

Natália Lampert Batista
Tascieli Feltrin
Maurício Rizzatti
(Organizadores)

Formação, Prática e Pesquisa em Educação



Atena
Editora
Ano 2019

Natália Lampert Batista
Tascieli Feltrin
Maurício Rizzatti
(Organizadores)

Formação, Prática e Pesquisa em Educação

Atena Editora
2019

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

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

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

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

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

Conselho Técnico Científico

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação, prática e pesquisa em educação 1 [recurso eletrônico] / Organizadores Natália Lampert Batista, Tascieli Feltrin, Maurício Rizzatti. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação, Prática e Pesquisa em Educação; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-589-1 DOI 10.22533/at.ed.891190309 1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Batista, Natália Lampert. II. Feltrin, Tascieli. III. Rizzatti, Maurício. IV. 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

Pensar a formação docente, as práticas pedagógicas e a pesquisa em educação emergem como tema central da Coletânea “Formação, Práticas e Pesquisa em Educação”, apresentada em três volumes. O volume um, aqui exposto, destacou, sobretudo, capítulos que versam sobre o eixo formação. No volume dois se destacam as práticas educativas e no volume três predomina o eixo pesquisas em educação.

Convidamos a todos a conhecerem os artigos enviados para o portfólio:

No capítulo “A avaliação da aprendizagem no ensino superior e a formação docente: significados atribuídos por professores”, Maria Tereza Fernandino Evangelista e Alvanize Valente Fernandes Ferenc apresentam um recorte de uma pesquisa que buscou analisar os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por professores universitários de um curso de Licenciatura em Matemática. Já Siomara Cristina Broch, no texto “A escola básica na formação docente: percepções e reflexões sobre os estágios nos cursos de licenciatura”, apresenta e analisa as contribuições de gestores, coordenadores pedagógicos e docentes de Escolas de Educação Básica sobre as experiências realizadas por estagiários dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática do Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos no ano de 2011 a 2017.

Em “Representação social de docência para licenciandos participantes do PIBID do curso de ciências sociais UFRN/Campus Central”, Elda Silva do Nascimento Melo, Erivania Melo de Moraes e Camila Rodrigues dos Santos relatam sua pesquisa destacando que a docência tem sido problematizada a partir de uma pluralidade de sentidos e para além de uma profissão de vocação, mas que precisa ser continuamente ressignificada por um exercício contínuo de formação e reflexão crítica. Américo Souza, em “A formação de professores de história na UNILAB: desafios e perspectivas para a preparação de um profissional para o Brasil e a África”, discute a elaboração e a execução do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), refletindo sobre os desafios e perspectivas de uma formação que visa preparar professores para atuar no Brasil, em Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e Angola.

Já Flávia Abud Luz e Monica Abud Perez de Cerqueira Luz, no texto “A formação do docente em uma sociedade multicultural” trazem reflexões sobre a formação do professor voltada para uma educação multicultural, que valorize a cidadania e a diversidade, rompendo com antigos paradigmas eurocêntricos que trazem em seu bojo a discriminação, o preconceito e a exclusão social. O capítulo “A importância da construção de uma aprendizagem significativa na formação inicial de professores”, de Miriam Eliane Olbertz e Thais Rafaela Hilger, discute sobre a importância da aprendizagem significativa na formação inicial.

Eudes Gomes Silva, Maria Amélia de Moraes e Silva e Marília Martina Guanany

de Oliveira Tenório objetivaram analisar o modo como na prática do ensino superior vêm abordando a concepção de ensino no capítulo “O processo ensino aprendizagem sob a ótica do professor universitário: concepção do conhecimento, relação teoria-prática e ensino-pesquisa”. “Teias de aprendizagem e o cultivo da cultura de qualidade no ensino superior”, de Maria da Apresentação Barreto e Elena Mabel Brutten Baldi, tem como objetivo levantar a percepção dos alunos quanto à participação em um trabalho de construção do conhecimento.

“A universidade para além do ensino: espaço de educação ambiental como ferramenta para a promoção da extensão e pesquisa acadêmica”, de Poliana de Sousa Carvalho e Edneide Maria Ferreira da Silva, destaca o resultado parcial das atividades desenvolvidas no Espaço de Convivência com o Ambiente Semiárido, localizado nas dependências internas da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, na cidade de Picos. Já em “Avaliação de centro de interesses de pesquisas de mestrado e o desenvolvimento profissional docente” Carlos Jose Trindade da Rocha, João Manoel da Silva Malheiro e Odete Pacubi Baierl Teixeira trazem um recorte de um projeto de tese em Ensino de Ciências com o objetivo de avaliar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) através do centro de interesses de pesquisa de mestrados na educação científica.

O capítulo “Avaliação de sistema na educação pública: regulação e controle”, de Maria Rita Santos da Silva e Selma Suely Baçal de Oliveira, é fruto de estudos teóricos, no âmbito de uma pesquisa de doutorado com abordagem qualitativa, que busca contribuir com a discussão sobre a avaliação de sistema na Educação Básica. No texto “Educação, formação de professores e escola na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”, Magalis Bésse Dorneles Schneider, Janaina Santana da Costa Prado e Elizangela dos Santos Fernandes apresentam uma reflexão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica do papel da educação, formação de professores e da escola.

Gilcélia Damasceno de Oliveira e Maiara Foli Severo visam compreender como o processo de formação do educador deverá fomentar um espaço de permanente práxis reflexiva para contribuir com o processo de aprendizagem em “Formação docente e a informática educativa”. Nesta mesma linha de pensamento, Nadja Regina Sousa Magalhães, Andressa Grazielle Brandt, Aline Aparecida Cezar Costa, Luciana Gelsleuchter Lohn abordam a formação de professores na Educação em Tempo Integral articulada às Tecnologias de Informação e Comunicação em “Os saberes constituídos na formação de professores da educação em tempo integral à luz tecnologias de informação e comunicação”.

No texto “Letramento e formação de licenciandos da UEMG – unidade Divinópolis/MG” Elaine Kendall Santana e Silva, Ana Paula Martins Fonseca, Alessandra Fonseca de Moraes, Ana Cristina Franco Rocha Fernandes, Geralda Pinto Ferreira, Fernanda Maria Francischetto da Rocha Amaral e Míriam Rabelo Gontijo tem como objetivo de apresentar pesquisa realizada sobre o letramento do professor em formação nos

cursos de Pedagogia e Letras da UEMG - unidade de Divinópolis, por meio do Estágio Supervisionado. “As reflexões sobre o estágio supervisionado para os estudantes das licenciaturas do IF Baiano Campus Santa Inês/BA”, de Antonio Roberto Santos Almeida, Cândida Leci Alves Braga, Célia Amorim Santos Torres, Eliene Guimarães da Silva, Elizangela Silva dos Santos, Gilda Alves Santos, Maria Sônia Jesus Santos, Nilma Santos de Jesus, Railene da Silva Reis, Regina de Souza Santos, Ricardo Souza da Anunciação e Valdenice Costa de Souza, apresenta reflexões sobre o Estágio Supervisionado para os estudantes da licenciatura do IF Baiano Campus Santa Inês/BA.

Almir Tavares da Silva, autor do capítulo “Extensão e cinema: a temática dos filmes e sua proximidade com os assuntos das disciplinas”, disserta sobre uma experiência cuja origem foi um projeto desenvolvido em duas escolas da Educação Básica na cidade do Penedo/AL. O artigo “Consolidação da extensão no IFC - Campus Araquari: atividades entre 2012 e 2017” mostra um levantamento quantitativo das ações de extensão realizadas no campus por meio da análise dos cadastros existentes no mesmo e tem como autores Bruna Rubi Alves, Katia Hardt Siewert, Eduardo da Silva, Cristiane Vanessa Tagliari Corrêa, Fernanda Witt Cidade e Daniel da Rosa Farias. O capítulo “Calorização do magistério na educação infantil”, de Valquíria Pinheiro Silva e Emilia Peixoto Vieira, por sua vez, objetiva compreender como o município se organizou para atender a Lei do Piso e, conseqüentemente, a valorização do magistério.

“Boas práticas nas aulas de educação física no início da carreira docente”, escrito por Catia Silvana da Costa e Maria Iolanda Monteiro, é resultado do recorte de uma dissertação de mestrado em Educação, cujo objetivo consistiu em conhecer e compreender as práticas de uma professora de Educação Física iniciante e as fontes que influenciam na construção de seus saberes. “Percepções sobre a integração ensino-serviço-comunidade no estágio supervisionado de nutrição”, de Maria dos Milagres Farias da Silva e Annatália Meneses de Amorim Gomes, teve por objetivo geral analisar os saberes e as práticas da preceptoria em nutrição com enfoque à integração ensino-serviço-comunidade sob a óptica dos preceptores.

Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel, Cristiane Aparecida Baquim e Denilson Santos de Azevedo, em “O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (SIMAVE): novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais”, destacam elementos que contextualizam o surgimento das avaliações externas no Brasil, bem como um breve panorama dos principais sistemas de avaliação vigentes no país. Nilva Borba Girardi e Moacir Gubert Tavares, autoras de “Desenvolvimento profissional dos professores da educação básica de Rio do Sul-SC e municípios circunvizinhos: qual prioridade?”, relatam as diferentes etapas da pesquisa realizada no Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul, entre agosto de 2015 e julho de 2016, cuja temática foi à formação de professores, com foco na formação continuada em nível de pós-graduação.

Ana Carolina Veras do Nascimento, Ana Paula de Souza Cunha, Gilmar Barbosa Guedes e Dante Henrique Moura, em “O ensino médio e as políticas educacionais brasileiras contemporâneas: uma análise do último decênio”, analisam o contexto de ampliação do direito à educação básica a partir de documentos legais brasileiros, a exemplo da LDB 9394/96. Já no capítulo “Base Nacional Comum Curricular: documento em processo”, Marialva Moog Pinto Adelcio Machado dos Santos e Circe Mara Marques analisam o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica.

“O trabalho pedagógico e o repensar do currículo PROEJA na perspectiva de interdisciplinaridade” é o tema salientado por Maria Betânia Gomes Grisi, Maria Elisângela Lima dos Santos, Maria de Fátima Freire de Araújo, Raiduce Costa do Nascimento Lima e Roselis Bastos da Silva. Já “Educação profissional e as transformações no mundo do trabalho”, proposto por Adriane de Cássia Camargos Porto e Ivo de Jesus Ramos, tem como objetivo analisar como as alterações no mundo do trabalho necessitam que sejam realizadas reestruturações nos programas e no processo da educação profissional. Em sentido semelhante, Ana Paula de Almeida e Mariglei Severo Maraschin trazem o texto “O trabalhador-estudante dos cursos técnicos subsequentes do IFRS-Câmpus Ibirubá - o que buscam na EPT?”.

“A educação especial nos currículos dos cursos de Biologia/Ciências Biológicas (licenciatura) das Universidades Federais do Brasil” é tema de Darlan Moraes Oliveira, Ana Amélia Coelho Braga, Fyama da Silva Miranda Gomes, Bruna Vasconcelos Oliveira Lô, Tainá Negreiros Ponath, Ada Marinho dos Santos, Josidalva de Almeida Batista, Josiane Almeida Silva, Alcicleide Pereira de Souza, Maria José Costa Faria, Henrique Silva de Souza e Alice Silau Amoury Neta. Maria Ludovina Aparecida Quintans e Adriano Robson de Andrade debatem um aplicativo que cria um cenário de novas possibilidades de aprendizagem para os deficientes visuais em “Implementação de aplicativo de acessibilidade como apoio a discentes com deficiência visual matriculados no curso de bacharelado em direito”.

Nora Ney Fonseca Batista, Norma Suely Chacon e Rozilda Ferreira Lins Cavalcante destacam a “Formação docente frente à perspectiva da educação inclusiva na Escola Municipal Professor Ulisses de Góis”. O capítulo “Processos de ensino e aprendizagem e a sua relação com transtornos mentais de estudantes de uma instituição de ensino superior”, de Estela Maris Camargo Bernardelli, objetivou pesquisar a relação entre os transtornos mentais desencadeados em estudantes universitários e processos de ensino e aprendizagem de um curso superior em uma universidade pública.

“A saúde do professor frente a sua prática profissional” foi o foco de abordagem de Ana Carolina de Athayde Raymundi Braz, Adriane de Lima Cardeal, Juliana Gomes Fernandes, Rafael Mendes Pereira, Roberta Ramos Pinto, Suellen Priscila Ferreira Alves e Tatiane Romanini Rodrigues Ferreira. Também nesta linha, Ana Paula Martins Fonseca, Alessandra Fonseca de Moraes, Ana Cristina Franco Rocha Fernandes,

Elaine Kendall Santana e Silva, Geralda Pinto Ferreira, Fernanda Maria Francischetto da Rocha Amaral e Míriam Rabelo Gontijo desenvolveram o texto “um estudo das condições de saúde dos professores do ensino médio da rede estadual de ensino de Divinópolis – MG”. “Análise ergonômica em posto de trabalho de instituição de ensino em Campina Grande-PB” foi a temática escolhida por João Victor Sales da Nóbrega, Daniel Oliveira de Farias, Rickson Pierre Tiburcio da Silva, João Pinto Cabral Neto e Cássia Pereira dos Santos.

Por fim, “Diversidade religiosa no âmbito escolar: conceito e / ou preconceito” de Ana Marli Souza Lima e Francisca Maria Coelho Cavalcanti teve como objetivo relatar as experiências vividas na pesquisa de iniciação científica realizada em escolas públicas da cidade de Manaus com adolescentes do Ensino Médio buscando conhecer quais religiões transitam no ambiente escolar; quais os conceitos dos escolares sobre as religiões e refletir se os alunos têm conceitos ou preconceito com religiões diferentes das suas.

O livro do volume um dispõe de diferentes perspectivas sobre a formação docente (e áreas afins), tecendo significativas contribuições para a Coletânea “Formação, Práticas e Pesquisa em Educação”. Essa diversidade de temáticas demonstra a versatilidade da abordagem da pesquisa em Educação, levando-nos a (re)pensar sua abordagem na contemporaneidade.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

Prof^a. Dr^a. Natália Lampert Batista
Santa Maria/RS, 2019

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES	
<i>Maria Tereza Fernandino Evangelista</i> <i>Alvanize Valente Fernandes Ferenc</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8911903091	
CAPÍTULO 2	11
A ESCOLA BÁSICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE OS ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA	
<i>Siomara Cristina Broch</i> <i>Cleonice Iracema Graciano dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8911903092	
CAPÍTULO 3	22
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA PARA LICENCIANDOS PARTICIPANTES DO PIBID DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS UFRN/CAMPUS CENTRAL	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i> <i>Erivania Melo de Moraes</i> <i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8911903093	
CAPÍTULO 4	34
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UNILAB: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PREPARAÇÃO DE UM PROFISSIONAL PARA O BRASIL E A ÁFRICA	
<i>Américo Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8911903094	
CAPÍTULO 5	47
A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL	
<i>Flávia Abud Luz</i> <i>Monica Abud Perez de Cerqueira Luz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8911903095	
CAPÍTULO 6	53
A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
<i>Miriam Eliane Olbertz</i> <i>Thais Rafaela Hilger</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8911903096	
CAPÍTULO 7	63
O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONCEPÇÃO DO CONHECIMENTO, RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E ENSINO-PESQUISA	
<i>Eudes Gomes Silva</i> <i>Maria Amélia de Moraes e Silva</i>	

CAPÍTULO 8 76

TEIAS DE APRENDIZAGEM E O CULTIVO DA CULTURA DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

*Maria da Apresentação Barreto
Elena Mabel Brutten Baldi*

DOI 10.22533/at.ed.8911903098

CAPÍTULO 9 89

A UNIVERSIDADE PARA ALÉM DO ENSINO: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA EXTENSÃO E PESQUISA ACADÊMICA

*Poliana de Sousa Carvalho
Edneide Maria Ferreira da Silva*

DOI 10.22533/at.ed.8911903099

CAPÍTULO 10 99

AVALIAÇÃO DE CENTRO DE INTERESSES DE PESQUISAS DE MESTRADO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

*Carlos Jose Trindade da Rocha
João Manoel da Silva Malheiro
Odete Pacubi Baierl Teixeira*

DOI 10.22533/at.ed.89119030910

CAPÍTULO 11 109

AVALIAÇÃO DE SISTEMA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: REGULAÇÃO E CONTROLE

*Maria Rita Santos da Silva
Selma Suely Baçal de Oliveira*

DOI 10.22533/at.ed.89119030911

CAPÍTULO 12 118

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESCOLA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Magalis Bésse Dorneles Schneider
Janaina Santana da Costa Prado
Elizangela dos Santos Fernandes*

DOI 10.22533/at.ed.89119030912

CAPÍTULO 13 127

FORMAÇÃO DOCENTE E A INFORMÁTICA EDUCATIVA

*Gilcéia Damasceno de Oliveira
Maiara Foli Severo*

DOI 10.22533/at.ed.89119030913

CAPÍTULO 14 136

OS SABERES CONSTITUÍDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL À LUZ TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nadja Regina Sousa Magalhães
Andressa Grazielle Brandt
Aline Aparecida Cezar Costa
Luciana Gelsleuchter Lohn

