a maioria dominada). Há, ainda, o treinamento vocacional, quando a personalidade do trabalhador é adaptada para servir as demandas da indústria (MARCUSE, 1999). Nesse sentido, a escola, em especial as de cunho puramente técnico, consente com o que os meios de produção desejam, formando personalidades para manter o sistema capitalista. Acerca da temática em discussão, Araújo (2018, p. 52) assevera que “[...] a expansão do sistema público de educação corresponde à indelével necessidade de criação de uma força de trabalho correlata aos períodos de expansão do capital industrial no Brasil”.

Para Libânio (2016), a escola regida por políticas educacionais desenvolvidas por organismos internacionais a partir de 1990 exhibe razões para desconfiar que elas estejam afetando negativamente as escolas e o trabalho pedagógico, isto é, limitando os objetivos da escola à resolução de problemas sociais e econômicos a critério da produção capitalista. Fica cada vez mais comprometido o foco de transmitir conteúdos e desenvolver as funções intelectuais dos discentes, esse cenário se intensifica à medida que “o capital atua como se fosse uma espécie de forças ‘centrífuga e centrípeta’, que, de forma combinada, tudo incorpora-modifica-expande para novamente entrar em novos ciclos de crises” (ARAÚJO, 2018, p. 55), tornando-se modelador das políticas sociais, principalmente da educação.

Desse modo, como evidencia-se também no texto do jornal, até o papel do professor é transformado. Este torna-se um mero mediador sem autoria em seu planejamento, enquanto os alunos, a cada período avaliativo, têm a liberdade de escolher o conteúdo a aprender. Duarte (1998), Camargo e Melo (2011), Mori et al. (2017) e Santos (2018) explicam que o trabalho educativo deve levar o conhecimento científico, a fim de produzir a humanidade do indivíduo, e desenvolver suas funções psíquicas. Isto é, deve confirmar o pensamento afirmativo do ato de ensinar, não limitar um método pedagógico ao desenvolvimento natural e espontâneo, focar, por exemplo, na resistência ao sistema capitalista no qual estamos inseridos.

O tecnicismo empresarial, ao retirar o professor do processo educacional, assume que o conhecimento científico pode se dar em qualquer ambiente, não necessariamente na sala de aula, podendo ser com os familiares, na comunidade, na rua, colocando em segundo plano a abstração que a escola pode fazer, sendo qualquer relação social responsável pelo pensamento científico (CAMARGO; MELO,

2011). Esse tipo de ensino reduz o saber ao conhecimento técnico e operacional, pautando-se pelos valores do individualismo e da competição, tendo o mercado como centro regulador da vida coletiva, distanciando a escola dos projetos de humanização do ser humano solidário (FRIGOTTO; CIVIATT, 2003).

Por último, mas não menos importante para nossa análise, temos o conceito de “aprender fazendo”, um discurso pautado pelas habilidades e competências, segundo o qual, ao pé da letra, o aluno aprende fazendo sozinho. Essa teoria vai de encontro ao que pede a Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI no relatório para a UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, organizado por Jacques Delors em 1996, traduzido e impresso no Brasil em 1998.

No capítulo 4 do relatório afirma-se que a educação deve ser desenvolvida sobre quatro pilares: “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser”. Percebe-se que os pilares estão conectados, em busca de preparar os saberes para o mundo cada vez mais competitivo e tecnológico, cabendo à educação “[...] fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1998, p. 89). A partir daí, começamos a pensar: a escola tem, então, o papel de controlar a agitação do mundo? Quem deverá navegar nesse novo mundo? De alguma forma, mas, qual?

Duarte (1998) deixa claro que as pedagogias do “aprender a aprender”, que por via de regra levam ao mesmo ponto do “aprender fazendo”, são uma ideia defendida desde o escolanovismo e também pelo construtivismo brasileiro. Essas formas de ensino tiram a objetividade da escola, deixando o educando livre, ou seja, a verdade é o que ele desejar fazer – discurso justificado pelo incentivo ao desenvolvimento da autonomia. Duarte (2008, p. 33) afirma que “a formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social”; no entanto, o autor defende que é na escola e com a presença de um professor que ocorre a formação do indivíduo com a apropriação da cultura, fato que diferencia qualitativamente das apropriações adquiridas na vida cotidiana.

Em relação à temática pertinente ao currículo, verifica-se que este se pauta pelas competências. Libânio (2016) descreve que elas podem estar direcionadas a testes como o ENEM⁴, por exemplo, indicando a mecanização de aprendizagens para responder essas avaliações, deixando de lado as características psicológicas, sociais, culturais, práticas socioculturais, bem como o contexto histórico dos alunos. E as habilidades que os alunos devem aprender estão voltadas ao trabalho na indústria e administração da pobreza, mascaradas no discurso da diversidade.