DOI 10.22533/at.ed.89119030914

CAPÍTULO 15 146

LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS DA UEMG – UNIDADE DIVINÓPOLIS/MG

Elaine Kendall Santana e Silva
Ana Paula Martins Fonseca
Alessandra Fonseca de Moraes
Ana Cristina Franco Rocha Fernandes
Geralda Pinto Ferreira
Fernanda Maria Francischetto da Rocha Amaral
Míriam Rabelo Gontijo

DOI 10.22533/at.ed.89119030915

CAPÍTULO 16 158

AS REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA OS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS DO IF BAIANO CAMPUS-SANTA INÊS-BA

Antonio Roberto Santos Almeida
Cândida Leci Alves Braga
Célia Amorim Santos Torres
Eliene Guimarães da Silva
Elizangela Silva dos Santos
Gilda Alves Santos
Maria Sônia Jesus Santos
Nilma Santos de Jesus
Railene da Silva Reis
Regina de Souza Santos
Ricardo Souza da Anunciação
Valdenice Costa de Souza

DOI 10.22533/at.ed.89119030916

CAPÍTULO 17 166

EXTENSÃO E CINEMA: A TEMÁTICA DOS FILMES E SUA PROXIMIDADE COM OS ASSUNTOS DAS DISCIPLINAS

Almir Tavares da Silva

DOI 10.22533/at.ed.89119030917

CAPÍTULO 18 173

CONSOLIDAÇÃO DA EXTENSÃO NO IFC - CAMPUS ARAQUARI: ATIVIDADES ENTRE 2012 E 2017

Bruna Rubi Alves
Katia Hardt Siewert
Eduardo da Silva
Cristiane Vanessa Tagliari Corrêa

Fernanda Witt Cidade

Daniel da Rosa Farias

DOI 10.22533/at.ed.89119030918

CAPÍTULO 19 180

VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valquíria Pinheiro Silva

Emília Peixoto Vieira

DOI 10.22533/at.ed.89119030919

CAPÍTULO 20 192

BOAS PRÁTICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Catia Silvana da Costa

Maria Iolanda Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.89119030920

CAPÍTULO 21 198

PERCEPÇÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO ENSINO- SERVIÇO- COMUNIDADE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE NUTRIÇÃO

Maria dos Milagres Farias da Silva

Annatália Meneses de Amorim Gomes

DOI 10.22533/at.ed.89119030921

CAPÍTULO 22 206

O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SIMAVE): NOVAS PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO EM MINAS GERAIS

Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel

Cristiane Aparecida Baquim

Denilson Santos de Azevedo

DOI 10.22533/at.ed.89119030922

CAPÍTULO 23 218

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERÍODOS SUL-SC E MUNICÍPIOS CIRCUNVIZINHOS: QUAL PRIORIDADE?

Nilva Borba Girardi

Moacir Gubert Tavares

DOI 10.22533/at.ed.89119030923

CAPÍTULO 24 230

O ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS: UMA ANÁLISE DO ÚLTIMO DECÊNIO

Ana Carolina Veras do Nascimento

Ana Paula de Souza Cunha

Gilmar Barbosa Guedes

Dante Henrique Moura

DOI 10.22533/at.ed.89119030924

CAPÍTULO 25 239

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DOCUMENTO EM PROCESSO

Marialva Moog Pinto
Adelcio Machado dos Santos
Circe Mara Marques

DOI 10.22533/at.ed.89119030925

CAPÍTULO 26 248

O TRABALHO PEDAGÓGICO E O REPENSAR DO CURRÍCULO PROEJA NA PERSPECTIVA DE INTERDISCIPLINARIDADE

Maria Betânia Gomes Grisi
Maria Elisangela Lima dos Santos
Maria de Fátima Freire de Araújo
Raiduce Costa do Nascimento Lima
Roselis Bastos da Silva

DOI 10.22533/at.ed.89119030926

CAPÍTULO 27 258

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Adriane de Cássia Camargos Porto
Ivo de Jesus Ramos

DOI 10.22533/at.ed.89119030927

CAPÍTULO 28 270

O TRABALHADOR-ESTUDANTE DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFRS-CÂMPUS IBIRUBÁ - O QUE BUSCAM NA EPT?

Ana Paula de Almeida
Mariglei Severo Maraschin

DOI 10.22533/at.ed.89119030928

CAPÍTULO 29 273

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE BIOLOGIA/ CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA) DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL

Darlan Moraes Oliveira
Ana Amélia Coelho Braga
Fyama da Silva Miranda Gomes
Bruna Vasconcelos Oliveira Lô
Tayná Negreiros Ponath
Ada Marinho dos Santos
Josidalva de Almeida Batista
Josiane Almeida Silva
Alcicleide Pereira de Souza
Maria José Costa Faria
Henrique Silva de Souza
Alice Silau Amoury Neta

DOI 10.22533/at.ed.89119030929

CAPÍTULO 30	284
IMPLEMENTAÇÃO DE APLICATIVO DE ACESSIBILIDADE COMO APOIO A DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL MATRICULADOS NO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO	
<i>Maria Ludovina Aparecida Quintans</i>	
<i>Adriano Robson de Andrade</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89119030930	
CAPÍTULO 31	288
FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ULISSES DE GÓIS	
<i>Nora Ney Fonseca Batista</i>	
<i>Norma Suely Chacon</i>	
<i>Rozilda Ferreira Lins Cavalcante</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89119030931	
CAPÍTULO 32	290
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A SUA RELAÇÃO COM TRANSTORNOS MENTAIS DE ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	
<i>Estela Maris Camargo Bernardelli</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89119030932	
CAPÍTULO 33	303
A SAÚDE DO PROFESSOR FRENTE A SUA PRÁTICA PROFISSIONAL	
<i>Ana Carolina de Athayde Raymundi Braz</i>	
<i>Adriane de Lima Cardeal</i>	
<i>Juliana Gomes Fernandes</i>	
<i>Rafael Mendes Pereira</i>	
<i>Roberta Ramos Pinto</i>	
<i>Suellen Priscila Ferreira Alves</i>	
<i>Tatiane Romanini Rodrigues Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89119030933	
CAPÍTULO 34	309
UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE DIVINÓPOLIS - MG	
<i>Ana Paula Martins Fonseca</i>	
<i>Alessandra Fonseca de Moraes</i>	
<i>Ana Cristina Franco Rocha Fernandes</i>	
<i>Elaine Kendall Santana e Silva</i>	
<i>Geralda Pinto Ferreira</i>	
<i>Fernanda Maria Francischetto da Rocha Amaral</i>	
<i>Miriam Rabelo Gontijo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89119030934	
CAPÍTULO 35	321
ANÁLISE ERGONÔMICA EM POSTO DE TRABALHO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM CAMPINA GRANDE-PB	
<i>João Victor Sales da Nóbrega</i>	
<i>Daniel Oliveira de Farias</i>	

Rickson Pierre Tiburcio da Silva
João Pinto Cabral Neto
Cássia Pereira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.89119030935

CAPÍTULO 36 330

DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ÂMBITO ESCOLAR: CONCEITO E / OU
PRECONCEITO

Ana Marli Souza Lima
Francisca Maria Coelho Cavalcanti

DOI 10.22533/at.ed.89119030936

CAPÍTULO 37 339

CULTURAS DA INFÂNCIA: A INFLUÊNCIA DOS ENTORNOS CULTURAIS E
SOCIAIS NOS MODOS DE BRINCAR DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO
BAIRRO AMÉRICA – ARACAJU/SE

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos
Tacyana Karla Gomes Ramos

DOI 10.22533/at.ed.89119030937

CAPÍTULO 38 352

DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SOBRE O TEMA
CONDUTIVIDADE TÉRMICA: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE UM CURSO NORMAL

Diana Aparecida Kaefer Schons
Ana Marli Bulegon

DOI 10.22533/at.ed.89119030938

CAPÍTULO 39 362

DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA ELKONIN-
DAVIDOV-REPKIN QUANTO AOS PAPÉIS DOS ALUNOS E DO PROFESSOR

Juliana Magalhães de Brito Vianna

DOI 10.22533/at.ed.89119030939

CAPÍTULO 40 371

O QUE DIZ UMA PROFESSORA E SEUS ALUNOS A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA
NO SENTIDO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UMA ESCOLA DE
APLICAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

José Alexandre da Silva Valente
Jorge Raimundo da Trindade Souza
Licurgo Peixoto de Brito

DOI 10.22533/at.ed.89119030940

CAPÍTULO 41 380

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO
PROGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO DA POSTURA PROFISSIONAL DOS
LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG

Ana Paula Martins Fonseca
Alessandra Fonseca de Moraes
Ana Cristina Franco Rocha Fernandes

Elaine Kendall Santana e Silva
Geralda Pinto Ferreira
Fernanda Maria Francischetto da Rocha Amaral
Míriam Rabelo Gontijo

DOI 10.22533/at.ed.89119030941

CAPÍTULO 42 392

A UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM UMA DISCIPLINA DE PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE CIÊNCIAS NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

José Alexandre da Silva Valente
Jorge Raimundo da Trindade Souza
Elisangela Barreto Santana
Greivin Antonio Núñez González
Licurgo Peixoto de Brito

DOI 10.22533/at.ed.89119030942

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 403

ÍNDICE REMISSIVO 404

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES

Maria Tereza Fernandino Evangelista

Universidade Federal de Viçosa
Viçosa - Minas Gerais

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Universidade Federal de Viçosa
Viçosa - Minas Gerais

RESUMO: Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa em que se pretendeu analisar os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por professores universitários de um curso de Licenciatura em Matemática. Frente ao que sinaliza a literatura sobre a ausência da avaliação como componente curricular em cursos de formação de professores buscou-se, portanto, fazer uma pesquisa de campo sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior. No desenvolvimento da pesquisa foram realizadas entrevistas com professores vinculados a disciplinas com alto índice de reprovação na universidade. A partir dos dados chegou-se aos seguintes resultados: há, por parte dos docentes, um anseio por uma prática avaliativa mais justa, voltada para o desenvolvimento do estudante e, ao mesmo tempo, convive-se com a adoção de uma prática avaliativa meritocrática e excludente; os docentes desempenham uma prática pedagógica predominantemente direcionada pelo ensaio e erro; observa-se, uma dificuldade,

quase unânime, dos professores em se adotar a prática da avaliação contínua e formativa, justificada pela sobrecarga de trabalho que esta prática geraria como também pela falta de preparo dos sujeitos envolvidos no processo educativo (estudantes e professores) para lidar com essa prática ou processo; a avaliação da aprendizagem é vista muito mais em uma perspectiva de verificação do conteúdo e desvinculada do processo de ensino e aprendizagem. Concluindo, este estudo, aponta para a necessidade de se incluir, nos cursos de formação de professores, a problematização e a fundamentação sobre avaliação da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, avaliação da aprendizagem, ensino superior.

TEACHER EDUCATION AND LEARNING ASSESSMENT AT THE UNIVERSITY: MEANINGS ATTRIBUTED BY PROFESSORS

ABSTRACT: This study presents part of a research in which it was intended to analyze the meanings attributed to learning assessment by professors of a Mathematics course. Due to the literature that indicates the absence of evaluation as a curricular component in teacher education courses, it was therefore aimed to develop a field study on the evaluation of learning in a higher education context. In the development of the investigation, it was conducted interviews

with professors linked to subjects with high failure rate in the university. Through data analysis, the following results were achieved: there is, on the part of the teachers, a desire for a fairer evaluation practice, focused on the development of the student, although this desire coexist with the adoption of a meritocratic and excluding evaluation practice; professors perform a pedagogical practice predominantly guided by trial and error; it is observed a difficulty in adopting the practice of continuous and formative assessment, fact justified by the overload of work that this practice would generate, as well as by the lack of preparation of the actors involved in the educational process (students and professors) to deal with this practice; learning assessment is seen much more from a perspective of content verification and unrelated to the teaching and learning process. In conclusion, this study points to the need to include, in teacher education courses, the problematization and the rationale about learning assessment. **KEYWORDS:** Teacher education, learning assessment, higher education.

1 | INTRODUÇÃO

No início da minha trajetória acadêmica, em 2004, como estudante do curso de licenciatura em matemática em uma universidade pública, pude vivenciar experiências marcantes no âmbito das práticas pedagógicas docentes, sobretudo avaliativas. Uma vez inserida em um forte contexto de reprovação, a questão da avaliação da aprendizagem era instigante e sinalizava para a necessidade de formação a esse respeito. Sendo assim, dada a ausência, na grade curricular, de uma disciplina voltada para os conhecimentos sobre a avaliação, fui ao encontro de docentes pesquisadores da área em busca de auxílio para uma maior compreensão deste componente fundamental na formação de professores. Pude, portanto, visualizar o primeiro indício de que a avaliação da aprendizagem é um assunto portador de complexidades e de pouco investimento, no que tange o contexto de formação docente.

Mendes, em 2006, já apontava para a escassez de estudos que debatam a Prática Avaliativa docente e sinalizava que, como consequência da ausência de estudos, pouco se avança no que diz respeito à inserção desta temática nas grades curriculares dos cursos de licenciatura. Pacheco (2008), também pontua a necessidade de se reformular as grades dos cursos de formação de professores na questão da avaliação. Isso quer dizer que tanto a pesquisa quanto os próprios cursos de licenciatura não têm tratado da avaliação como fundamento para a formação do professor. Nessa perspectiva, para se compreender o tema da avaliação da aprendizagem no ensino superior foi feito um levantamento de pesquisas no banco de Teses da CAPES, na revista Estudos em Avaliação Educacional e nas reuniões da Anped, recortando o período de 2005 a 2011. Com base nesse mapeamento de teses e dissertações, notou-se o incipiente investimento das universidades em iniciativas relacionadas à avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino.

Percebe-se que no ensino superior há uma grande preocupação dos professores

com as questões referentes aos saberes disciplinares, entretanto, essa mesma preocupação não se visualiza em relação aos conhecimentos da ação pedagógica. Em se tratando especificamente de conhecimentos relativos à avaliação da aprendizagem, estamos em um campo de “silêncios”, de pouco investimento, visto que são bastante escassos os estudos sobre o processo avaliativo nos cursos de formação de professores (Mendes, 2006).

Frente ao que sinaliza a literatura sobre a ausência da avaliação como componente curricular em cursos de formação de professores buscou-se pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem. O objetivo da pesquisa foi analisar e compreender os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por professores de um curso de Licenciatura em Matemática, de uma universidade pública.

2 | O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A fim de se alcançar os objetivos deste estudo de abordagem qualitativa, utilizou-se em seu desenvolvimento, um roteiro de entrevista com questões que versaram sobre a formação acadêmica e sobre a prática pedagógica dos sujeitos, com ênfase na avaliação da aprendizagem, eixo desse estudo. Foram entrevistados doze professores de um dos departamentos pertencentes a um dos quatro Centros de Ciências da instituição. A escolha desses professores se deveu a vínculos desses com disciplinas que possuem índices de reprovação considerados preocupantes na universidade. Na oportunidade, socializamos alguns excertos de cinco participantes deste estudo, aos quais atribuímos os pseudônimos: José, Maia, Leandra, Mário e Pedro.

As entrevistas foram realizadas nos gabinetes individuais de cada docente, com a utilização de roteiro semiestruturado. Isso permitiu realizar análises sobre as concepções trazidas por esses sujeitos quanto à avaliação da aprendizagem, bem como evidenciar as dificuldades pelas quais passam no processo de avaliar, além de se compreender as nuances que circundam o contexto da prática educativa desses docentes.

No tratamento dos dados, referendou-se no aporte da análise de conteúdo. A finalidade deste procedimento metodológico é inferir sobre os textos em análise bem como sobre as motivações das mensagens neles contidas, o que já pressupõe a necessidade de se resgatar o contexto em que ocorrem os registros. Para Franco (2005), são as inferências produzidas que conferem relevância teórica à análise de conteúdo, e elas possuem um papel intermediário e necessário entre a descrição e a interpretação dos dados de pesquisa. Ainda de acordo com a autora, uma análise devidamente contextualizada é o que assegura a validade dos resultados da pesquisa e garante a socialização dos mesmos para a comunidade acadêmica.

Ao analisar as mensagens dos professores, buscou-se, portanto, nas entrelinhas dos discursos, os significados que esses sujeitos atribuem à avaliação da aprendizagem. A análise de conteúdo possibilitou, também, categorizar as respostas

obtidas, de forma a agrupá-las de acordo com a frequência com que surgiam e com a sua proximidade temática.

Vale destacar que as categorias temáticas foram construídas em função da questão de pesquisa, buscando discutir aspectos da problemática em estudo. E, nessa perspectiva, várias categorias concernentes à avaliação da aprendizagem na concepção docente foram delimitadas. O desdobramento das mesmas ficará explícito adiante.

3 | BREVE DISCUSSÃO SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A literatura que trata da formação do professor universitário explorando aspectos como os processos de aprendizagem da docência, formação ou desenvolvimento profissional é bastante vasta (FERENC, 2005; VEIGA, 2006; ANASTASIOU, 2006; VEIGA 2006; SILVA 2011, entre outros). Entretanto, no que tange à formação do professor, considerando a avaliação da aprendizagem como componente intrínseco desse processo, a literatura torna-se bastante limitada. Nesse sentido a discussão nesse artigo se ancorou em autores como PERRENOUD (1999), SORDI (2000), BERBEL (2000), ESTEBAN (2002), MENDES (2006) e PACHECO (2008). Esses trazem discussões sobre a avaliação da aprendizagem como elemento fundamental e ao mesmo tempo frágil, na formação docente.