Desse modo, Camargo e Melo (2011) fundamentam a ideia de que, no âmbito

4. Exame Nacional do Ensino Médio, organizado pelo Ministério da Educação, anualmente, para avaliar a qualidade do ensino médio nacional.

escolar, o ensino para as habilidades fica a favor do sistema capitalista e contra a formação do ser humano:

A escola unilateral focada no lema aprender a aprender visa à reprodução capitalista, ao aprimoramento das elites e à formação para o trabalho das classes dominadas, sendo esta uma importante forma de adequação ideológica do trabalhador. Nesse sentido, é de suma importância a luta pela escola unitária, a qual representa a superação das propostas educacionais burguesas, se assim as podemos chamar, pois tais propostas fundamentam-se em saberes técnicos, de formação para o trabalho, sem preocupação com o desenvolvimento histórico-crítico do indivíduo, tornando-se na verdade uma (de)formação do intelecto e formação da mão de obra para o mercado de trabalho (CAMARGO; MELO, 2011, p. 80-81).

O processo pedagógico deve promover a superação das desigualdades por meio da disseminação do conhecimento, contrariando, assim, as expectativas da corrente hegemônica burguesa, que visa administrar as diferenças, adaptar os indivíduos para a realidade que continue a favorecê-la. O processo pedagógico deve, portanto, contribuir para o processo de humanização, de ruptura com o sistema capitalista que suga toda a capacidade do cidadão em prol do benefício de poucos, que continuam aumentando sua propriedade privada e capital financeiro.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matéria apresentada pelo jornal *O Diário* do dia 12 de junho de 2016, com o tema “Aprendendo a aprender”, se mostra como um marketing educacional a serviço do sistema capitalista, de produção flexível, que visa uma escola que prepare a mão de obra futura atendendo prioritariamente as demandas da indústria e do comércio; um sistema que seleciona as habilidades dos líderes do amanhã, que planejam, e os executantes, que seriam a maioria da população, aptos a atuar em um mercado restrito, precarizado e cruel.

Essa flexibilidade tão presente no discurso dessas instituições, que prepara o aluno para os desafios contemporâneos e o deixa criativo, autônomo, “protagonista” de sua própria história etc., reafirma a meta do relatório de Delors de que cada um seja o responsável por suas necessidades, individualizando e culpabilizando o trabalhador pelo insucesso no mundo do trabalho cada vez mais competitivo, administrando assim a pobreza, em contrariedade à riqueza.

Se lermos a matéria de forma ingênua, nos encantaremos rapidamente com o texto, pois o mesmo está repleto de armadilhas discursivas, tal como ocorre com o relatório Delors, no qual a educação se torna um tesouro. Mas cabe a indagação: para quem a educação se torna um tesouro? Visto que, cada vez mais, os encaminhamentos praticados distanciam-se da promoção da igualdade socioeconômica, contraditoriamente constatamos o enriquecimento dos capitalistas.

Levando em consideração o momento histórico em que são criadas as oficinas de aprendizagem para esses colégios industriários, percebemos que é o mesmo

período em que os organismos internacionais estão se organizando para criar e modificar mais uma vez a estrutura pedagógica da escola. Devemos, então, ser perspicazes e perceber as formas de dominação que professores e alunos sofrem no interior da escola.

Outra questão pertinente hoje é o ensino domiciliar – alvo de inúmeras discussões no âmbito do governo federal atual e, conseqüentemente, do Ministério da Educação –, que, por via de regra, é a mesma coisa que o aprender a aprender ou o aprender fazendo, defendidos pelo relatório de Delors (1998) e intrinsecamente pelo ensino que defende a metodologia das oficinas de aprendizagem. Segundo essa visão, qualquer forma e local de ensino são apropriados para o estudo; o ambiente escolar, que prioritariamente forma/transforma os conceitos cotidianos em científicos, perde sua credibilidade perante a sociedade. Todavia, quem puder pagar pelo melhor ensino terá os melhores tutores/professores, e assim os líderes do amanhã serão formados e as relações de desigualdade socioeconômica são mantidas, em especial na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Renan. Desenvolvimento tardio e a nova degradação do trabalho: os significados sociais da reforma do Ensino Médio no Brasil. In: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação**: os dilemas do ensino público no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 45-59.

Brasil. Ministério da Educação. Inep. **Programa internacional de avaliação de estudantes (PISA)**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O que é que a Finlândia tem? Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho**. Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal. Maio de 2013. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-129-2018o-que-e-que-a-finlandia-tem-2019-notas-sobre-um-sistema-educacional-de-alto-desempenho>>. Acesso em: 19 de fev. 2019.

CAMARGO, Andrieli Almeida; MELO, Alessandro de. Formação para a indústria por meio da Educação Básica: Estudo do projeto pedagógico do Colégio SESI-PR. UEPG **Humanit. Sci., Linguist., Lett. Arts.**, Ponta Grossa, 19 (1): 71-83, jan./jun. 2011.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H.; CARVALHO, Ruy de Q. (org.). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988. p.13-61.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 21 de jul. de 2018.

DUARTE. Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, 19 (44), Apr. 1998.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das Ilusões?** 1. ed. 1. Reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. Políticas sociais sob o capitalismo monopolista: rebatimentos no ensino superior brasileiro e na formação docente. In: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-31.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATT, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1): 45-60, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORI, Nerli. N. R.; PASSOS-SANTOS, João Paulo; SHIMAZAKI, Elsa M.; GOFFI, *Lucyenne Cecília D.*; AUADA, Viviane Gislaine C. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 551-569, mai./ago. 2017.

REIS, Márcia Lopes. Educação para e-cidadania: Entre a reinvenção das práticas cívicas e o neo-tecnicismo. **Revista Iberoamericana de Educación**, 42 (1): 55-68, 2006.

SANTOS, João Paulo dos Passos. **Jogos educacionais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual**. (205 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 12 (34): 152-180, jan./abr, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Incluye problemas del desarrollo de la psique. Visor Dis., 2000. (Obras Escogidas, Tomo III).

A PAIXÃO PELO POSSÍVEL DOS SABERES AMAZÔNICOS

João Carlos Gomes

Universidade Federal de Rondônia, Mestrado
acadêmico em Letras
Porto Velho, Rondônia

Noraides Ferreira de Almeida

Universidade Federal de Rondônia, Mestrado
acadêmico em Letras

Maria Ferreira de Almeida Oliveira

Rede Municipal de Ensino de Diamantino-MT
Diamantino-MT

Os resultados desta pesquisa são resultado de experiências de pesquisadores e educadores que reconhecem que os processos de alfabetização no ensino fundamental precisam formar professores que sejam capazes de fazer a leitura dos diversos contextos interculturais dos ambientes amazônicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação intercultural. Saberes amazônicos. Estudos culturais.

THE PASSION OF THE AMAZON KNOWLEDGE

RESUMO: O presente estudo e pesquisa revela a necessidade da construção de uma rede de saberes amazônicos para formação de educadores alfabetizadores em contextos interculturais. Assim, tem como objetivo refletir como os processos de alfabetização necessitam produzir resultados que proporcionem aos educandos realizar leituras do mundo e das palavras. Neste prisma, buscamos demonstrar que os currículos e programas de formação de professores alfabetizadores precisam contribuir para o desenvolvimento da escrita e da leitura considerando a diversidade cultural dos povos amazônicos. As reflexões apresentadas revelam que as práticas de escrita e leitura de textos e contextos sociais interculturais proporcionam aos educandos produzir conhecimentos do meio social em que vivem, numa relação dialógica entre a leitura do mundo e da palavra.

ABSTRACT: The present study and research reveals the need to build a network of Amazonian knowledge for the training of literacy educators in intercultural contexts. Thus, it aims to reflect how the processes of literacy need to produce results that provide learners with readings of the world and words. In this perspective, we seek to demonstrate that curricula and training programs for literacy teachers need to contribute to the development of writing and reading considering the cultural diversity of Amazonian peoples. The reflections presented reveal that the practices of writing and reading texts and intercultural social contexts allow students to produce knowledge of the social environment in which they live, in a dialogical relationship between the reading of the world and the word. The results of this research are the result of experiences of researchers and

educators who recognize that the literacy processes in elementary education need to train teachers who are able to read the different intercultural contexts of the Amazonian environments.

KEYWORDS: Intercultural education. Amazonian knowledge. Cultural studies.

1 | A PAIXÃO PELO POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na sociedade contemporânea as tecnologias presentes nos diversos contextos sociais vêm contribuindo para constantes processos de transformação na educação escolar. Para a construção de práticas pedagógicas de alfabetização contextualizadas com as novas tecnologias torna-se necessário adotar a inovação dos métodos, de professores alfabetizadores mais apaixonados pela alfabetização e principalmente com o objetivo de levar os educandos a compreender o contexto social em que vivem, no mundo globalizado, por meio das tecnologias conectadas às redes sociais.

As práticas pedagógicas contemporâneas precisam encontrar formas de construir um fazer pedagógico que busque contextualizar o educando com a sociedade globalizada, sem deixar de compreender a diversidade cultural do contexto social em que vive. Para isso o alfabetizador precisa tornar-se um educador com novo olhar, um novo pensamento diante da emergência de formar alunos reflexivos e críticos, questionadores dos contextos sociais e familiares em que vivem.

No contexto em tela, Chassot (2003) nos revela que os educandos na contemporaneidade devem ser instigados a questionar o ambiente em que vivem e refletirem as ações do meio externo presente em seu cotidiano. Com isso, o autor nos demonstra que o ato de educar precisa ser pensado levando em consideração os diversos contextos sociais em que vivem os educandos. Por seu lado, os professores alfabetizadores precisam desenvolver práticas reflexivas que contribuam para os educandos reconhecerem suas diversas realidades sociais e políticas.

Com base nesses pressupostos, é necessário reconhecer que os professores no contexto da educação escolar precisam se tornar mediadores dos processos educativos e ao mesmo tempo serem sujeitos coletivos engajados nas lutas sociais e principalmente abertos às novas mudanças presentes nos diversos contextos culturais que as crianças vivem. O professor formador precisa ter a sensibilidade e a leveza do olhar educacional para transformar os espaços escolares em lugares de construção de ensino e aprendizagem prazerosos. Esses espaços precisam ser espaços de inspiração poética de pedagogias que permeiam os textos presentes na diversidade cultural dos diversos ambientes amazônicos.