Buscando aprofundar debate sobre a avaliação da aprendizagem e a formação docente, encontramos autores como Mendes (2006) e Pacheco (2008). Esses vêm contribuindo para a consolidação deste campo do conhecimento, aprofundando as investigações sobre o tema, levando em consideração as demandas atuais da formação docente.

Mendes (2006) discute sobre a avaliação da aprendizagem como elemento importante à formação nos cursos de licenciatura. Segundo essa autora, os estudantes se tornam professores sem saber as finalidades da avaliação da aprendizagem. Os professores universitários pouco ou nada ouvem falar acerca dos objetivos da avaliação da aprendizagem, da forma como planejá-la, das dimensões que ela deve alcançar, de como construir instrumentos avaliativos que possam favorecer a aprendizagem dos alunos.

Fornecendo elementos ao debate, Perrenoud (1999) assinala a imprecisão na forma como ocorrem as práticas de avaliação, visto que a cada professor cabe a “autonomia” de fixar os níveis de exigência de uma dada avaliação, a natureza das questões, as modalidades de execução e de correção. Isso faz com que turmas diferentes sejam avaliadas sob pontos de vistas variáveis, conforme as crenças e concepções do professor responsável. Assim, implica que se estabeleçam procedimentos de julgamento imprecisos.

A avaliação da aprendizagem poderia ser forte elemento de formação

pedagógica para o futuro professor, conforme afirma Mendes (2006), desde que fosse compreendida em sua dimensão intrínseca ao ensino e à aprendizagem e possibilitasse ao professor a revisão do seu trabalho e um efetivo auxílio ao estudante. “Daí ser necessário pensar na exigência de formação para que o professor possa cumprir essas tarefas” (p. 129). Contudo, “a formação do professor universitário vem se dirigindo, prioritariamente, para os saberes específicos ou disciplinares, em detrimento da formação pedagógica” (FERENC; SARAIVA, 2010, p. 578). Pacheco (2008) corrobora com essas autoras, ao apontar a necessidade de se repensar os cursos de formação docente atrelados à dimensão pedagógica intrínseca a todo este processo.

A reflexão sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura aponta para a necessidade urgente de transformar as práticas mais comuns fundadas numa visão apenas de verificação da aprendizagem. É preciso que os cursos de formação possibilitem ao licenciado o conhecimento e a reflexão sobre os aportes teóricos e práticos da avaliação, bem como a vivência de práticas avaliativas mais formativas, para que, em suas futuras práticas, possam adotar novos caminhos para a avaliação da aprendizagem (PACHECO, 2008, p. 73).

Corroborando com essas questões, Mendes (2006) pontua que uma prática pedagógica centrada na transmissão de conteúdos naturalmente implica numa avaliação centrada no professor e focada no produto final que é a nota. Dessa maneira, não cumpre sua função de acompanhamento da aprendizagem escolar. Acaba sendo essa, inevitavelmente, a prática pedagógica e avaliativa de referência para os futuros docentes, somada a toda uma trajetória escolar e acadêmica já vivenciada (Tardif, 2000). Este autor afirma que a prática avaliativa provém, muitas vezes, da diversidade de saberes adquiridos pelos professores, visto que o professor se serve de sua cultura pessoal e escolar anterior.

Ainda nesse sentido, Tardif (2000) diz que os professores são profissionais inseridos no campo de trabalho muitos anos antes de se iniciarem na profissão e, por isso, uma parte daquilo que sabem sobre o ensino provém de sua própria trajetória de vida, sobretudo, escolar. O autor ainda aponta para o fato de que grande parte dos professores “aprendem” a trabalhar por tentativa e erro. De fato, é deste confronto com a realidade que emergem os saberes experienciais, que, embora sejam de grande relevância no quadro de formação docente, não devem se constituir como única referência para o professor, pois este último necessita de uma sólida formação intelectual, que dê conta de resolver situações conflituosas com as quais se depara.

No entanto, segundo Tardif (2000), há uma distância entre os saberes da experiência e aqueles adquiridos na formação acadêmica, o que leva os professores iniciantes a um duro choque com a realidade da sala de aula e com os limites de sua própria formação pedagógica. Neste contexto, alguns professores optam por ignorar a formação acadêmica recebida e atribuem a si mesmos todo e qualquer êxito na

profissão; outros ponderam sobre os aspectos benéficos, negativos e indiferentes da formação universitária para sua atuação prática. Ferenc (2005) chama a atenção para a importância dos saberes da experiência adquiridos durante toda uma trajetória e contexto vivenciado, contudo, afirma que há saberes formalizados que podem amparar o professor no processo de vivência da docência, e a utilização desses saberes poderia evitar que o exercício da docência fosse uma experiência contínua de descobertas e de ensaios e erros.

Uma mudança na cultura dos cursos de licenciatura e a implementação de diálogos sobre questões que dizem respeito aos processos de ensinar e aprender, inclusive os elementos constitutivos de uma aula e, especialmente, a reflexão sobre o papel da avaliação, são demandas que Mendes (2006), Pacheco (2008) e Sordi (2005) consideram de extrema urgência no seio das universidades.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação se refere à epistemologia e à metodologia da medida, mas, sobretudo, ela é uma representação construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo e não um mero instrumento de medida e regulação. Ainda em conformidade com esse autor, a avaliação deve-se constituir realmente sob a ótica de um projeto educativo em favor da aprendizagem nas universidades. Finalizamos, portanto, esta seção, refletindo sobre a formação oferecida aos docentes universitários, que, sem condições, assumem a docência antes mesmo de dela se inteirar:

(...) adentram na docência universitária, altos pesquisadores e com amplo conhecimento do conteúdo de sua área específica, porém com limites referentes à formação pedagógica e aos saberes necessários ao exercício da docência universitária. Podemos dizer, assim, que com limites de formação pedagógica entram; e, com limites de formação pedagógica, permanecem (SILVA, 2011, p. 103).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o objetivo de compreender os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por professores universitários participantes da pesquisa, estes foram indagados sobre o desempenho dos estudantes nas provas, as referências e aprendizagens que tiveram para atuar como avaliadores, os objetivos que buscam ao avaliar os estudantes, as dificuldades encontradas no processo de avaliar o estudante e, por último, sobre as percepções acerca da avaliação contínua.

A partir das respostas, foi feita uma análise do conteúdo expresso pelos professores e construídas categorias temáticas de análise. Nessa perspectiva, estabeleceram-se cinco (5) temas que direcionaram a análise e discussão dos dados: *a avaliação da aprendizagem na formação de professores; a avaliação contínua; as finalidades da prática avaliativa na concepção docente; as limitações da prática*

avaliativa; a percepção dos docentes sobre o mau desempenho dos estudantes.

Os entrevistados, ao serem questionados sobre A avaliação da aprendizagem na formação de professores, apresentam comentários categóricos que dizem respeito à ausência de debates sobre a temática em seu processo de formação em licenciatura: *“Olha, sinceramente não me recordo, e fiz licenciatura. Não me recordo de ter estudado uma disciplina que tenha abordado isso: ‘métodos de avaliação’”* (José). Outro recorte é também significativo: *“O modelo que eu trago é o modelo que eu recebi, digamos assim; repito o modelo ao qual fui submetida”* (Maia). Há uma lacuna na formação dos professores no que diz respeito à questão da avaliação da aprendizagem. Isso pode se confirmar com base nos relatos dos docentes participantes desta pesquisa que fizeram seus cursos de formação inicial em épocas distintas, o que indica que a lacuna se arrasta pelos anos.

Na discussão sobre a prática de uma Avaliação Contínua, processual, obtiveram-se respostas quase unânimes em que essa prática era considerada inviável no contexto de organização do ensino superior na atualidade: *“Numa estrutura pedagógica em que você acompanhe um aluno sempre e que você percebe o desenvolvimento, a melhora do aluno, acredito [na avaliação contínua] (...). Como é que eu vou avaliar continuamente encontrando 6h aula por semana uma turma que eu não conheço todos os alunos? Tem aluno que eu não sei que é meu aluno; não percebo; turma cheia. Como é que eu vou fazer essa avaliação contínua?”* (Leandra). O que se vê no ensino superior, com base em Garcia (2009), Sordi (2000), Anastasiou (2006), é a prática preponderante de uma avaliação centrada no produto final que é a nota, exercida ao final de um determinado período ou semestre, sem ênfase no processo, com insistência em pormenores que os alunos tendem a esquecer com facilidade o que mantém uma cultura avaliativa classificatória, que se limita a medir o “grau” de aprendizagem do estudante.

Com relação às Finalidades da prática avaliativa na concepção docente notou-se que os docentes orientam sua prática para a obtenção de um produto final, rompendo com o conceito ontológico da avaliação que é de diagnóstico: *“É avaliar mesmo, é ver se ele aprendeu o conteúdo. Avaliar se o conteúdo que a gente trabalhou durante aquele período foi absorvido ou não por ele”* (Mário). Luckesi (1996) acrescenta que a função da avaliação é “subsidiar a construção de resultados satisfatórios” (p. 165), ou seja, a avaliação além de diagnóstica é esclarecedora, promove, subsidia as tomadas de decisão em favor do desenvolvimento e da formação dos pares envolvidos, sobretudo do sujeito avaliado.

E, acerca das Dificuldades da prática avaliativa encontradas pelos professores no processo de avaliar os alunos, destacou-se a elaboração de prova, como aponta o excerto da fala do professor Pedro: *“Na hora de pensar na avaliação (...) Essa é a maior dificuldade: a gente conseguir se colocar no lugar do aluno para imaginar aquela avaliação ali, o impacto dela, se vai ser bom, se vai ser ruim, se vai ter uma questão muito difícil, porque, às vezes, acontece sem querer, às vezes por querer.*

Então isso é difícil; acho que é o mais difícil". Ainda, a definição de critérios de correção foi uma das dificuldades encontradas. De acordo com os depoimentos dos docentes, isso se deve a fatores tais como: o número excessivo de alunos por sala de aula, o que acarreta em um grande volume de provas para serem corrigidas, com o mesmo rigor; a questão da flexibilidade que o professor precisa usar, pois, caso contrário, o nível de reprovação seria ainda mais elevado: "(...) porque se você for levar a ferro e fogo você reprova 90%, tranquilamente (...)" (José). Outro excerto representativo: "Você pega uma turma de massa, 60 alunos. É fogo (pra não dizer outra palavra) para avaliar, corrigir 60 provas da maneira rigorosa, que deveria ser (...). Qual é o limite para aprovar, para ele poder chegar do outro lado de uma maneira satisfatória ou não, (...). Você fica num meio, num beco (...) então qual que é o mínimo que eu tenho que fazer. E esse bom senso da avaliação ele é muito sutil, assim, ele pode pender para um lado, e pode pender para o outro. Saber achar esse intermediário, acho que é bem difícil!" (Leandra).

Por fim, sobre A percepção dos docentes sobre o mau desempenho dos estudantes, os professores apontam predominantemente para a questão do pré-requisito: *"Eu acho que os alunos têm entrado muito fracos, com muito déficit de conteúdo (...). A gente percebe e comenta que, com a expansão da universidade, o número de vagas (...), possibilitou o acesso a mais pessoas ao ensino superior, mas, às vezes, a maioria não tem base (...) eu não sei como lidar com isso sabe, não sei mesmo" (Leandra). A ausência de pré-requisitos necessários à aprendizagem de determinado conhecimento dos alunos foi um fator bastante mencionado pelos docentes. Entre outros fatores relacionados, de acordo com os professores, está a questão da expansão universitária, não acompanhada da devida infraestrutura para acolher tantos estudantes que vêm de um processo de escolarização que apresenta defasagem em relação aos conteúdos básicos trabalhados no início do curso superior. Assim, a universidade não consegue atender ou suprir as lacunas da formação básica, o que acaba por contribuir para o aumento dos índices de reprovação.*

Em síntese, a partir dos dados documentais e dos dados das entrevistas, chegou-se aos seguintes resultados:

- há, por parte dos docentes, um anseio por uma prática avaliativa mais justa, voltada para o crescimento do estudante e, ao mesmo tempo, se convive com uma prática de avaliação meritocrática, a serviço da seleção dos estudantes;
- os docentes, com base nos saberes adquiridos pela experiência, que não devem ser desprezados, desempenham uma prática pedagógica, boa parte das vezes, direcionada pelo ensaio e erro. Vão, assim, agindo até se tornarem experientes e consolidarem o seu saber fazer.
- foi observada a dificuldade, quase unânime dos professores em se adotar a prática da avaliação contínua e formativa, justificada pela sobrecarga de

trabalho que esta prática geraria, considerando o elevado número de estudantes por turma, como também a falta de preparo dos sujeitos envolvidos no processo educativo (estudantes e professores) para lidar com essa prática ou processo;

- confere-se à prova um espaço de poder e um caráter finalista em detrimento de um processo e uma dinâmica que decorrem das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo;
- a avaliação da aprendizagem é vista mais em uma perspectiva de verificação do conteúdo e desvinculada do processo de ensino e aprendizagem.

5 | CONCLUSÃO

Sem pretender atribuir um caráter generalista a este estudo, mas conscientes de suas implicações ao campo da avaliação, seus resultados apontam algumas lacunas no que se refere à problematização e a fundamentação sobre avaliação da aprendizagem na formação de professores. Compreende-se que as práticas pedagógicas dos docentes entrevistados são direcionadas pelas concepções que os professores têm sobre a avaliação da aprendizagem, em uma perspectiva somativa. Dessa forma, estes professores têm dificuldades de empreender esforços que impliquem na transformação de sua prática pedagógica, sobretudo avaliativa, visto que possuem muitas limitações na dimensão formativa. Há, portanto, a necessidade de investimentos nessa área na perspectiva de se problematizar os saberes da experiência sobre os processos avaliativos de professores do ensino superior e de buscar a constituição de um saber específico sobre o tema, que possa ancorar as práticas pedagógicas de forma consciente, democrática e que esteja a avaliação a serviço das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, R.; FERENC, A. V. F.; PASSOS, F.; SANTANA, L. L. e S. et al. **Projeto para Avaliação continuada das Disciplinas dos Cursos de Graduação da UFV (PAD)**, 2001.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Educação Superior em Debate**. v.5, Brasília, DF, 2006, p. 147-173.
- BERBEL, N. A. N. et al. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior**. Um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu.
- FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 298 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010, p. 573-590.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília, 2. ed. Liber Livro Editora, 2005.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p.201-213, SP, 2009.

MENDES, O. M. **Formação de Professores e Avaliação Educacional**: o que aprendem os estudantes de licenciatura durante sua formação. 2006. 214 f. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2006.

PACHECO, M. M. D. R. **Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciatura**. São Paulo, 2008.194 f. (Doutorado em Educação)- PUC de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas. 1.ed. Porto Alegre:Artmed, 1999.

SILVA, C. de F. da. **“Ações formativas” desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras**: estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes docentes?. 2011. 151 f. (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Viçosa, MG, 2011.

SORDI, M. R. L. de. A Avaliação da Aprendizagem Universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In:VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, M. E. M. L. **Pedagogia Universitária**: A aula em foco. 1.ed. São Paulo: Papirus, 2000, p. 231 -248.

_____. Avaliação Universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In:VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. 1.ed. São Paulo: J.M., 2005, p. 121 -149.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

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

VEIGA, I.P. A. Docência universitária na educação superior.In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, PALMIRA. (Orgs.). **Educação Superior em Debate**. v.5, Brasília, DF. 2006, p. 85-97.

A ESCOLA BÁSICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE OS ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Siomara Cristina Broch

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha. Docente da Licenciatura em Matemática, Júlio de Castilhos – RS.

Cleonice Iracema Graciano dos Santos

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha. Docente da Licenciatura em Ciências Biológicas, Júlio de Castilhos – RS

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa as contribuições de gestores, coordenadores pedagógicos e docentes de escolas de Educação Básica, que receberam estagiários dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática do Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos no ano de 2011 a 2017, sobre as experiências das atividades realizadas nas escolas e nas salas de aula nestes momentos de estágio. Foi um momento de reflexão teórica e prática sobre a importância dos estágios para a formação dos futuros docentes, a atuação da escola e dos sujeitos diretamente envolvidos com os estagiários, a função de formação que as escolas desenvolvem nesta formação inicial e as contribuições que a Instituição formadora e os estagiários devem levar para as escolas. Os pontos abordados identificaram aspectos positivos que devem ser preservados, tais como a responsabilidade, dedicação e flexibilidade

dos estagiários para se ajustar à rotina escolar e às orientações dos professores regentes das turmas de estágio. Também aponta como pontos fracos que precisam ser melhorados a maior interação entre os supervisores e orientadores da Instituição e os regentes e supervisores da Escola. Além disso, trazem sugestões diversas para aprimorar a prática dos estágios na formação inicial dos futuros docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Estágio Curricular Supervisionado. Orientação de estágio. Licenciatura.