Gadotti (2007) nos ensina que o papel do alfabetizador no contexto da educação escolar precisa ser construído como um ato de paixão pelo possível, porque a escola é um espaço de relações e, na condição de espaço de relações, é fruto de sua própria história e do projeto das pessoas que estão envolvidas no seu desenvolvimento pedagógico. Com isso, podemos reconhecer que a escola é um

lugar onde as pessoas constroem relações e representações sociais relacionadas a sua cultura e identidade. Assim, sustentamos que a escola é a instituição social que pode contribuir tanto para a manutenção quanto para a transformação social dos seus educandos. Por isso, o papel do professor alfabetizador é ter visão transformadora, mas ao mesmo tempo ele precisa ser crítico e criativo.

Neste cenário, a valorização dos saberes dos diversos olhares amazônicos tem o objetivo de contribuir para a melhoria dos processos de alfabetização de crianças, independentemente de estarem situadas na área urbana ou rural, e serem alfabetizadas no tempo da sua cultura e identidade. Dessa forma, os saberes amazônicos dispõem de um universo semântico de palavras que pode contribuir para a valorização de programas e currículos e a criar novas metodologias e incentivar os educandos, em diversas realidades sociais, a aprender as leituras do mundo e das palavras de forma crítica. É necessário que, antes de ensinar saberes, a educação escolar consiga provocar no aluno o amor, isso porque a escola deve ser um espaço feito de sonhos, onde os alunos, de forma prazerosa, aprendam o ato de ler e escrever contemplando a diversidade cultural da sua comunidade.

2 | A LEITURA DO MUNDO E DA PALAVRA

Os processos de alfabetização para produção da escrita e da leitura do mundo e da palavra são o passo inicial para a introdução do educando no contexto da aprendizagem das primeiras letras na educação escolar. Também é condição fundamental para que o ser humano possa adquirir saberes e conhecimentos relacionados ao contexto social em que vive. Neste sentido, a escola é um dos espaços de construção de relações interculturais que, acima de tudo, contribui para a produção do modo de ser, de ver e definir relações sociais, que desenvolve a leitura do mundo e da palavra. Por isso os processos de alfabetização em contextos escolares têm como missão específica produzir processos de ensino e aprendizagem que revelem a boniteza de ser criança. Essa é condição necessária para que as crianças encaminhadas à escola tenham uma visão melhor do mundo e possam construir relações saudáveis de forma ativa e transformadora.

[...] Saber ler e escrever possibilita o sujeito ao seu próprio conhecimento, pois sabendo ler ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento. [...] a alfabetização é entendida como o processo de inserção da criança ao mundo cultural, ao conhecimento social diante de uma perspectiva de ensino que possa possibilitar a esta criança o entendimento, o domínio e o uso da leitura e escrita no mundo ao qual se insere (SANTI, 2014. p. 10-12).

Com base nesses pressupostos teóricos, reconhecemos que os processos de alfabetização da leitura e da escrita são fundamentais para a produção dos vários tipos de conhecimento do mundo social e natural. No contexto da educação escolar

é o meio pelo qual o educando tem acesso às primeiras leituras do mundo de forma sistematizada. Portanto, os processos de alfabetização produzidos na escola asseguram o contato inicial com a leitura cultural do mundo e das palavras. Por isso é necessário que professores, na condição de adultos, possam também recuperar dentro de si a criança que um dia foram, transformando o ato de educar na pedagogia dos caracóis de Rubem Alves (2010) com a leveza do olhar infantil.

O professor deve estar com seus alunos no ritmo do adágio. Sem pressa. A lentidão é uma virtude a ser aprendida num mundo em que a vida é obrigada a correr ao ritmo das máquinas. Gastar tempo conversando com os alunos. Saber sobre sua vida, seus sonhos. Que importa que o programa fique atrasado. Quando a vida se apressa, é porque algo não vai bem. Adrenalina no sangue, o coração disparado em fibrilação, diarreia (ALVES, 2010, p. 79-80).

Com base nesses pressupostos teóricos iniciais, podemos reconhecer que os processos de alfabetização no contexto pedagógico da educação escolar se dão de maneira formal no primeiro ano do ensino fundamental. Por outro lado, a escola também recebe vários casos de educandos que nela chegam em estágios de alfabetização diferenciados. Isso ocorre porque há casos, por exemplo, de crianças que são pré-alfabetizadas na família antes de chegar ao universo escolar.

Não somos seres determinados, mas, como seres inconclusos, inacabados e incompletos, somos seres condicionados. O que aprendemos depende das condições de aprendizagem. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos. A primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a família, o grupo social da infância. Daí a importância desse condicionante no desenvolvimento futuro da criança. A escola, como segunda comunidade de aprendizagem da criança, precisa levar em conta a comunidade não escolar dos aprendentes. E mais: todos precisamos de tempo para aprender, na escola, na família, na cidade (GADOTTI, 2007, p. 12).