THE BASIC SCHOOL IN THE TEACHING TRAINING: PERCEPTIONS AND REFLECTIONS ABOUT THE INTERNSHIP IN UNDERGRADUATE COURSES

ABSTRACT: This article presents and analyzes the contributions of managers, pedagogical coordinators and teachers of Basic Education schools, who received internships from the Biological Sciences and Mathematics Undergraduate Courses of the Federal Institute Farroupilha Júlio de Castilhos Campus in the year 2011 until 2017, on the experiences of the activities carried out in the schools and in the classrooms during these stages. It was a moment of theoretical and practical reflection on the importance of internships for the training of future teachers, the performance of the school and the subjects directly involved with the

trainees, the training function that the schools develop in this initial formation and the contributions that the Institution trainer and trainees should take to the schools. The points addressed identified positive aspects that should be preserved, such as the responsibility, dedication and flexibility of the trainees to fit the school routine and the orientations of the regent teachers of the traineeships. It also points out that weaknesses that need to be improved are the greater iteration between supervisors and supervisors of the Institution and the regents and supervisors of the School. In addition, they bring different suggestions to improve the practice of internships in the initial training of future teachers.

KEYWORDS: Teacher training. Supervised internship. Orientation of internship. Bachelor's degree

1 | INTRODUÇÃO

O Instituto Federal Farroupilha atende aos objetivos dos Institutos Federais, expressos na Lei 11.892/2008, que estabelece a oferta de, no mínimo, 20% de suas vagas em cursos de Licenciatura, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática. No *Campus* Júlio de Castilhos há dois cursos de Licenciatura em funcionamento, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas. O Curso de Licenciatura em Matemática entrou em funcionamento no *Campus* no ano de 2009 e o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no ano de 2013. Os Projetos Pedagógicos de cada Curso (PPC) os estruturam em 8 semestres, com carga horária total de 3376h (Licenciatura em Matemática) e 3304 horas Licenciatura em Ciências Biológicas), sendo que a partir do 5º semestre existe uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em cada semestre, totalizando 400 h de estágio durante o Curso, como dispõe a Resolução CNE/CP nº 2/2002, Art. 1º, inciso I.

Assim, no Curso de Licenciatura em Matemática desde o ano de 2011, e no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas desde o ano de 2015, semestralmente temos acadêmicos realizando atividades de ECS, concomitantemente com aulas de orientação e preparação na Instituição formadora e em práticas nas Escolas de Educação Básica (EEB) da região, especialmente nas redes públicas e privada dos municípios da região de abrangência da 8ª e 9ª Coordenadorias Regionais da Educação. Portanto, o acadêmico, durante sua formação inicial na Licenciatura, intensifica sua aproximação com o futuro ambiente profissional nas disciplinas de estágio, já que lhe é oportunizado estabelecer um vínculo com as comunidades escolares, no intuito de contemplar conhecimento, desenvolvimento e interação com as necessidades educacionais da região na qual está inserido.

As atividades de prática da profissão docente, além de oportunizar ao acadêmico a vivência da docência, possibilitam que o contato com os futuros colegas de profissão, gestores, servidores e docentes, gere compartilhamento de conhecimentos e saberes

oriundos da experiência profissional de cada um e, desta forma, a EEB assume um papel de co-formadora dos acadêmicos estagiários durante a sua formação inicial.

Em 2017, os docentes dos Cursos de Licenciatura do *Campus* sentiram a necessidade de um *feedback* das EEB sobre a presença e atuação dos estagiários e das atividades por eles desenvolvidas durante o período dos ECS, para identificar os pontos fortes e aspectos a melhorar nesta prática. Assim, foi organizado o “I Encontro de Reflexões sobre os Estágios das Licenciaturas do IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos”, ocorrido no dia 19 de setembro do mesmo ano, nas dependências da Instituição.

Este artigo inicialmente contextualiza como é realizado o ECS na Instituição objeto do estudo, faz uma breve referência teórica sobre os estágios na formação do futuro professor e depois apresenta e discute as principais contribuições que os participantes do evento trouxeram para a melhoria das disciplinas de ECS nos Cursos de Licenciatura do *Campus*.

2 | O ECS NOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

A partir do ano de 2014, entrou em vigor nos Cursos de Licenciatura da Instituição Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) remodelados, discutidos internamente pelos Núcleos Docentes Estruturante dos Cursos e, a nível Institucional, por Grupos de Trabalho especialmente constituídos para este fim. Nestas novas regulamentações, encontra-se a função do ECS como um dos instrumentos para a aprendizagem do exercício da prática profissional:

A prática profissional permeia todo o currículo do curso, desenvolvendo-se através da prática enquanto componente curricular (PeCC) e do estágio curricular supervisionado (p. 29)

[...]

O estágio curricular supervisionado é um componente curricular obrigatório, entendido como tempo de aprendizagem, no qual o formando exerce in loco atividades específicas da sua área profissional sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. (BRASIL. PPC 2014 Lic. Matemática, p. 37)

[...] é uma atividade que possibilita ao futuro profissional conhecer aspectos da realidade onde irá atuar e uma oportunidade para fazer uma leitura dos espaços escolares, experimentar a docência e enxergar por si próprio, e à sua maneira, métodos utilizados, resultados pretendidos e refletir sobre suas ações. (BRASIL. PPC 2014 Lic. Ciências Biológicas, p.35)

O período de estágio nos Cursos de Licenciatura é dividido em duas etapas: o ECS I e II com foco no Ensino Fundamental e o ECS III e IV com foco no Ensino Médio. A proposta de trabalho destas disciplinas é serem sequenciais e dependentes.

Durante os ECS I e III, na EEB, o acadêmico é inserido no espaço educativo do referido nível de ensino, conhece a organização administrativa e pedagógica da escola, observa o trabalho docente em sala de aula e aproxima-se dos alunos, docentes e servidores que fazem o dia a dia escolar. Concomitante a isso, na Instituição de Ensino Superior (IES) formadora, o licenciando tem oportunidade de analisar e discutir a organização da escola e do currículo da disciplina (sequência de conteúdos, definições, conceituação e dimensão), as relações didáticas e pedagógicas em sala de aula e planejar sua prática docente de regência para o próximo semestre (ECS II e IV, respectivamente). A metodologia do estágio propõe um estagiário-pesquisador, em que observa, descreve, reflete e teoriza sobre necessidades e alternativas de solução, preparando-se para a próxima fase de atuação-regência.

No ECS II e IV o acadêmico volta à escola para efetivar a prática de planejamento de aula, monitorias e regência de classe, participando ativamente no dia a dia escolar, sob a orientação e supervisão do professor regente da disciplina na qual o licenciando está realizando seu estágio na escola. Na IES ele planeja suas atividades educativas, com apoio e em interação com o professor orientador, com o professor supervisor regente da disciplina e com os colegas e, concomitante à prática, analisa, discute e troca experiências sobre a ação docente sua e dos colegas.

A EEB também designa um supervisor que irá acompanhar e orientar as atividades realizadas pelo estagiário; nos ECS I e III geralmente é o Coordenador Pedagógico da escola, enquanto que nos ECS II e IV é, preferencialmente, o professor regente da disciplina de Matemática ou de Ciências Biológicas/Biologia da turma na qual será realizado o efetivo exercício da docência, acompanhado pelo Coordenador Pedagógico. Estes sujeitos professores da EEB e da IES acompanham e orientam os acadêmicos no planejamento e condução de suas atividades, num espaço de formação e construção de saberes necessários para o bom desempenho das práticas e, ao mesmo tempo, oriundos destas atividades.

3 | O PAPEL DA EEB NA FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR

O estágio é o momento de imersão do acadêmico no cotidiano da EEB e vai muito além das atividades de sala de aula, mas envolve conhecer os sujeitos que fazem esta escola e compreender a realidade e o contexto da escola. Nesta perspectiva, o estágio “se constitui como um campo de conhecimento [...] se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA & LIMA, 2005/2006, p.6).

As atividades de estágio e suas experiências assim construídas e compartilhadas possibilitam a reflexão teórica e prática entre os atores deste processo: acadêmicos-estagiários, professores orientadores e supervisores, tornando-se um espaço-tempo de formação ampla, em que se destacam dois pontos principais: a formação inicial

para os acadêmicos concomitante com a formação continuada para os professores; a cumplicidade da responsabilidade na formação dos acadêmicos pela IES e pela EEB. Neste aspecto, quando o estágio é realizado sob a perspectiva de pesquisa-reflexiva, ambas instituições são espaços de formação e toda a comunidade educacional envolvida é beneficiada, pois, segundo Aroeira (2014):

[...] nos processos de formação docente, aprendemos entre o chão da escola e o da universidade, que as parcerias fortes com a escola são uma importante articulação que o estágio pode fomentar, especialmente quando a formação de professores ocorre na perspectiva de coformação entre os formadores universitários e os docentes de estabelecimentos que acolhem os estagiários. (p. 114)

[...] se concebermos o estágio como oportunidade de reflexão da prática docente, não só professores-alunos, mas também professores orientadores e professores regentes da escola encontram nesse processo oportunidade para res-significar sua identidade profissional, que está em constante construção a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a ação docente na escola (p.147).

Para Imbernón (2017), o estágio é uma experiência de formação e profissionalização no local do trabalho, junto com a comunidade escolar, em que se valorizam as experiências dos professores e as convertem em aprendizagens. Ele defende que os estágios devem contar com a participação dos professores das escolas em todo o processo, respeitando a autonomia do estagiário, mas oferecendo apoio, gerando entusiasmo e favorecendo a aprendizagem dos alunos. O estágio nesta concepção é uma via de comunicação e interação com os professores, possibilitando a reflexão sobre o planejamento das aulas desenvolvidas com a proposta educativa da escola. Também para os profissionais da educação é uma oportunidade de formação na e para a mudança, em que eles assumem como tarefa coletiva a intervenção no processo de seu desenvolvimento profissional, a partir das possibilidades que o trabalho do estagiário possa contribuir. O papel do professor de estágio supervisionado deve ser o de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica (IMBERNÓN, 2014, p. 94)

Tardif (2014) propõe um repensar nas relações entre teoria e prática, assumindo que os professores das escolas, no seu desempenho profissional, são atores ativos e produtivos de saberes docentes que só surgem com a vivência dos momentos de ensino e aprendizagem e suas conexões, ou seja, saberes que só a prática da docência pode oportunizar. Para ele, o trabalho dos professores, seu dia a dia escolar, e “a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (p. 234). O autor considera que esses saberes oriundos da prática só podem ser desenvolvidos pelos licenciandos através do contato gradativo e constante com a profissão, com os professores regentes das turmas nas escolas, com a forma

deles darem aulas, de ensinar e interagir com seus alunos, com as facilidades e dificuldades, motivações e realidade dessa geração de estudantes. Assim, aponta a importância de o profissional docente compartilhar seus conhecimentos com os licenciandos, futuros professores, durante o seu processo de formação inicial sendo o estágio um momento deste contato.

Pimenta (1999) insiste que a prática docente e a prática pedagógica escolar estejam articuladas aos seus contextos, problematizando a realidade de ensino nas escolas, para desenvolver nos acadêmicos atitudes investigativas. Sugere res-significar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática docente e pedagógica da escola como objeto de análise. Assim, tratar os estagiários como futuros docentes, para que se coloquem na condição e necessidade de trabalhar coletivamente nas escolas, para enfrentar o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagem e saberes diferentes dos seus campos específicos de saberes, é fundamental para efetivar um trabalho interdisciplinar.

Assim a escola representa não apenas um campo de estágio, mas um espaço formativo que, através da interação entre acadêmicos e professores já formados, possibilita a aprendizagens numa via de mão dupla, através dos saberes produzidos na prática profissional nos diferentes espaços da escola.

4 | METODOLOGIA

Para participar do “I Encontro de Reflexões sobre os Estágios das Licenciaturas do IFFar – *campus* Júlio de Castilhos” foram convidados os diretores, coordenadores pedagógicos e professores regentes das disciplinas de Matemática e de Ciências das EEB que receberam estagiários no período de 2011 a 2017.

Antes do evento, os docentes do *campus* foram até as escolas fazer o convite e explicar os objetivos da atividade. Foi solicitado que cada convidado manifestasse previamente sua opinião por escrito, de forma objetiva, num formulário e o entregasse no dia. As informações solicitadas foram referentes ao tempo de parceria recebendo acadêmicos estagiários; aspectos positivos, negativos e sugestões sobre relacionamento com os estagiários e com o *Campus* (com o supervisor e orientador do estágio), sobre as aulas planejadas e ministradas e demais atividades desenvolvidas pelos estagiários.

A socialização de vivências foi realizada no formato de roda de conversa, em que as escolas participaram com um ou mais representantes e expuseram os aspectos julgados mais importantes sobre suas experiências nestas atividades de estágio com os acadêmicos do *Campus* nas dependências de sua escola. Foi um momento de reflexão teórica e prática sobre a importância dos estágios para a formação dos futuros docentes, a atuação da escola e dos sujeitos diretamente envolvidos com os

estagiários, a função de formação que as escolas desenvolvem nesta formação inicial e as contribuições que a Instituição formadora e os estagiários devem levar para as escolas.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As experiências de estágio do ponto de vista das EEB que recebem e proporcionam a prática desta etapa de formação, possibilitou identificar aspectos positivos que devem ser preservados, bem como pontos fracos que precisam ser melhorados. Além disso, trazem sugestões diversas para aprimorar a prática dos estágios na formação inicial dos futuros docentes.

Dividimos a análise das contribuições em três grupos: o relacionamento da escola com o acadêmico estagiário; o relacionamento da EEB (Direção, Coordenador Pedagógico e Professor Regente) com a IES (Supervisor e Orientador do Estágio) e as aulas e atividades desenvolvidas durante o estágio.

5.1 Sobre o relacionamento das EEB com o Estagiário

De um modo geral, os professores regentes das turmas de estágio dizem que os estagiários são responsáveis e pontuais quanto aos horários, são participativos em projetos e atividades desenvolvidas nas escolas, procuram seguir o planejamento da escola e cumprem as normas estabelecidas, são carismáticos, esforçados e dedicados, são organizados quanto aos recursos materiais necessários às aulas que planejam, mostram-se disponíveis quando solicitados para conversar com eles, apresentam e discutem o plano de aula e aceitam sugestões de atividades e metodologias;

Os diretores consideram o relacionamento com os estagiários bom, mas, às vezes, restrito. Eles valorizam o estagiário e os consideram interessados e carismáticos, como exemplifica o depoimento:

A equipe gestora sempre teve a preocupação de acolher os estagiários, pois sabemos da importância desse primeiro contato que o aluno-professor terá com seu futuro campo de atuação. Os mesmos apresentam-se sempre com um encaminhamento por escrito e a escola está sempre a disposição para as informações necessárias. O relacionamento sempre foi muito bom. [...] Os estagiários são organizados, cumprem as normas internas da escola, comunicam as alterações que surgem em tempo hábil, mantêm um bom relacionamento com os alunos, planejamento criativo e trabalham com base no PPP da escola. (Diretor Escola 1)

Os Coordenadores Pedagógicos consideram o relacionamento com os estagiários bom e dizem que procuram disponibilizar todas as informações referentes à escola e sua organização, para que os estagiários tenham todas as orientações necessárias. Consideram os estagiários receptivos às sugestões, pontuais e participativos nas atividades da escola. Algumas escolas reclamaram do Plano de Atividade de Estágio, quanto ao ajuste de horário para a regência de classe, em que os

acadêmicos “[...] *chegam à escola com o cronograma pronto sem saber do calendário escolar onde realizarão o estágio*” (Coord. Pedagógico Escola 2). Apontam que em alguns estágios, especialmente nas Ciências Biológicas, pela carga horária semanal reduzida nas turmas é difícil cumprir a carga horária de regência de classe exigida no estágio durante apenas um semestre. Reclamam também de alguns estagiários que faltam e não comunicam a escola antecipadamente.

5.2 Sobre o relacionamento das EEB com a IES

Neste aspecto os depoimentos reforçam a necessidade de fortalecer a interação e aproximação dos supervisores e orientadores da IES com os professores regentes das turmas de estágio e com o a direção e coordenadores pedagógicos da escola.

É importante que o orientador acompanhe mais de perto os estagiários, pois dificilmente comparece a escola para fazer uma visita [...] Faltam orientações e critérios de avaliação. (Coord. Pedagógico Escola 2)

Somente tive contato quando foi solicitado a vaga de estágio. (Diretor Escola 3)

O que observamos é que o orientador de estágio deve ser mais presente, pois vem apenas uma ou duas vezes, deve conversar mais com os professores da classe. Pois não tem essa comunicação sobre os alunos, devem reunir-se com os professores, pois os mesmos nem ficam sabendo sobre o que eles esperam dos estagiários, dos critérios para avaliação. (Coord. Pedagógico Escola 4)

Poderia ser feito mais de uma visita para haver uma maior interação entre o professor e o orientador. (Prof. Regente Escola 1)

Geralmente recebemos a visita dos Coordenadores antes dos estagiários chegarem à escola. Considero isso um ponto positivo, é uma forma de valorizar nosso educandário e o trabalho que ali será desenvolvido. (Diretor Escola 1)

Uma sugestão é que a supervisora de estágio do IFF venha até nossa escola para conversar com a supervisão e prof titular sobre os estagiários e que não fosse necessário o prof titular ir até o IFF para participar da apresentação do TCC do estagiário, já que este ano tem vários. Poderia se pensar numa forma diferente de avaliá-los, por exemplo, escrito. (Prof. Regente Escola 5).