Neste contexto das comunidades aprendentes e da boniteza da educação escolar, Gadotti (2007) nos alerta que precisamos reconhecer que vivemos na contemporaneidade de uma sociedade de redes e de movimentos, uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, que ele chama de “sociedade aprendente”. Nesse sentido, ele nos assegura que precisamos reconhecer as consequências desse modelo de sociedade para a educação escolar. Por isso torna-se fundamental que o professor alfabetizador aprenda a pensar e saiba se comunicar, pesquisar, fazer, ter raciocínio lógico, que aprenda a trabalhar colaborativamente, a fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, tornando-se sujeito da construção do conhecimento produzido na escola. Além disso, é necessário estar aberto a novas aprendizagens, conhecendo novas fontes de informação que contribuam para a construção de saberes que permitam fazer a articulação dos processos de alfabetização com outros saberes.

Assim, podemos assegurar que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola, e que não termina ao finalizar a escola primária”. Dessa forma, a questão motivadora

essencial é a seguinte: como podemos contribuir para que os processos de alfabetização escolar, independentemente de ser ou não na idade certa, possam ser melhorados, ampliados e ofertados com mais qualidade no contexto da educação escolar?

Santi (2014, p. 10) corrobora com nossa tentativa de buscar uma resposta para essa questão motivadora levando-nos a refletir que “a alfabetização precisa centrar-se na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, levando em conta o modo de aprendizagem que cada criança tem quando chega à escola”. Para refletirmos sobre os processos de alfabetização em contextos escolares é necessário compreender as *questões pedagógicas relacionadas a esses processos nos diversos contextos culturais*.

Neste contexto reflexivo da paixão pelo possível na alfabetização escolar, a escrita e a leitura não podem ser ensinadas às crianças sem o reconhecimento da leitura do mundo e das palavras. Por isso, os saberes amazônicos podem assegurar, nos processos de formação de professores para a alfabetização escolar, o reconhecimento da diversidade cultural. Esse reconhecimento é de fundamental importância considerando que o papel do professor alfabetizador não é *somente* ensinar a criança a ler e a escrever, mas também levar os educandos a aprenderem a ler a sua própria realidade social de forma fraterna e solidária para a construção de um mundo melhor.

Com base nessas reflexões, reconhecemos, na condição de apaixonados pela educação escolar, que a alfabetização deve gerar um aprendizado que possa libertar o sujeito a fim de que ele tenha autonomia para obter novos conhecimentos e saberes da sua realidade social. Não se deve deixar jamais que o indivíduo fique preso intelectualmente *à espera* que alguém construa o conhecimento para ele, deve-se transmitir a responsabilidade do conhecimento ao educando para que ele, por si, seja o protagonista de sua própria história de alfabetização.

(...) De forma democrática, reflexiva e participativa que atribua ou transfira gradativamente para o aluno a responsabilidade da construção do conhecimento, que ofereça aos alunos a possibilidade real de participar ativamente de sua própria aprendizagem, negociando, chegando a consensos e escutando suas propostas de atividades e projetos a serem realizados. [...] a criação subjetiva e a independência intelectual que abrem as portas para a transformação individual e coletiva (SANTI, 2014, p. 10).

Nesta abordagem reflexiva da paixão pelo possível, reconhecemos, em nossa visão de docentes e pesquisadores para a educação básica, que o professor alfabetizador, no contexto do ensino fundamental, deve ser muito mais que um simples mediador do conhecimento, precisa tornar-se um problematizador dos contextos sociais e culturais fazendo a leitura do mundo e das palavras, uma vez que os alunos precisam construir e reconstruir os conhecimentos a partir da sua própria realidade social e cultural.

3 | O OLHAR PESQUISADOR SOBRE OS SABERES AMAZÔNICOS

Com base nos pressupostos que se tem de ampliar os olhares sobre a diversidade cultural na formação do educador alfabetizador, podemos reconhecer, por meio da metodologia das percepções sociais, as diferenças culturais presentes na pluralidade do mundo atual. Neste prisma, Freire (1992), nos permite uma leitura histórica da diversidade cultural do mundo:

O que acontece é que a luta é uma categoria histórica. Tem, por isso, historicidade. Muda de espaço-tempo a espaço-tempo. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Os acordos fazem parte igualmente da luta. Há momentos históricos em que sobreviver de todo social coloca às classes a necessidade de se entenderem, o que não significa, repitamos, estar-se vivendo um novo tempo histórico vazio de classes sociais e de seus conflitos. Um novo tempo histórico sim, mas em que as classes sociais continuam existindo e lutando por interesses próprios (FREIRE, 1992, p. 94).

No reconhecimento de um novo tempo histórico a que a dialógica freireana nos remete como encontro de sujeitos que procuram dar significado às coisas e que se consolida na práxis social, encontramos uma ferramenta mais adequada para a metodologia do pensar-agir, do indignar-se-e-agir, do buscar-transformar nos diversos tempos históricos. O diálogo freireano nos encaminha para os paradigmas da transformação, partindo sempre da transformação de nosso olhar e agir no mundo: “[...] o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não com se comprometem com o pensamento crítico [...]” (FREIRE, 1980; p. 83-85).

Na perspectiva dos olhares dos pesquisadores dos estudos culturais nos processos de formação dos alfabetizadores em educação escolar, acredita-se que as diversas comunidades podem oferecer significativos subsídios para a compreensão da diversidade de métodos de alfabetização que reconhecem os aspectos culturais e antropológicos na formação da identidade cultural nas fronteiras geopolíticas e sociais.

Nesse contexto epistemológico, acreditamos que a educação intercultural na perspectiva dos estudos da diversidade cultural, pela natureza pedagógica desses saberes, apresenta alternativas que podem não apenas melhorar os currículos de formação dos professores alfabetizadores como sensibilizar esses educadores para a construção de processos de formação da consciência crítica pela mediação pedagógica de sensibilização da cultura-identidade voltada para a compreensão da diversidade cultural nas comunidades de aprendizagem.

Dessa forma, nas trilhas da paixão pelo possível como um aporte fundamental à formação de professores alfabetizadores críticos e engajados socialmente, observa-se um desejo emergente das necessidades didáticas e pedagógicas para se pensar a educação no âmbito natural e cultural. Acreditamos que esses aportes possibilitam levar as pessoas a refletirem sobre suas atitudes quanto aos graves problemas de ensino e aprendizagem da leitura do mundo e da palavra.

Entrelaçar os saberes enunciados neste estudo e pesquisa para formação

docente do professor alfabetizador é um objetivo que acreditamos que passa necessariamente pela construção de currículos e programas que precisam ser revistos de forma crítica, numa perspectiva humanística voltada para a responsabilidade social e cultural do professor alfabetizador. Dessa forma, voltamos os nossos olhares pesquisadores para os estudos culturais e propomos refletir sobre os fragmentos das diversidades culturais da Amazônia. Com a percepção aguçada nos olhares das semânticas amazônicas, podemos bem compreender as relações culturais que foram impostas pelos colonizadores na formação cultural dos diversos povos da região.

Neste cenário, acreditamos que podemos refletir sobre os currículos e programas da formação docente de alfabetizadores a partir da compreensão da alma dos lugares, observando, por exemplo, que nas moradias antigas nichos com santos são cultivados na tradição religiosa da comunidade. Essa mesma relação é percebida também nas comunidades de ribeirinhos e quilombolas. Esses ‘recortes’ culturais nos mostram que há presença de hibridismo cultural na formação da identidade amazônica.

Para Marques (1995), o sistema de crenças no conhecimento ecológico tradicional abrange uma conexão entre seres humanos e seres sobrenaturais. Nesse sentido, ele comenta que crenças em seres sobrenaturais reguladores de recursos naturais têm sido bastante documentadas e nelas são feitos altos investimentos emocionais por parte de várias etnias e povos. Assim como delas decorrem consequências de um universo semântico de palavras que pode servir para elaborar projetos de alfabetização com base nas culturas dos lugares.

Com esse olhar pesquisador é que defendemos a necessidade de se buscar compreender como alguns povos amazônicos constroem as relações interculturais para a construção de saberes. Esses conhecimentos, se trazidos para a formação docente do professor alfabetizador, certamente contribuirão para a construção de processos de formação docente, o que permitirá um mergulho em direção aos conhecimentos produzidos pelos vários contextos amazônicos de homens e mulheres.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos únicos em que apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Apreender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 69).

Nesse contexto das cosmologias dos saberes amazônicos, Freire (1996) nos mostra que existe uma relação intercultural de homens e mulheres que permite reflexões de outros saberes sobre a cultura e identidade de tais povos. Nesse universo cosmológico encontramos pessoas cultivando vários saberes com forte interação com as diversidades culturais. Alguns depoimentos demonstram que há diversos limites e possibilidades para a construção de outros saberes que ainda não

foram sistematizados para os currículos e programas da educação escolar.

4 | A FORMAÇÃO DOS SABERES DO EDUCADOR AMAZÔNICO

Nesse contexto cultural de construção de saberes há várias experiências de professores alfabetizadores que são de suma importância para a compreensão das práticas pedagógicas interculturais. Os estudos e as pesquisas no contexto do programa proporcionam várias reflexões relacionadas ao fazer pedagógico do chão da sala de aula. O programa contribui para a elaboração de atividades e relatos de experiências que revelam diversas realidades que possibilitam reconhecermos os limites e possibilidades de alfabetização em diversos contextos históricos na Amazônia.

Na condição de educadores apaixonados pelos processos de alfabetização no ensino fundamental, entendemos que as diversas experiências de alfabetização contribuem para a organização de vários projetos de alfabetização relacionados às ciências naturais voltados para espaços escolares e não escolares. Esses resultados surpreendem e demonstram que o professor comprometido com os processos de alfabetização pode fazer a diferença nos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização no ensino fundamental.

Esses espaços de formação tornam possível reconhecermos que o programa abre a possibilidade de construção de uma diversidade de olhares sobre as estratégias de alfabetização, auxiliando os alfabetizadores em seus trabalhos docentes que construíram outros olhares pedagógicos relacionados entre a teoria e a prática na sala de aula de. Isso comprova a máxima freireana de que não há ensino sem pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2009, p. 29).

Inspirados pela curiosidade do pensamento pedagógico freireano de que não há ensino sem pesquisa, há várias atividades em espaços não formais em que os alunos realizaram observações diretas identificando problemas que foram essenciais para despertar processos de alfabetização científica. Nesses espaços os alunos produziram atividades pedagógicas que os levaram a encontrar respostas criativas para o conhecimento científico que sofreu uma transposição didática para resolução de problemas no contexto da educação escolar.