Algumas escolas dizem ter contato com o *Campus* antes de receber o estagiário ou durante as visitas de supervisores ou orientadores, porém relatam que são poucas e insuficientes. Reclamam da falta de esclarecimento quanto à metodologia do desenvolvimento do estágio, do esclarecimento quanto às funções do supervisor da escola junto aos estagiários e dos critérios de avaliação sobre a prática do estágio. Esta preocupação é muito importante, pois mostra que a escola campo de estágio quer assumir seu papel de também responsável pela formação do futuro professor, mantendo uma ação em sintonia com a proposta pedagógica e formativa dos Cursos de Licenciatura.

No processo avaliativo do acadêmico estagiário nos Cursos de Licenciatura do *Campus* está previsto um instrumento escrito de avaliação do professor regente da turma de estágio da Escola. Às vezes, também se convida o professor regente da turma que recebeu o estagiário, especialmente nos estágios de regência, para fazer parte da banca avaliativa de apresentação do artigo ou do relatório de estágio.

Esta atitude visa aproximar as Instituições e os sujeitos envolvidos, valorizando os professores das escolas em seus saberes e suas contribuições. Em alguns casos há dificuldades de distâncias ou de horários para o professor vir até o Campus participar destes momentos.

Um ponto indiretamente abordado é a contribuição das atividades de estágio para a escola, pois quando esta oportuniza suas dependências aos licenciandos em formação expõe sua rotina escolar, suas atitudes formadoras, suas fragilidades e aspirações. Por outro lado, os estagiários e orientadores, em suas ações, aproximam da escola novas propostas, bem como promovem a reflexão dos diretamente envolvidos quanto ao objetivo da escola da formação integral e cidadã dos alunos. Os professores, estagiários e orientadores compartilham metodologias de ensino, recursos didáticos, conhecimentos científicos e pedagógicos e mutuamente promovem uma formação continuada profissional.

5.3 Sobre as aulas e atividades do estagiário na escola

Os professores regentes das EEB relataram, como um ponto positivo, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação nas atividades planejadas pelos estagiários. Comentaram que os estagiários mantêm um bom relacionamento com os alunos, fazem um planejamento criativo e trabalham de acordo com os conteúdos propostos pela escola, observando o Projeto Político Pedagógico dela. São organizados em suas aulas, procuram trazer aulas diferentes, com práticas quando possível e aceitam sugestões.

Aulas bem elaboradas e planejadas; como a maioria das turmas estão com conteúdos atrasados, as aulas têm sido mais tradicionais; explicações bem feitas. (Prof. Regente Escola 3)

Aulas de Matemática – boas com a preocupação dos estagiários em realizar um bom trabalho. Desenvolver mais práticas pedagógicas. Aulas de Biologia – Conseguiram desenvolver um bom trabalho. Sugiro que as próximas desenvolvam mais aulas expositivas e práticas. (Coord. Pedagógico Escola 2)

Sempre atentos a situações que ocorrem no dia a dia, participativos em todas as atividades desenvolvidas extraclasse e comprometidos com o desenvolvimento dos conteúdos de sua disciplina. Acreditamos e damos oportunidade para que possam se tornar profissionais competentes. (Diretor Escola 7)

Todos estão procurando desenvolver os conteúdos de forma clara e aplicando-os de maneira compreensível. (Prof. Regente Escola 5)

Alguns regentes sugerem que os estagiários desenvolvam projetos ou trabalhos mais práticos ou de pesquisas nas áreas, como mostras ou feira de ciências, gincanas, dentre outros.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial dos futuros professores é cada vez mais desafiadora diante de um mundo de incertezas em que a mudança é constante, exigindo um processo permanente de adaptação e readaptação do fazer docente. A inserção dos licenciandos na EEB não se resume à regência e à instrumentação técnica, mas perpassa pelo conhecer, interagir, investigar e colaborar, o que leva à compreensão do contexto escolar e da profissão docente. Neste aspecto, além da IES, a EEB atua como co-responsável na formação inicial, através da atuação dos professores supervisores e orientadores dos estágios, dos coordenadores pedagógicos e dos gestores junto aos licenciandos, fazendo-os participar e refletir sobre a dinâmica escolar.

Ao receber estagiários e ser co-formadora neste processo de formação inicial do futuro professor, é proporcionada uma formação continuada aos docentes que já estão em exercício, tanto da EEB como da IES. É uma parceria que traz aprendizagens e possibilidades mútuas, ainda que existam aspectos que precisam ser aprimorados.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, K. P. **Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola.** In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.) *Estágios supervisionados na formação docente.* São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática – campus Júlio de Castilhos.** Júlio de Castilhos, 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – campus Júlio de Castilhos.** Júlio de Castilhos, 2014.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892,** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

IMBERNÓN, Francisco. **Um futuro desejável na formação docente.** Entrevista (fimebrnon@ub.edu) (2017). Revista Pátio ed.81 fev./abr. 2017. Disponível em <<https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/13053/um-futuro-desejavel-na-formacao-docente.aspx>>. Acessado em 08 abr. 2018.

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

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez editora, 1999 (p. 15 a 34)

_____, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA PARA LICENCIANDOS PARTICIPANTES DO PIBID DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS UFRN/CAMPUS CENTRAL

Elda Silva do Nascimento Melo

Profª Do Programa de Pós-graduação em
Educação PPGEd/UFRN
Natal/RN

Erivania Melo de Moraes

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação PPGED/UFRN
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais PPGCS/CCHLA/UFRN
Natal/RN

Camila Rodrigues dos Santos

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação PPGED/UFRN
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação PPGED/UFRN
Natal/RN

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, têm buscado valorizar a formação inicial de estudantes das licenciaturas. Na Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 que o instituiu, estão as suas finalidades a saber: incentivar a docência; valorizar do magistério; promover a articulação entre as universidades e a escola; além de promover a melhoria da qualidade da educação básica. Diante dessa perspectiva, este trabalho, tem como objetivo refletir sobre a Representação Social de licenciandos do curso de Ciências Sociais do PIBID/UFRN acerca

da Docência. Para isso, nos respaldamos na teoria das Representações Sociais a partir de Moscovici (1978; 2010), buscando compreender os sentidos de docência entendidos por estes licenciandos no decorrer de suas vivências no PIBID/UFRN. Os sujeitos da pesquisa, foram 14 licenciandos participantes do PIBID de Ciências Sociais e o nosso lócus, foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Para realizarmos a pesquisa aplicamos a TALP e fizemos entrevistas semiestruturadas e suas análises foram feitas sob a égide de Bardin (2010). Dividimos o trabalho sistematicamente em: primeiro ponto, “Apontamentos iniciais acerca do PIBID”, em seguida, “Representação Social: discutindo a teoria”, posteriormente, “Discussões e reflexões da representação social de licenciandos de Ciências Sociais do PIBID/UFRN acerca da docência”, realizando dessa forma uma análise crítica dos campos semânticos da docência pensados a partir dos sujeitos investigados. Com isso, podemos apontar que a docência tem sido problematizada a partir de uma pluralidade de sentidos e para além de uma profissão de vocação, mas que precisa ser continuamente ressignificada, sendo necessário um exercício contínuo de formação e reflexão crítica.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID/UFRN.
Representação Social. Formação Docente

ABSTRACT: The Institutional Program of Initiatives for Teaching - PIBID, have sought to value the initial training of undergraduate students. In Normative Ordinance No. 38, of December 12, 2007 that established it, are its purposes namely: to encourage teaching; to value the teaching profession; promote the link between universities and schools; besides promoting the improvement of the quality of basic education. From this perspective, this work aims to reflect on the Social Representation of graduates of the course of Social Sciences of PIBID / UFRN about Teaching. To that end, we supported the theory of Social Representations from Moscovici (1978, 2010), seeking to understand the teaching meanings understood by these graduates in the course of their experiences in PIBID / UFRN. The subjects of the research were 14 graduates participating in PIBID of Social Sciences and our locus was the Federal University of Rio Grande do Norte - UFRN. To carry out the research we applied the TALP and did semi-structured interviews and their analyzes were done under the aegis of Bardin (2010). We divide the work systematically into: first point, "Initial indications about PIBID", then "Social Representation: discussing theory", later, "Discussions and reflections of the social representation of graduates of Social Sciences of PIBID / UFRN about teaching", Thus performing a critical analysis of the semantic fields of teaching thought from the subjects investigated. With this, we can point out that teaching has been problematized from a plurality of meanings and beyond a profession of vocation, but that needs to be continuously re-signified, and a continuous exercise of formation and critical reflection is necessary.

KEYWORDS: PIBIB/UFRN; Social Representation. Teacher Training

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado é um recorte da nossa dissertação intitulada de "Representação Social e Docência: Um estudo sobre a formação de licenciandos da UFRN (Campus Central) a partir do programa Institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)" que buscou discutir acerca da docência a partir de alunos da Geografia, Ciências Sociais, Química, Matemática, Biologia, Letras Língua Português e Letras Língua Inglesa. Para a formação deste artigo, delimitamos os dados obtidos com os alunos das ciências sociais, por ser a nossa área de atuação e de interesse.

O nosso objetivo nesta reflexão foi compreender a Representação Social de licenciandos do curso de Ciências Sociais do PIBID/UFRN acerca da Docência. Para isso, nos respaldamos na Teoria das Representações Sociais a partir das proposições pensadas por Moscovici (1978; 2010), que coloca essa teoria como relevante para compreender as práticas sociais e os diferentes contextos, nos autores da formação docente como em Nóvoa (2009; 1995), Tardif (2007), Veiga (2012), Freire (1996) que buscaram pensar a formação numa perspectiva crítica, reflexiva e para pensarmos

o lugar do PIBID na relação com a formação docente, utilizamos seus documentos base, a saber: portarias, decretos e regulamentos do PIBID e PIBID/UFRN.

Na proposição empírica, optamos por uma pesquisa de cunho quanti qualitativo através da utilização de dois instrumentos de coleta, a TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) e a entrevista semiestruturada que segundo Richardson (2008) é uma técnica em que permite a comunicação entre entrevistador e entrevistado, e esses instrumentos foram aplicadas com 14 sujeitos.

Para analisar esses dados utilizamos Bardin (2010), com análise de conteúdo, no qual, elaboramos campos semânticos a respeito da docência a partir da associação livre de palavras. Este trabalho foi sistematizado da seguinte forma: o primeiro ponto, “Apontamentos Gerais acerca do PIBID”, em seguida, apresentamos “Representação Social: Apontamentos Iniciais”, posteriormente, “Discussões e reflexões da representação social de licenciados de Ciências Sociais do PIBID/UFRN acerca da docência”, realizando dessa forma uma análise crítica dos campos semânticos da docência pensados a partir dos sujeitos investigados.

2 | ALGUMAS ELUCIDAÇÕES ACERCA DO PIBID

O PIBID - O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - foi instituído através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, no âmbito do Ministério da Educação – MEC, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Este programa teve como intuito fomentar a iniciação à docência dos licenciandos das Instituições Federais de Educação Superior, buscando preparar esses discentes para a atuação na educação básica. O Programa atendia inicialmente o Ensino Médio, licenciatura em física, química, matemática e biologia; e Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental, com ciências e matemática e de forma complementar a língua portuguesa, educação artística e musical e demais licenciatura. Sendo notório que o PIBID foi pensado para atender aos cursos com baixa demanda, dada à carência de profissionais nessas áreas (DEB, 2013). Entretanto, com os primeiros resultados positivos e com o incentivo das políticas de valorização do magistério, em 2009 o programa passou a atender a toda a educação básica, incluindo Educação de Jovens e Adultos – EJA, de quilombolas, educação do campo e de indígenas.

Entre as finalidades do PIBID postas na portaria que o instituiu está: incentivar a docência; valorizar do magistério; promover a articulação entre as universidades e a escola; além de elevar a qualidade da formação inicial e a promover a melhoria da qualidade da educação básica. O PIBID foi implementado através de concessão institucional de bolsas de estudo para a iniciação à docência, que foram concedidas

após a aprovação de um plano de trabalho por comissão própria da Universidade constituída pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior – SESu, do Ministério da Educação, mediante chamada pública de projetos para o PIBID, dispendo sobre os requisitos, as condições, os procedimentos e critérios de seleção para a aprovação dos projetos.

O PIBID/UFRN, como parte dessa proposta de iniciação à docência, buscou implementar um projeto institucional pautado na busca pela democratização do ensino, além de tentar incentivar a docência enquanto profissão, e é nessa perspectiva que buscamos refletir neste trabalho, tecendo à docência em diversas dimensões.

3 | REPRESENTAÇÃO SOCIAL: APONTAMENTOS INICIAIS

A teoria das representações sociais nos oportuniza pensar as diversas realidades sociais, além de permitir a compreensão de como os sujeitos estão constituindo a percepção acerca de um objeto, que na pesquisa apresentada é a docência, desse modo, é extremamente relevante apresentar brevemente as discussões que nos respaldou do ponto de vista teórico e metodológico.

Sá (1993), reflete que a teoria surgiu do trabalho de Serge Moscovici, intitulado de “La Psychanalyse, son image et son public” em 1961, que buscava estudar a apropriação da socialização da psicanálise pelos parisienses, partindo de uma abordagem sociológica, surgindo dessa forma, o que denominou de psicossociologia do conhecimento. Ao pensar em representações sociais é pertinente que entendamos o seu contexto dual, no que se refere ao entendimento da própria noção de psicologia social.

Farr (1994) nos possibilita entender melhor essas perspectivas e podem ser percebidas como questões problematizadoras que acabam por acrescentar conhecimento a própria teoria. Segundo o autor a Teoria das Representações Sociais se difere das formas psicológicas de psicologia social predominante nos EUA, e esse contraste se dá pela tradição de pesquisa assumida pelos estadunidenses em enfatizar aspectos individuais do sujeito. O autor ainda explicita que as representações sociais, tem como semente a sociologia que germinou em campos distintos, e cita a Europa e América do Norte. Na Europa resultou uma forma sociológica de psicologia social que embora exista na América, se mostra com pouco expressividade, ao passo que as formas psicológicas de psicologia são dominantes e este será atribuído ao processo de individualização da psicologia social. Nesse sentido a teoria das representações de Moscovici procurou tanto reconhecer um fenômeno social específico como fornecer, os instrumentos e os meios para torná-lo compreensível, coerente, como um processo sócio psicológico. (Duveen, 2010),

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em

nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. (MOSCOVICI, 1978. p. 41).

As representações sociais estão nas ações, nos comportamentos, nas condutas, nas atitudes e nos atos dos sujeitos, a teoria busca tornar esses fenômenos inteligíveis para que possam ser analisados, estudados e considerados nas suas relações cotidianas e sociais, visto que, são práticas compartilhadas pelo grupo e para o grupo, isto é, são práticas que só tem sentido no grupo em que o sujeito está inserido, por isso, seu caráter coletivo. Moscovici (1978; 2010), desenvolve dois processos que a fazem emergir, que são respectivamente: ancoragem e objetivação. A ancoragem, seria o momento em que as ideias estranhas, que não nos são familiares, tornam-se elementos e imagens que são colocadas em contextos diversos e transformadas em algo que nos é familiar. E como processo de objetivação coloca que,

Esses elementos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. (MOSCOVICI, 2010, p. 61).

Conforme explicita Moscovici esses são processos em que, o que é desconhecido e estranho torna-se familiar, e se desenvolve em um duplo mecanismo, de natureza psicossociológica: a ancoragem e a objetivação, que tem por finalidade “destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo” (MAZZOTI, 1994, p.63).

E nessa linha que vamos buscar analisar os dados obtidos com a pesquisa, os sentidos representacionais de docência que os licenciandos participantes do PIBID/UFRN constituíram dentro do seu processo formativo.

4 | DISCUSSÕES E REFLEXÕES DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE LICENCIADOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO PIBID/UFRN ACERCA DA DOCÊNCIA

Antes de iniciarmos nossa reflexão, consideramos como relevante discorreremos brevemente sobre de onde partimos do entendimento da docência, que vêm do latim *Docere*, e significa ensinar, mostrar, instruir, dar a entender e que é um termo recente que data de 1916, o que nos remete que é algo novo no espaço dos discursos sobre Educação, sendo possível observar a sua visibilidade enquanto campo de conhecimento pela sua multidimensionalidade. (VEIGA, 2012). Ainda sobre a compreensão de docência, nos respaldamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para

a formação continuada que colocam “...a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos...” (BRASIL, 2015, p. 2).

Situado nosso entendimento de docência, localizamos esta pesquisa como fruto de uma reflexão realizada durante o mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, onde buscamos compreender a Representação Social de licenciandos participantes do PIBID/UFRN acerca da docência, e nesse sentido, desvelamos como esses sujeitos estavam entendendo à docência a partir das suas experiências no PIBID. E como sujeitos da pesquisa temos os alunos de Ciências Sociais do PIBID/UFRN, participantes do PIBID/UFRN. Foram 14 licenciandos participantes do PIBID, que no momento em que realizamos a aplicação dos instrumentos, se disponibilizaram.