Esses conhecimentos produzidos demonstram que alfabetização científica é possível no ensino fundamental. Os resultados consolidados em alguns projetos demonstram que essas ações contribuiriam também para a valorização da interação sociocultural, pois, quanto mais rica ela for para o aluno, maior a capacidade

linguística, verbal e simbólica que ele desenvolve ao adquirir um maior acervo cognitivo de percepções sensoriais que vêm a contribuir para sua leitura do mundo e da palavra (BRASIL, 2015, p. 23).

Nessa perspectiva, as atividades realizadas nos espaços educacionais não formais contribuiriam para levar os alunos a refletir melhor sobre o contexto social e também para identificar os problemas de ordem natural e cultural que antes passavam despercebidos. A mudança de paradigmas dos olhares da criança é um dos meios que encontramos para revelar as novas atitudes provocadas pelas novas práticas de alfabetização que foram promovidas a partir dos processos de formação dos professores no contexto amazônico.

Acreditamos que há vários programas e currículos voltados aos processos de formação dos professores que contribuem sobremaneira para a melhoria das práticas pedagógicas das ações de alfabetização na educação escolar no contexto amazônico. Essas práticas são realizadas com as crianças, pois um espaço não formal fornece inúmeras informações e estímulos para a construção de diversas estratégias pedagógicas de relações interculturais. No entanto, é importante que esteja claro para os alunos o que será ensinado e como se pretende construir os processos de ensino e aprendizagem com a participação deles.

Neste cenário, os espaços de ensino e aprendizagem escolares e não escolares podem contribuir para a construção de aprendizagens significativas que possibilitam que o aluno observe de perto o objeto em estudo e a aprendizagem ocorra para além do chão e dos muros da escola. Essa é uma forma de reconhecermos que a sala de aula é um espaço privilegiado de formação continuada em que vários desafios pedagógicos podem ser vivenciados cotidianamente. O importante é que haja processos de formação continuada que promovam ações de inovação necessárias para os professores comprometidos com a modalidade de educação transformadora, transformando as escolas em lugares de referência.

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1992, p. 30)

Com base nesses pressupostos apresentados por Nóvoa (1992), reconhecemos, sem medo de ser felizes, que as metodologias de ensino presentes nos livros didáticos de história e geografia utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental precisam obter uma avaliação crítica dos professores para que sirvam apenas como texto de orientação para construção de processos de ensino e aprendizagem que aproxima os alunos da sua realidade social. Assim, a construção de projetos voltados para a diversidade cultural é uma forma que temos para buscar ensinar nos contextos culturais da Amazônia, porque entendemos que os estudos mediados com textos de livros didáticos podem contribuir somente se os

professores tiverem uma leitura crítica que possa ajudar a contemplar as discursões que possibilitam a construção de práticas voltadas a contextualizar os conteúdos ensinados com a realidade cultural em que o aluno vive.

Entre os limites e as possibilidades dos processos de alfabetização é possível assegurar que a seleção dos textos que serão utilizados deve ter critérios que contribuam com a qualidade dos processos de formação. Esses textos precisam estar alinhados com a capacidade de análise crítica do professor para que os alunos possam entender que tanto leituras teóricas como as leituras de mundo não podem ser realizadas desconectadas da realidade social. Isso porque há outros olhares que permitem unir aos conteúdos de textos de livros didáticos olhares da própria realidade social em que o aluno vive.

Essas discussões todas foram importantes para refletirmos que no ciclo de formação do professor alfabetizador é preciso reconhecer os conceitos e as práticas das ações educativas do professor no chão da sala de aula. Por isso, buscamos realizar estudos vinculados à utilização de diferentes linguagens que venham a contribuir para compreendermos os espaços escolares que ajudam a evocar as memórias coletivas com o intuito de fortalecer a construção de conhecimento na educação escolar para que não fique apenas um processo mecânico de alfabetização relacionado à escrita e à leitura.

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever; o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral; e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2003).

Com base nas reflexões apresentadas, podemos assegurar que no contexto amazônico é possível vivenciar ações pedagógicas e educativas de momentos gratificantes em rodas de conversas com professores que expõem suas práticas de construção de saberes, algo fundamental para a formação de professores alfabetizadores. Os resultados desses diálogos revelam que vivemos momentos que permitiram refletir sobre os conteúdos que são trabalhados em sala de aula. As rodas de conversas foram de grande relevância para a elaboração de projetos inovadores voltados a novos olhares que permitiram a construção de novos saberes no contexto da educação escolar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS SABERES AMAZÔNICOS

O presente estudo permite reconhecermos que a escola pública é um espaço de relações de poderes no contexto amazônico. Nesse sentido, podemos assegurar que cada escola é única, cada escola é fruto de sua história e do seu projeto de educação. Mas, como lugar de encontros de pessoas bonitas e carregadas de humanidade, é um

espaço fundamental para construirmos relações saudáveis que venham a contribuir para que este venha a se tornar, de fato, um lugar de representações sociais.