Este trabalho teve como instrumentos metodológicos a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, cuja finalidade é nos aproximar de campos semânticos em relação ao nosso objeto que é a docência (MELO, 2005), utilizamos para isso, o seguinte termo indutor “docência é...”, que foram respondidos por nossos sujeitos e entrevista semiestruturada com três alunos dos quatorze. E para análise desses dados nos respaldamos em Bardin (2004), que traz a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que visam obter informações sobre os significados implícitos nas mensagens. A partir desses instrumentos e análises, construímos as três tabelas abaixo com algumas considerações analíticas sobre os sentidos de docência constituídos por estes alunos.

Coluna 1	Coluna 2
Número total de sujeitos	14
Número total de evocações	41
Número de Palavras consideradas	41
Número de palavras diferentes	24

Tabela 1: Evocações dos sujeitos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

A tabela 1 nos traz a quantidade de sujeitos participantes que foram 14 alunos, o total de palavras que pensaram ao entrar em contato com o termo “docência”, dessas 41 evocações todas foram consideradas e tivemos 24 que não se repetiram.

Palavras	Frequências
Amor	1
Aprender	4
Compartilhar	1
Compromisso	2

Conhecimento	6
Diálogo	1
Didática	1
Ensinar	2
Especificidade	1
Ética	1
Experiência	1
Facilitação	1
Formação	2
Pesquisar	1
Preparação	1
Profissão	1
Reflexão	1
Responsabilidade	7
Saberes	1
Satisfação	1
Sensibilidade	2
Simpatia	1
Solidariedade	1
Vocação	1

Tabela 2: Frequências de palavras obtidas na técnica de Associação Livre de Palavras com o termo estímulo “Docência é”

Fonte: Elaborado pelas autoras,2018.

Na tabela 2, temos as quantidades de palavras evocadas pelos sujeitos e sua frequência, ou seja, quantas vezes foram evocadas. O que nos remete e possibilita pensar à docência numa perspectiva plural, visto que, segundo esses licenciandos à docência possui diversos sentidos, ou seja, à docência é amor, é aprender, é compromisso, é diálogo, é ética, etc, trazendo o que estamos colocando como uma perspectiva de pluralidade de sentidos.

Sensível/Afetiva	Formação e Reflexividade	Fazer da prática
Amor	Aprender	Compartilhar
Vocação	Conhecimento	Compromisso
Sensibilidade	Dialogo	Especificidade
Simpatia	Didática	Ética
Solidariedade	Ensino	Experiência
Satisfação	Formação	Facilitação
Responsabilidade	Pesquisa	

Pesquisar
Preparação
Profissão
Reflexão
Saberes

Tabela 3. Organização das Palavras Evocadas em Campos Semânticos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Conforme o quadro acima as palavras mais evocadas foram respectivamente: aprender, conhecimento e responsabilidade que nos leva a compreensão do caráter complexo da docência, que a coloca no campo da formação, ou seja, que é necessário aprender e ter conhecimento em relação a essa temática, mas também que perpassa pela responsabilidade da docência, que pode ser entendida sob duas óticas, primeiro, esse futuro docente precisa buscar essa formação para a sua atuação e sua relação com os saberes da profissão; segundo, ser um profissional com responsabilidade por está diretamente envolvido com a formação dos seus alunos. Desse modo buscamos articular essas três palavras com a reflexão dos Campos semânticos nos dando essa pluralidade de interpretações e sentidos das palavras.

No primeiro campo colocamos à docência na esfera do sensível/afetiva, que, de acordo com Tardif e Lessard (2013) à docência a relaciona como vocação e como maternidade. Nessa mesma linha da afetividade Paulo Freire (1996) complementa que *“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções”* (FREIRE, 1996, p.45).

Segundo Freire (1996) a formação precisa ter a capacidade de aliar a dimensão do sensível com o exercício da criticidade, quer dizer que, os elementos formativos se fazem com a teoria, com a prática e também com as posições ideológicas e pessoais que se tem durante o percurso da formação profissional, ou seja, o professor é um ator social que ao interagir diretamente com a sociedade precisa entender a sua importância na constituição de uma sociedade democrática e que suas posições e escolhas são fatores decisivos para a realização de uma educação emancipatória

No Campo semântico 2 denominamos de docência como Formação e reflexividade. Partimos do pressuposto de que a formação docente deve ser perpassada por uma prática reflexiva (Perrenoud, 2002), sendo esse um dos elementos centrais para formação do professor, envolvendo uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. (VEIGA, 2012, p. 15), que não deve perpassar apenas pela perspectiva do ensinar por ensinar, mas que esse ensinar deve ter também um papel de aprendizagem

desse docente.

O Campo semântico 3, denominamos de a docência como Fazer da prática, Perrenoud (2002) ao refletir acerca da prática reflexiva no ofício do professor, ou seja, o fazer da prática se faz de modo crítico e reflexivo e precisa ser continuamente pensando enquanto exercício constante e que esse fazer está atrelado aos saberes da docência que perpassam os saberes disciplinares, mas também os saberes pedagógicos e os saberes da prática.

Para reforçar as nossas análises realizamos entrevistas semiestruturadas com algumas participantes (as entrevistadas foram três estudantes), e que apesar de termos elaborado um roteiro que seguia questionamentos pertinentes para a nossa pesquisa, procuramos deixá-las livre e a vontade para falar sobre as problemáticas apontadas, sem deixar de intervir quando sentíamos a discussão fugia da temática proposta. As entrevistas foram feitas individualmente buscando abstrair de cada entrevistado aquilo que entendiam sobre a docência e sobre a relação com o PIBID sem, portanto, ter outras influências externas que os condicionassem a respostas prontas. Ao serem questionadas sobre o que entendiam a acerca da docência as alunas responderam:

Docência pra mim não tem outro vínculo relacionado a ser professor, ou seja, docência é ensinar, professor, eu penso que é isso, sendo que, entenda, pra mim, no que aconteceu comigo, especialmente, eu entrei no ano de 2012 no curso de ciências sociais, nos primeiros seis meses do curso, eu não sabia para que eu tava me formando, eu não sabia nem se tinha licenciatura nem bacharelado e tinha uma galera que também não sabia, eu entrei no curso não sabia nem o que era ciências sociais, vi que tinha social, gostei de social, teve a semana de integração e eles explicaram mas não caiu a ficha de que era pra ser professor e veio cair em 2014 quando eu comecei didática e as disciplinas da educação então foi quando eu vim perceber para o que era e foi quando eu comecei estágio e fiz seleção para o PIBID, aí quando eu entrei no PIBID deu um up, aí pronto! Eu comecei a me engajar em sala de aula e na escola e o querer ser professor querer é...ter a prática da docência foi no dia a dia, o estágio e o PIBID principalmente. (Aluna de Ciências Sociais 1 - ACS1)

A docência é pensar diariamente, pensar não só em como dar uma aula, mas na estrutura, pensar também na subjetividade do aluno, pensar me todas dificuldades e todos os detalhezinhos que estão entrelaçados na educação, eu acho que a docência é isso é você nunca você parar de pesquisar, estudar de se comprometer de descobrir coisas novas e tá ali tentando dialogar com os alunos e com os outros... (Aluna de Ciências Sociais 2 - ACS2)

Essas duas falas nos indica duas questões extremamente pertinente, mas é importante ressaltarmos que são vozes que não podem dá a totalidade de sentidos atribuído à docência pelo grupo, primeiro, no entendimento da docência como ação, que não pode se limitar a conteúdos, mas que deve ter movimento e segundo por possuir diferentes sentidos, a ACS1 apesar de trazer à docência como parte essencial que se constitui em sala de aula, no dia a dia, ainda se limita a dizer no início da sua fala que docência é ser professor é ensinar, se contradizendo, mostrando que os sentidos

que atribuía docência está sendo construído coletivamente pelo grupo que faz parte ou seja pelo PIBID mas que ainda há resquícios do engessamento de concepção de docência ao longo da história, que delimitava a ser uma atividade de ensinar e ponto, revelando quão é forte os fundamentos sócio históricos construídos. Já na ACS2 traz um sentido de diálogo constante, de que é algo que não pode se esgotar, que está no comprometimento, na pesquisa, no estudo, no “procurar”, mostrando um sentido de mudança na concepção e que esta mudança está em ancoragem porque faz parte da vida dessa estudante.

Nessa perspectiva, podemos concluir que os sentidos são construídos socialmente e historicamente e que são parte de um grupo, são elementos de entendimento compartilhados pelo grupo no qual o indivíduo faz parte, e esses sentidos não são de um todo amarrados, são líquidos, ou seja, possuem uma volatilidade, são inconstantes na medida em que depende de pontos de vista e de como o grupo observa tais elementos, na nossa breve análise sobre o sentido, a concepção de docência, percebemos que as alunas produzem em suas consciências aquilo que é bebido pelo grupo a que estão inseridas ou seja, o PIBID de Ciências Sociais, mas que ainda há no plano do inconsciente aquilo que foi reproduzido através das gerações anteriores, mostrando a influência da historicidade aos sentidos. Mas ainda percebemos que esses sentidos são parte fundamental da mudança e das transformações em que a própria educação se encontra, revelando a importância do diálogo e principalmente de compreender como é fundante movimenta-se no sentido de buscar, de se tornar um sujeito de práxis.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi possível apreender três campos semânticos, interpretados da análise dos dados obtidos através da TALP, a saber: a docência como sensível/afetiva; como formação e reflexividade e como fazer da prática, no qual nos permitiu refletir a docência para além de uma perspectiva tradicionalista, sendo possível perceber os sentidos diversos e plurais colocados pelos estudantes de ciências sociais participantes do PIBID/UFRN.

Nesse sentido, o PIBID enquanto um programa de valorização da docência tem tido um relevante protagonismo no processo formativo desses estudantes das licenciaturas, por possibilitar uma formação dentro da profissão, como advoga Nóvoa (2009) e a intercomunicabilidade entre diferentes espaços que podem ser entendidos como formativos e que estão para além das salas nas universidades, ou seja, é através do contato com as escolas, com a realidade social e com a comunidade escolar que esses licenciandos conseguem compreender as demandas sociais e educativas de cada contexto e constrói dessa forma uma prática crítica e reflexiva dentro das suas respectivas formações. Desse modo, podemos ressaltar e confirmar a relevância de

se realizar uma formação que esteja pautada num processo de constituição contínua, coletiva, reflexiva, e de interação, no qual o diálogo e a comunicação tem um lugar de importância dentro da formação, dos saberes e do fazer docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: 20 de maio de 2015. Acessada em: 28 de Outubro de 2016

_____. Ministério da Educação. Programa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 26 de Julho de 2016.

_____. PORTARIA Nº38. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID. Disponível em: Acesso em 28 de abril de 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em . Acesso em 26 de Março de 2016.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora: Martin Claret, 2007.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FARR, R. M. **Representações sociais: a teoria e sua história**. In: GUARESCHI, P. A.;

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

MAZZOTTI, Alda Judith Alves-. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo social e representação social da formação docente: o olhar dos agentes**. Natal, RN, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social**. 9 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NOVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009. .

NOVOA, Antônio.(Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU. Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RELATORIO DE GESTÃO 2009 À 2014. VOL II. CAPES. Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

RELATORIO DE GESTÃO/DEB 2009 À 2014. VOL I. CAPES. Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1988.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. **Representações Sociais e o estado atual da teoria**. In SPINK, Mary Jane. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.p. 19-45.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como atividade profissional**. In:___ VEIGA, Ilma Passoa Alencastro; d'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). Formação docente: Novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 13-21.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UNILAB: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PREPARAÇÃO DE UM PROFISSIONAL PARA O BRASIL E A ÁFRICA

Américo Souza

Instituto de Humanidades da UNILAB
Redenção-CE

RESUMO: Como conceber e pôr em prática um curso que atenda as expectativas e necessidades para a formação de professores para atuar no Brasil e na África Lusófona? É esta a questão que orienta as reflexões deste artigo. Nele, tomo como objeto a elaboração e a execução do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), refletindo sobre os desafios e perspectivas de uma formação que visa preparar professores para atuar no Brasil, em Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Seu objetivo é problematizar a formação pensada no PPC e como ela está foi posta em prática nos primeiros anos de existência do curso. A análise é dividida em dois eixos distintos e complementares, o primeiro deles aborda a formação histórica. O segundo eixo aborda a formação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: História; formação de professores; Brasil-África.

THE TRAINING OF HISTORY TEACHERS
IN UNILAB: CHALLENGES AND
PROSPECTS FOR THE PREPARATION OF A
PROFESSIONAL FOR BRAZIL AND AFRICA

ABSTRACT: How to design and implement a course that meets the expectations and needs for the training of teachers to work in Brazil and in Lusophone Africa? This is the question that guides the reflections of this article. In it, I take as object the elaboration and execution of the Curricular Pedagogical Project (CPP) of the Degree in History of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), reflecting on the challenges and perspectives of a training aimed at preparing teachers to operate in Brazil, Angola, Cape Verde, Guinea Bissau, Mozambique and Angola. Its objective is to problematize the training thought in the CPP and how it has been put into practice in the first years of existence of the course. The analysis is divided into two distinct and complementary axes, the first of which addresses historical formation. The second axis deals with pedagogical training.

KEYWORDS: History; teacher training; Brazil-Africa.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo dos treze anos em que estive no comando do Governo Federal, o Partido dos Trabalhadores promoveu uma reorientação da política internacional brasileira, pondo mais ênfase no fomento de acordos e parcerias

estratégicas com países em desenvolvimento e organizações internacionais que os congregam. São bem conhecidas as ações que foram efetivadas no campo da economia, buscando incremento para o comércio, a produção de energia e a produção industrial. No entanto, também a educação superior foi esteio deste reordenamento.

Com base nos princípios da cooperação solidária e da integração regional, princípios que norteiam o estabelecimento de acordos de reciprocidade, implementaram-se políticas públicas que favoreceram intercâmbios prioritários com países da América Latina e da África Lusófona, pautados no estímulo à produção e à troca de fazeres e saberes para formação universitária, em um movimento compreendido por Fabio Betioli Contel e Manolita Correia Lima (2011) como sendo de favorecimento de relações acadêmicas Sul-Sul, menos hierarquizadas que os tradicionais intercâmbios Norte-Sul.

Fomentar a construção de um intercâmbio Sul-Sul, no campo da educação superior implica, entre outras coisas, um repensar de paradigmas e perspectivas da própria construção do conhecimento, posto haver no campo acadêmico localizado abaixo da linha do Equador uma hegemonia epistemológica europeia. É preciso postular um modelo educacional de resistência, que potencialize a construção e aplicação de uma “epistemologia do Sul”, como propôs J. A. Nunes.

O projeto de uma epistemologia do sul é indissociável de um contexto histórico em que emergem com particular visibilidade e vigor novos atores históricos no Sul global, sujeitos coletivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da razão, das luzes e do Progresso. (NUNES, 2010, p. 280)

Com este objetivo foram criadas duas universidades federais com foco na internacionalização cooperativa, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com foco na América Latina e no Caribe, e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), voltada para os países da Comunidades de Países de Língua Portuguesa (CPLP), com especial ênfase nas nações africanas.

A criação destas instituições se insere dentro do que Nilma Lino Gomes e Sofia Lecher chamaram de “quarto ciclo expansionista da educação superior”, que elas localizam como ligadas:

(...) ao período ocorrido depois da estabilização econômica do país, quando iniciativas diversas de inclusão social e políticas afirmativas foram estimuladas, propiciando uma melhoria da distribuição de renda, o que tem sido associado à emergência de uma nova classe média. Neste contexto, tem se destacado não apenas o crescimento do consumo de bens econômicos, como também de bens culturais. A ampliação do acesso à educação superior é parte deste movimento, onde a aspiração pela universidade passa a integrar o imaginário de famílias antes

Criada em 2010 e implantada em 2011, a UNILAB estabeleceu a formação de professores para a educação básica como um dos seus eixos de formação. Em seu oitavo ano de funcionamento, a universidade possui hoje doze cursos de licenciatura, oito que funcionam nos campi da UNILAB no Ceará, Palmares, na cidades de Acarape e Liberdade, na cidade de Redenção (Letras, História, Sociologia, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Biologia), e quatro que funcionam no Campus dos Malês da UNILAB, localizado na cidade de São Francisco do Conde, na Bahia (Letras, História, Ciências Sociais e Pedagogia).

Até então inédita no meio acadêmico brasileiro, a formação sistemática de professores para atuarem em pelo menos sete países diferentes, mostrou-se um desafio tão complexo quanto instigante, que tem exigido do corpo docente da UNILAB um singular esforço de pesquisa e de inventividade. Este artigo se propõe a compartilhar reflexões, ainda em estágio embrionário, sobre a trajetória do Curso de Licenciatura em História, sediado no Campus dos Palmares, município de Acarape, estado do Ceará, na busca pelos caminhos formativos de um professor-historiador internacional.

2 | PERSEGUINDO UMA FORMAÇÃO INVULGAR: A CONCEPÇÃO DE UM CURRÍCULO DESCOLONIZADOR

O Curso de Licenciatura em História do Instituto de Humanidades da UNILAB foi idealizado como um curso de segundo ciclo do Bacharelado em Humanidades (BHU), curso propedêutico que se propõe a dar uma formação interdisciplinar de dois anos, como preparação para o ingresso em cursos de formação terminativa de caráter profissionalizante, com duração de três anos. Os estudantes que concluem o BHU têm quatro opções de formação em segundo ciclo: Pedagogia, Bacharelado em Antropologia, Licenciatura em Sociologia e Licenciatura em História.