Como instituição social, a escola tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. No entanto também há diversos aspectos insatisfatórios, como a falta de compromisso com a educação escolar de alguns professores. Além disso, a substituição permanente de professores compromete a educação escolar porque esses professores acabam deixando de participar dos programas de formação continuada, o que acaba comprometendo sobremaneira os processos de formação dos professores alfabetizadores.

Com este estudo queremos demonstrar que se pode constituir uma Rede de Saberes Amazônicos diferenciados, que pode se concretizar como um movimento de ensino, pesquisa e extensão superior diferenciada nos cursos de formação de professores alfabetizadores, descolonizando currículos e programas. Ao conhecer os saberes amazônicos a partir da compreensão dos paradigmas da educação intercultural, é possível criar oportunidades de oferta de diversos saberes para a elaboração de projetos de alfabetização.

No âmbito da educação intercultural, os currículos colonizados no ambiente amazônico não conseguem fazer a leitura da realidade circundante, dos saberes trazidos pelos alunos, porque, dominados, sem voz, desconhecendo as questões interculturais, se voltam para a pasteurização do conhecimento, para o condicionamento e a manufatura dos desejos, dos sonhos, permanecendo a educação como processo de alienação cultural nos tempos.

Com este estudo reflexivo pretendemos provocar a interação entre pesquisadores dos ambientes amazônicos, afirmando a identidade, a alteridade e a solidariedade entre os povos, com a troca de saberes interculturais para programas de formação de alfabetizadores. A proposta do mesmo se fundamenta na cultura de rede como um movimento de educação diferenciado que não obedece à lógica do pensamento burocrático ocidental, mas busca construir diálogos com outros saberes.

Propomo-nos a pensar a produção do conhecimento com o olhar voltado para a diversidade de saberes na Amazônia, constituída na troca de saberes que passa pela pedagogia dos diálogos interculturais dos povos desse lugar, com a valorização dos pensamentos, memórias e lembranças, significados e significantes, resultando na produção e vivência ambientais que dialogam com a cultura e a natureza dos diversos territórios e povos dessa região brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas, SP: Vênus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 2009. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, s.d.

_____. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 19 de junho de 2018.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar - 1**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

MARQUES, José G.W. **Pescando Pescadores: etnoecologia abrangente do baixo São Francisco**. São Paulo: Hucitec, 1995.

NÓVOA, Antônio (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

ROLKOUSKI, Emerson. Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação? Anais do XI Enem - Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba: 2013.

SOBRE A ORGANIZADORA

KELLY CRISTINA CAMPONES - Aluna especial do Doutorado (2016). 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 titular do Conselho Municipal de Educação, representando o Sistema FIEP. Membro do GEPTRADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é Coordenadora do Colégio Sesi Ensino Médio- Ponta Grossa e professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando principalmente nas seguintes vertentes: ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aulas diferenciadas 36

C

Cidadania 31, 109, 110, 113, 114, 117

Ciências 7, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 54, 61, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 101, 102, 108, 117, 120, 129, 130, 139, 161, 223, 229

Conhecimento 1, 4, 11, 12

D

Desperdício de alimentos 129

Docentes 1, 12, 35, 62, 125

E

Educação de Jovens e Adultos 5, 32, 184, 185, 187, 191, 194, 195

Educação Matemática 34, 101, 139, 144, 146, 159, 160, 171, 172, 247

Educação Prisional 190

Ensino de Ciências 7, 45, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 129

Ensino Híbrido 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 213

Ensino Superior 5, 1, 12, 104, 113, 123, 124, 161, 210, 211

Estágio 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 70, 72, 76, 97, 98, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 177

F

Formação Continuada 139, 247

Formação de Professores 13, 44, 45, 58, 63, 77, 154, 173, 174, 182, 210

Fundamentos da EPT 24

G

Gestão Pedagógica 64

I

Identidade Docente 90

Ideologias Políticas 109

J

Jogos Digitais 223

L

Licenciatura em Matemática 24, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 90, 91, 95, 96, 99, 100, 154, 155

Livro didático 184, 189

M

Memoriais de Formação 154, 155, 157

Metodologias Ativas 153, 210, 212, 214, 216, 223

Modelagem Matemática 161, 171

Modelos Didáticos 36

O

Online 87, 202, 203

P

PARFOR 8, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183

PIBID 7, 8, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 120, 147, 148, 149, 150, 151, 152

Poema 132

Prática Docente 46

Presencial 202

Projetos Pedagógicos 24, 26, 34, 78, 125

R

Residência Pedagógica 54, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

Resolução de problemas 139, 140, 145, 146

Revisão de Literatura 77

S

Socialização 13

T

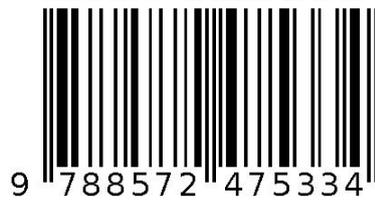
Tecnologia Educacional 77

Tutoria 102, 103, 104, 105, 108

V

Vídeo 147, 148

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-533-4



9 788572 475334