O curso de Licenciatura em História teve sua aprovação no Conselho Universitário em agosto de 2014 e começou a funcionar no segundo semestre de 2015. A sua formatação teve início em junho de 2013, quando foi constituída, pela Pró-Reitoria de Graduação e pela direção do Instituto de Humanidades e Letras, a primeira comissão para elaboração do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso.

Para além dos desafios inerentes à elaboração de qualquer PPC de um curso de graduação, havia algumas peculiaridades que tornavam a tarefa ainda mais desafiadora. Entre elas, a já mencionada condição de ser um curso de segundo ciclo, com duração máxima de três anos e o regime diferenciado da UNILAB que, então, trabalhava com um calendário acadêmico trimestral. O desafio maior, contudo, residia

na questão: como conceber um curso que atendesse as expectativas e necessidades de um corpo discente composto por estudantes brasileiros e estrangeiros, bem como respeitasse os parâmetros normativos do Ministério da Educação para o seu reconhecimento?

2.1 (Re)Pensando a formação histórica

Como bem demonstram Norma Lúcia da Silva e Marieta de Moraes Ferreira (2016), há no Brasil, um modelo *standard*, para os cursos de licenciatura em História, dividido em quatro eixos básicos: História do Brasil, História Geral, Teoria da História e Metodologia do Ensino de História. Tal modelo em nada se coaduna com a perspectiva de uma formação internacional e descolizadora.

Na busca por parâmetros mais adequados aos propósitos educacionais da UNILAB foram de grande ajuda as reflexões de Enrique Dussel (2000, pp. 32-33) sobre o que chamou de “paradigma eurocêntrico da modernidade”, a partir do qual propõe uma descolonização do conhecimento, permitindo que se reconheça e se valorize o eixo *asiático-afro-mediterrâneo* do pensamento humano.

Sob a premissa de Dussel, a comissão, ao final de seu trabalho, elaborou um PPC que se pretendia descolonizado e descolonizador, e que também buscava avançar no trato pedagógico interdisciplinar da diversidade, da *différence*, da pluralidade cultural, de populações migrantes e das relações de contato entre grupos variados. Além da formação de professores-pesquisadores antenados com grandes problemas contemporâneos.

Outra referência importante na elaboração do PPC foi Tomas Tadeu da Silva, em sua compreensão de que “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (1999, p. 101).

Inspirados em Dussel e Silva, foram concebidas as premissas que orientaram os princípios curriculares curso: interculturalidade, crítica ao eurocentrismo, ênfase nas relações Brasil-África e na cooperação Sul-Sul, indissociabilidade entre o saber e o fazer, prática de pesquisa articulada à prática de ensino, compromisso com a democratização do ensino e com a produção do conhecimento. A presença delas pode ser evidenciada na composição curricular do “Núcleo Obrigatório da Área de História” dos dois PPC’ do Curso. O primeiro, com qual o curso foi fundado, em 2014, (Quadro 1) e o segundo, de 2017, surgido de alterações realizadas para adequá-lo ao novo regime da universidade, que passou a ser semestral e à exigência de curricularização da extensão, feita pelo Plano Nacional de Educação (Quadro 2).

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	Teo./PCC/Prat.
	Antiguidade Africana e Médio-Oriental	40	3.1.0
	A Construção da Abordagem Histórica	40	3.1.0
	Europa Antiga e Medieval	40	3.1.0

	História e Historiografia da Ásia	40	3.1.0
	História e Historiografia da África	40	3.1.0
	História e Historiografia da América	40	3.1.0
	Historiografia I	40	3.1.0
	Historiografia II	40	3.1.0
	O Mundo Islâmico	40	3.1.0
	A Expansão Europeia	40	3.1.0
	As Revoluções Atlânticas	40	3.1.0
	O Mundo Contemporâneo	40	3.1.0
	O Mundo e a Guerra Fria	40	3.1.0
	A América e a Dominação Ocidental	40	3.1.0
	A Ásia e a Dominação Ocidental	40	3.1.0
	A África e a Dominação Ocidental	40	3.1.0
	Historiografia e o Mundo Colonial	40	3.1.0
	Laboratório de Fontes e Métodos I	80	4.0.2
	Laboratório de Fontes e Métodos II	80	2.2.4
	Laboratório de Fontes e Métodos III	80	2.6.0

Quadro 1 (Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB, 2014, p. 45)

NÚCLEO OBRIGATÓRIO DA ÁREA DE HISTÓRIA	C.H. TOTAL	Teórico	Extensão	PCC
Antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea	90h	60h	15h	15h
A Construção da Abordagem Histórica	90h	60h	15h	15h
O Mundo Islâmico e o Medieval Europeu	90h	60h	15h	15h
Historiografia	90h	60h	15h	15h
Historiografia e o mundo colonial	90h	60h	15h	15h
A Expansão Europeia	90h	60h	15h	15h
Das revoluções atlânticas ao mundo contemporâneo	90h	60h	15h	15h
O mundo após a Guerra Fria e questões do tempo presente	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da África	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da América	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da Ásia	90h	60h	15h	15h
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos I	90h	30h	15h	45h
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos II	90h	30h	15h	45h
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III	90h	30h	15h	45h
Carga Horária Total - Núcleo de História	1260 h	750h	210h	300 h
Atividades livres de extensão (projetos)			130h	
TOTAL DE EXTENSÃO			340h	

Quadro 2 (Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB, 2017, p. 37)

Em ambos, a ausência de conteúdos obrigatórios sobre história nacional, a ênfase em eixos temáticos continentais, numa perspectiva de equilíbrio entre Europa, África, Ásia e América, são evidência da busca de uma formação não apenas descolonizada,

mas, também, descolonizadora, posto que objetiva formar professores que levem para as escolas de seus países um olhar crítico sobre a centralidade ocidental da história humana.

O debate em torno da obrigatoriedade ou não dos conteúdos relativos às histórias nacionais, não apenas do Brasil, como também dos demais países que compõe o corpo discente da UNILAB foi, sem dúvida o mais difícil, tanto da elaboração do PPC original, quanto em sua reforma.

Nas duas versões do PPC prevaleceu a tese de que, diante da impossibilidade de trazer os conteúdos relativos à história nacional de todos os países para rol de disciplinas obrigatórias, sem quase duplicar o tempo de formação, e da importância de manter currículo dentro de um perfil internacional, intercultural e descolonizador, estes conteúdos seriam tratados em disciplinas optativas.

Outro paradigma importante foi a compreensão de que, atualmente, diversas questões pautam as pesquisas nas Ciências Humanas, que têm realizado reflexões epistemológicas na busca de contrapontos críticos para definições clássicas de conceitos como *indivíduo*, *sujeito*, *identidade*, e temas de estudos como *negros*, *populações migrantes*, *relações de contato entre grupos variados* que ganham novas dimensões quando analisados à luz das recentes abordagens interdisciplinares e dos estudos pós-coloniais. Autores como Raymond Williams, Edward P. Thompson, Charles Taylor, Edward Said, Paul Gilroy, Stuart Hall, Homi K. Bhabha, entre outros, têm desenvolvido novas bases teóricas sobre a cultura e a sociedade, embalados pelas profundas mudanças iniciadas desde os acontecimentos de Maio de 1968 e a irrupção das lutas dos “novos movimentos sociais” ou “novos sujeitos coletivos” e suas demandas por igualdade, direitos, reconhecimento e respeito às diferenças.

Por fim, a formulação do PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB também buscou compreender, se adequar e se comprometer com um conjunto de transformações positivas pelas quais o país passava (e de certo modo ainda passa). Transformações que promoveram importantes e necessários questionamentos de alguns dos princípios fundacionais da *nação*, impondo novos olhares em direção ao passado, presente e futuro, a partir da ressignificação de conceitos centrais como desigualdade, diversidade, diferença, identidade e pluralidade cultural.

Tomando estes elementos como princípios norteadores, a perspectiva foi a de construir, para o curso de Licenciatura em História, um PPC que ofertasse uma formação histórica capaz de contribuir ativa e positivamente, no Brasil e nos demais países parceiros da UNILAB, para descolonização do saber histórico e para a necessária resistência à base epistemológica que há tempos orienta uma formação de matriz eurocêntrica. Nesse sentido, buscou-se seguir a orientação da filósofa Martha Nussbaum, para quem as habilidades desenvolvidas pelas humanidades estimulam a imaginação, o pensamento crítico, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, uma educação abrangente que forme cidadãos democráticos e com capacidade de inovação e de tomar decisões levando em consideração a diversidade dos Outros,

pessoas que sejam capazes de pensar claramente, analisar um problema e imaginar algo novo. Por isso, “defende que os currículos educacionais devem ter por objetivo tornar visíveis os grupos que a maioria da sociedade ignora” (NUSSBAUM, 2015, pp. 6-7).

2.2 A formação do professor

Importa de início informar que a separação entre formação histórica e formação docente obedece, neste artigo, a uma necessidade de evidenciar para quem o lê as diferenças de avanços e dificuldades que o currículo enfrenta nessas áreas, não sendo, de modo algum, resultado de uma visão dicotômica da formação do licenciado em História. Os professores que atuam no curso compartilham a perspectiva de que a formação deve ser a de um professor-historiador e não de um historiador que ensina, ou de um professor que sabe história. Nesse sentido, as duas versões do PPC do curso propõem percursos formativos onde formação histórica e formação pedagógica devem ser conduzidas de modo dialógico e interligado.

No Brasil, como se sabe, temos duas modalidades de cursos de graduação, o bacharelado e a licenciatura. A primeira destinado à formação para o exercício de ofícios do que se convencionou chamar de campo das “profissões liberais” e a segunda destinada à formação de professores, com foco maior na preparação de quadros para a Educação Básica.

Estas duas modalidades são reguladas por legislação federal, que normatiza princípios e diretrizes gerais de cada uma delas, bem como aspectos específicos da formação de cada campo profissional.

Quando analisamos as normas gerais para o bacharelado e a licenciatura fica evidente para esta segunda modalidade há uma normatização a um só tempo mais ampla e rigorosa. Uma rápida pesquisa na legislação para educação superior revela que há em vigor, hoje, no país, quatro vezes mais resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação regulando forma e execução dos cursos de licenciatura, do que dos cursos de bacharelado. Ou seja, a formação de professores, no Brasil, tem uma maior ingerência normativa do Estado do que as demais áreas da educação superior. Este *corpus* normativo é defendido pelos membros do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação como uma necessidade garantidora de um mínimo de padrão nacional para a formação dos professores, bem como de aproximação da formação universitária com o universo escolar, especialmente com os sistemas públicos da Educação Básica.

Formulada com o objetivo estabelecer um modelo formativo nacional para professores, a partir de um modelo ideal concebido pelo Estado, esta legislação estabelece conteúdos e carga horária imperativas com a intensão de aproximar a experiência da formação acadêmica da realidade escolar brasileira. Esta perspectiva é plenamente compreensível e necessária, para que tenhamos de fato a superação

do enorme fosso que por décadas separou a formação universitária do campo escolar. No entanto, ela se torna um obstáculo, quando o objetivo de um curso é formar profissionais para atuar, também, fora do Brasil.

Em seu artigo 1º, parágrafo 2º, e artigo 5º, a Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, documento basilar do disciplinamento das licenciaturas no Brasil, estabelece que

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais (...)

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015, p. 2)

Deste modo, para ter o seu Projeto Pedagógico Curricular aprovado pelo Ministério da Educação e ser autorizado a funcionar, um curso de licenciatura deve, obrigatoriamente, alinhá-lo às normas e diretrizes que configuram a Educação Básica brasileira. Somando isto à exigência do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), estabelecida pelo Decreto Presidencial nº 5.626/2005, temos um grande volume de conteúdos estritamente vinculados à realidade educacional brasileira, que acabam por preencher cerca de 15% da carga horária do curso.

A exigência de um mínimo de 400 horas de Prática como Componente Curricular, de um mínimo de 400 horas de Estágio Supervisionado, definidas pelo Art. 13 da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, juntamente com as 200 horas de atividades complementares, exigida pela Resolução 02/2002 do mesmo colegiado, ocupam outros 25% da carga horária. Para além destas normatizações específicas para os cursos de formação de professores há ainda a exigência, comuns a todos os cursos de graduação de que 10% da carga horária seja preenchida por atividades de extensão, definida pelo Plano Nacional da Educação, Lei nº13.005/2014.

Em conjunto estas normas definem, de modo imperativo, algo próximo a 45% da carga horária dos cursos, deixando uma margem de autonomia bastante restrita. No caso específico da Licenciatura em História da UNILAB, estes conteúdos, como demonstra o quadro a seguir, ocupam um total de 1.240 horas.

Carga Horária Total Distribuída por Núcleos

CICLO	NÚCLEO	CH	PERCENTUAL	
Primeiro	Núcleo Obrigatório de Conhecimento em Humanidades	240 h		
	Núcleo Obrigatório Comum da Unilab	240 h		
Segundo	Núcleo Específico da Área da História	1260 h		
	Núcleo da Área de Educação	300 h		
	Estágio Supervisionado	405 h		
	Núcleo Optativo	450 h		
	Núcleo Eletivo	120 h		
Atividades Complementares		200 h		
CARGA HORÁRIA TOTAL		3.345 h	100%	100%
Atividades de Extensão		340 h	10%	10%

Quadro 3 (Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB, 2017, p. 61)

Diante destas amarras normativas sobre conteúdos e carga horária, o curso teve que assumir, na área de formação docente, um perfil mais fechado e orientado para a realidade brasileira, diferentemente do que se vê na área da formação histórica. Conteúdos relativos legislação e práticas de funcionamento da educação escolar nos países parceiros tiveram que ser deslocados para disciplinas optativas, que tratam de suas histórias nacionais.

Disciplinas Optativas	Carga Horária
Tópicos em História de Timor-Leste	75h
Tópicos em História de Cabo Verde	75h
Tópicos em História de São Tomé e Príncipe	75h
Tópicos em História da Guiné-Bissau	75h
Tópicos em História de Angola	75h
Tópicos em História de Moçambique	75h

Quadro 4 (Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB, 2017, p. 60)

Esta situação configura uma distorção que privilegia o modelo educacional brasileiro em detrimento daqueles dos países africanos parceiros, rompendo com o paradigma de internacionalidade e multiplicidade sociocultural que fundamenta a existência da UNILAB e deve servir de paradigma para a formatação das formações que ela oferece.

Outro entrave, é falta de informações sobre o sistema educacional em geral e sobre o ensino de História em particular nos países parceiros da UNILAB. Existem poucos trabalhos acadêmicos disponíveis, sejam artigos ou livros, que abordem os sistemas educativos de Angola, Cabo-Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, nenhum, que tenhamos localizado, que se debruce especificamente sobre o ensino de História. A maior parte do que conseguimos reunir diz respeito a análises feitas por órgãos da ONU, que se propõem a traçar um panorama estatístico sobre os índices de escolarização.

As páginas oficiais dos governos dos países parceiros, mais especificamente de seus órgãos responsáveis pela gestão da educação, contrariamente ao que ocorre aqui no Brasil, não disponibilizam versões digitais de seus instrumentos normativos. Mesmo com o apoio da Pró-Reitoria de Assuntos Institucionais da UNILAB, que tem como uma de suas atribuições intermediar diálogos e parcerias com órgão governamentais e instituições educacionais dos países parceiros, não temos tido sucesso em obter cópias da legislação vigente, para que possamos estudar e discutir junto com os licenciandos.

No processo de montagem do Curso de Licenciatura em História, havia uma orientação, presente na primeira versão do Estatuto da UNILAB, de que os estudantes estrangeiros poderiam cumprir o estágio supervisionado em seus países de origem. Essa perspectiva nos animou bastante, pois enxergamos nisso a possibilidade de construir uma ponte sólida e efetiva com os sistemas de educação básica dos países parceiros, além de propiciar aos estudantes uma aproximação efetiva com o campo de trabalho que atuarão após a conclusão do curso e o retorno para casa. Esta possibilidade, contudo, foi frustrada pela alegação do Ministério da Educação de que esta ação demandaria uma logística muito dispendiosa e de difícil fiscalização.

Em decorrência de todos estes entraves acadêmicos, normativos e burocráticos, o Curso de Licenciatura em História da UNILAB formula e pratica a formação docente de seus estudantes no modelo e na experiência educacional brasileira, o que tem motivado diversos e coerentes questionamentos dos discentes estrangeiros, bem como deixado o seu corpo docente apreensivo sobre a qualidade da formação oferecida e o efetivo preparo do egresso para ingressar na vida profissional fora do Brasil.

Esta situação tem sido a causa maior da pouca afluência de estudantes estrangeiros para o curso. Desde que começou a funcionar efetivamente, no ano de 2015, o curso teve o ingresso de 211 estudantes, dos quais apenas 20 são estrangeiros, (19 guineenses e 1 moçambicano), um percentual inferior a 10%, quando a média geral da universidade é 32% de estudantes estrangeiros.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu excelente artigo publicado na Revista Internacional de Formação de Professores, Ana Maria Iorio Dias observa que:

(...) o mundo atual apresenta novos desafios e faz novas exigências à escola e à formação de professores. Transformações na organização familiar, no mundo trabalho, na realidade social e cultural cotidiana trazidas pelo desenvolvimento tecnológico; as questões ambientais; o desemprego e a exclusão social ocasionados pelo modelo econômico neoliberal; a violência; a corrupção; o terrorismo e o imperialismo; a globalização; e o multiculturalismo são algumas das peculiaridades que marcam o nosso tempo e das quais professores dos diferentes níveis de ensino

não podem se omitir. Docentes são educadores, formadores, não há como formar, educar, sem referência às problemáticas contemporâneas. O atendimento a essas exigências passa pela formação adequada dos professores. (DIAS, 2016, p. 109)

Assim como o Brasil, os países africanos de língua oficial portuguesa têm como um de seus grandes desafios a construção de uma educação que prepare crianças e jovens para o exercício pleno da cidadania. Isso passa, necessariamente, por um ensino de história que valorize e aponte os caminhos para uma resistência ao domínio narrativo e epistemológico eurocêntrico.

Alcançar esse objetivo passa pela atenção à diversidade e à complexidade a que se reporta Dias. Ela deve estar presente na formação dos professores de História, constituindo-se em eixo central dos currículos dos cursos, sob pena de seguirmos franqueando uma formação desconectada da realidade dos estudantes e do campo escolar.

O currículo escolar (ou universitário) é definido pelo psicólogo e educador espanhol César Coll Salvador (2009) como sendo um projeto, ou seja, como um instrumento que orienta uma execução. E como todo projeto, um currículo não é algo pronto e acabado, ele se caracteriza como um *devoir*, no sentido que o filósofo grego Heráclito deu à palavra, ou seja, um tornar-se constante.

Nessa perspectiva, o currículo só tem razão de existir em diálogo constante com a realidade em que está inserido. Todo currículo é uma construção política, que deve pôr em diálogo as normas reguladoras da educação e os sujeitos que experienciam a educação no dia a dia. Partindo desta premissa, é legítimo afirmar que um currículo é tanto mais eficiente quanto for a sua capacidade de incluir e trabalhar com as muitas diferenças sociais, culturais e econômicas presentes em cada configuração educativa específica.

Como bem nos adverte Antonia Terra Calazans Fernandes:

Formar professores de História é um desafio que envolve muita responsabilidade. Os temas escolhidos para o estudo, a bibliografia, os enfoques fazem diferença na formação do futuro educador. (FERNANDES, 2017, p. 1)

Em grande medida o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em História da UNILAB contempla todas estas premissas, conseguindo estabelecer um diálogo eficiente com os anseios e necessidades de seu tão plural corpo discente e pô-los em diálogo com as regulações da universidade, e com a legislação brasileira para a educação superior, modalidade licenciatura, em especial as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Nisso ele se constitui em instrumento de uma formação de professores na e pela descolonização da educação nas ex-colônias portuguesas na América e na África, que possam contribuir ativamente na construção de propostas educacionais de resistência à hegemonia do Norte.

Por outro lado, o projeto contradiz sua orientação plural e inclusiva quando orienta toda a formação pedagógica dos estudantes (teórica e prática) às regulações e práticas da educação brasileira. Neste sentido, a reponsabilidade que pesa sobre o curso, ao se propor a formar professores de história para atuar em seis países diferentes, não é cumprida em sua integralidade.

Esta fragilidade do curso é algo claro e consciente para todos os seus docentes, bem como o são as dificuldades em superá-la, diante da multiplicidade de causas e origens que tem. A constatação da complexidade da situação, contudo, não é percebida pelo colegiado do curso como insuperável. Fazer com que o curso consiga trazer para o seu espectro formativo a diversidade dos modelos e práticas educacionais de todos os países de onde recebe estudantes, é compreendida como uma necessidade e perseguida como uma meta que importa muito ser alcançada. Não há ainda clareza sobre os caminhos que conduzirão a esse reordenamento da formação pedagógica, mas há um esforço sincero de refletir sobre isso, este artigo é parte dele, pois poucas coisas são tão imperativas ao ofício do historiador do que transformar os problemas que o mundo lhe apresenta em problemática de pesquisa.

Pôr em prática uma proposta de formação de professores-historiadores plural, descolonizada e internacional é um desafio inédito no Brasil e, por vezes, parece impossível de executar, mas apenas parece. Há ainda um longo caminho a percorrer, muito a aprender e a construir, em especial na efetivação de um diálogo efetivo e eficiente com o campo da educação básica nos países parceiros, no entanto, a perspectiva é de que temos um ponto de partida sólido e muito ânimo para criar o que ainda não existe e modificar o que precisa de adequações e rearranjos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2/2015*

CONTEL, Fabio Betioli; LIMA, Manolita Correia. **Internacionalização da educação superior**. São Paulo: Alameda Editorial, 2011.

DIAS, Ana M. Iório. Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga v. 1, n.2, 2016

DUSSEL, E. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes; SILVA, Norma Lúcia da. Expansão do ensino superior de História em direção ao interior: a formação do campo de Goiás. **História Revista**. Goiânia, v. 21, n. 1, jan./abr. 2016.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Desafios na Formação de Professores de História. São Paulo, **Revista Graduação USP**, vol. 2, n. 2, jun 2017.

GOMES, N. G.; LERCHE, Sofia. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Revista Lusófona de Educação. Lisboa, nº 24, 2013.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**. Porque a democracia precisa das humanidades, São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SALVADOR, César Coll. **Psicología y Currículum**: uma aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, 2009

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

UNIVERSIDADE da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Conselho Superior Pro-Tempore. *Resolução nº 15/2011*.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL

Flávia Abud Luz

Doutoranda em Ciências Humanas e Sociais pela
Universidade Federal do ABC (UFABC)

São Paulo – São Paulo

Monica Abud Perez de Cerqueira Luz

Pós-Doutoranda em Educação, Arte e História
da Cultura pela Universidade Presbiteriana
Mackenzie

São Paulo – São Paulo

RESUMO: Esse texto pretende trazer reflexões sobre a formação do professor voltada para uma educação multicultural, que valorize a cidadania e a diversidade, rompendo com antigos paradigmas eurocêntricos que trazem em seu bojo a discriminação, o preconceito e a exclusão social. Entende-se que o educador, nesse mundo globalizado, precisa educar sem discriminar, e que a formação docente necessita urgentemente de uma ruptura com currículos colonizadores, a fim de abarcar o multiculturalismo em seus currículos e, principalmente, em suas práticas cotidianas, de modo que a identidade do outro passe a ser valorizada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação.
Multiculturalismo. Descolonização.

**TEACHER TRAINING IN A MULTICULTURAL
SOCIETY**

ABSTRACT: This text intends to reflect on the formation of the teacher focused on a multicultural education that values citizenship and diversity, breaking with old Eurocentric paradigms that bring discrimination, prejudice and social exclusion. It is understood that the educator, in this globalized world, needs to educate without discrimination, and that teacher training urgently needs a break with curricula colonizers, in order to embrace multiculturalism in their curricula and, mainly, in their daily practices, so that the identity of the other is valued.

KEYWORDS: Training. Multiculturalism.
Decolonization.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos um grane paradoxo: de um lado um período onde as novas tecnologias estão à tona, revolucionando os meios de comunicações, difundindo a informação e interferindo na vida social e no trabalho das pessoas e de outro lado ainda há índices significantes de analfabetismo e baixa escolaridade que atinge grande parte da população. Como o professor deve se preparar para lidar com esses desafios, além de questões que englobam diversidade, gênero, violência, raça em um país Brasil que muda repentinamente o seu interesse

pela abordagem culturalista e multiculturalista, na medida em que as orientações e reformulações políticas afetam o sistema educacional? Como descolonizar práticas arraigadas e mentes eurocêntricas?

Paulo Freire (1995) com maestria já apontava para a necessidade da presença de educadores capacitados para compreenderem todas as especificidades que cercam este campo pedagógico.

A teoria de Freire abriu caminho para uma pedagogia do diálogo e do respeito às identidades dos alunos, deixando aflorar os adultos plurais.

Este tipo de abordagem tem sido pensado pelo paradigma da teoria crítica, particularmente o multiculturalismo crítico.

Para a formação do educador nesse novo tempo, é necessário que os cursos de formação estejam atentos para possibilitarem ao futuro educador, a compreensão de que muitas questões ultrapassam o âmbito educacional, exigindo uma percepção ampliada das questões de poder e hegemonia que discriminam culturas e reforçam desigualdades.

Os professores precisam perceber seu papel de maneira crítica, contextualizada dentro e fora da sala de aula; prática reflexiva e transformadora, onde possa valorizar a diversidade, reconhecendo na diferença a riqueza e a boniteza para o seu fazer pedagógico.

Entendemos que a perspectiva multicultural crítica pode ser vista como um caminho possível a ser seguido no processo de formação de professores, favorecendo a compreensão, o respeito à pluralidade cultural, as identidades e as questões que envolvem a classe, gênero, raça dos seus alunos.

Nossa grande dúvida é como manter essa postura diante tantas mudanças políticas que esbarram na política educacional. Como o professor vai romper paradigmas, buscar ouvir seu aluno dentro da proposta do diálogo, do respeito, da amorosidade, se lhe cobram resultados quantitativos, matérias lecionadas e inculcação na cabeça de seus alunos?

Corroboramos que o docente tem um papel muito importante a desempenhar neste momento em especial no âmbito intercultural, pois sua atitude, prática e formação influenciam no processo educativo, podendo favorecer ou criar obstáculos ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos como também ao desenvolvimento de competências, habilidades e capacidades de cada um.

A cultura escolar dominante nas escolas via de regra foi construída a partir da matriz que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Dentro dessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. E o que fazer então com os negros, os homossexuais, os deficientes, oriundos de diversas religiões e tantos outros diferentes?

2 | O MULTICULTURALISMO SURGE COMO UM CONCEITO QUE PERMITE QUESTIONAR NO INTERIOR DO CURRÍCULO ESCOLAR E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS, A “SUPERIORIDADE” DOS SABERES GERAIS E UNIVERSAIS SOBRE OS SABERES PARTICULARES E LOCAIS

O estudo das culturas revela que os grupos humanos pensam, sentem e agem de maneira diferente, mas não existe nenhuma norma científica que permita considerar um grupo como superior ou inferior a outro.

Assim, é preciso dialogar sobre as idéias, os preconceitos, para se conseguir um plano de trabalho que leve a uma mudança de atitude em relação a certos estereótipos.

Muitos estereótipos estabelecidos hoje em nossa sociedade materializaram-se ao longo da história a partir das diferenças, causando dominação de uns sobre outros.

Gomes (2008) reitera à necessidade de se ultrapassar a mera contemplação e ou a folclorização das diferenças.

Falar sobre a diversidade e incluí-la nos currículos implica na compreensão e no reconhecimento das lutas, das reivindicações e as necessidades de determinados grupos que de certa forma estão ou estavam curricularmente esquecidos ou desconsiderados. Para Gomes

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra os processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (2008, p. 25).

A diversidade deve ser incorporada nas propostas curriculares e metodológicas das escolas e ser compreendida ideologicamente e politicamente pela educação. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico, cultural e social dos sujeitos.

Contudo, existe na sociedade uma tendência em apontar como superiores algumas condições biológicas, como a cor e condições econômicas, em detrimento de outros; uma herança colonial.

Abordar as diferentes culturas e a diversidade é dar oportunidade de voz e vez a cada sujeito, é colocá-los a par de reflexões acerca das multiplicidades e do próprio “eu”. Trabalhar conteúdos, valores, representações e práticas sociais são trabalhar a própria realidade; atribuindo significado ao aprendizado e possibilitando a humanização do processo educativo.

3 | DISCIPLINAS E CURRÍCULO

Desenvolver projetos em disciplinas de todas as áreas: humanas, exatas, biológicas é de suma importância, uma vez que de um modo ou de outro, todas despertam o senso crítico, a conscientização, a criticidade. Nenhuma área do saber possui desvantagens em relação às demais e todas se complementam na formação do ser humano.

Multiculturalismo é dar vida a um currículo de caráter inclusivo e emancipatório, traçado entre lutas e reivindicações. A diversidade deve ser assumida dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social. Isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos oprimidos, privilegiando projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização, seu resgate e sua representação social.

A multiculturalidade como fenômeno implica na convivência em um mesmo espaço de diferentes culturas e tal fato não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização com vistas a fins comuns. Demanda uma prática educativa coerente com esses objetivos.

O professor, na vertente do multiculturalismo, necessita desenvolver atitudes e valores face ao pluralismo por meio da comunicação, conhecendo melhor os outros e a sua cultura, proporcionando um meio onde surja a partilha de saberes, experiências e vivências, onde se façam aprendizagens sobre a realidade social.

Segundo Moreira e Candau (2003, p.157), o papel da formação do professor multiculturalista é ajudá-los a desenvolver uma nova identidade, uma nova postura perante a diversidade cultural, assim como “novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação.

Dentro dessa perspectiva teórica valoriza-se a diversidade cultural, questionando relações de poder assimétricas que perpassam o contexto escolar, direcionando o seu foco para o processo de construção das identidades, das diferenças e dos discursos. Ao conceber a identidade como uma categoria central, essa perspectiva teórica incorpora a hibridização ou hibridismo como uma dimensão intrínseca à pluralidade cultural, tensionando e superando binarismos e essencialismos e analisando os múltiplos marcadores (racial, étnico, de gênero, de religião, de linguagem e outros) que se articulam na construção das identidades plurais (XAVIER, 2008; CANEN ET AL, 2001).

Há uma necessidade urgente de incorporar a formação de professores uma visão multicultural que possa ser traduzida em suas ações pedagógicas. Nesse sentido Xavier e Canen (2005, p.336) afirmam que

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcado por relações de poder desiguais que participam da formação das identidades. Implica tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando

detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis a diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e estereótipos.

4 | CONSIDERAÇÕES

A escola é um locus de multiplicidades e diferenças que devem ser consideradas pelos seus sujeitos envolvidos e, neste caso também por seus educadores. Ao educador são requeridas perspectivas multiculturais que valorizem a identidade, desafiem a construção dos estereótipos e recusem-se ao congelamento identitário.

É na sala de aula que o docente deve nortear-se pelo currículo previamente estabelecido, tendo o multiculturalismo como horizonte de trabalho.

As questões étnicas, de gênero, de sexualidade, de religiosidade, de repetência e evasão escolar devem ser objeto de análise dos educadores, considerando os processos discursivos marcados por relações de poder opressoras e desiguais que participam da formação das identidades.

É fato que os docentes também emergem de universo cultural e assim sendo, seguem determinados padrões culturais. No entanto, não devem aceitar todas as culturas e procedimentos considerados inadequados, desrespeitosos e injustos com o ser humano. A educação tem um importante papel na formação de gerações nos valores de cidadania crítica e valorização da pluralidade cultural.

O educador deve estar comprometido com a transformação da sociedade no sentido de um aprimoramento da saúde, do conhecimento científico, do bem-estar emocional e da justiça social.

Quebrar paradigmas, abrir mentes e descolonizar pensamentos atualmente é a função do educador que luta por uma educação igualitária e inclusiva.

REFERÊNCIAS

CANAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.B. e CANAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, A. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, jan./jun.2001.

_____; XAVIER, G. P. M. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n.48, p. 641-662, set./dez.2011.

CANEN, A.; XAVIER, G.P.M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação docente. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.13, n48, p.333-334, jul./set.2005.

FREIRE, P. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: **Educação De Jovens E Adultos**: Teoria, Práticas E Propostas. Org: Moacir Gadotti & José Romão. São Paulo: Cortez, 1995 . p,13-15

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (ORGS.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Miriam Eliane Olbertz

Universidade Federal do Paraná (UFPR),
Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e em Matemática
Curitiba - Paraná.

Thais Rafaela Hilger

Universidade Federal do Paraná (UFPR),
Departamento de Teoria e Prática de Ensino/
Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e em Matemática
Curitiba - Paraná.

RESUMO: A formação docente é dividida em formação inicial e continuada, as quais visam preparar o profissional para a realidade da profissão e para as práxis educativas. Muitos dos conhecimentos e aprendizagens construídos ainda na formação inicial irão acompanhar o docente por toda sua vida. Tão importante é a importância desta fase da formação que é nela que se propunha utilizar a Teoria da Aprendizagem Significativa, a qual busca utilizar-se dos conhecimentos prévios dos educandos (subsunções) para a construção da aprendizagem. Esta tarefa não parece fácil, no entanto, caso fosse alcançada apresentaria reflexos positivos na educação básica, na qual professores buscariam identificar os conhecimentos empíricos dos educandos e os utilizar como base para a

construção da nova aprendizagem, tornando as aulas potencialmente significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Práxis Universitária. Subsunções. Educação.

THE IMPORTANCE OF CONSTRUCTION OF SIGNIFICANT LEARNING IN INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT: Teacher training is divided into initial and continuing training, which aims to prepare the professional for the reality of the profession and for the educational praxis. Many of the knowledge and learning built up in the initial training will accompany the teacher throughout his life. Such is the importance of this phase of formation that is intended to use the Theory of Meaningful Learning which seeks to use the previous knowledge of the learners (subunits) for the construction of learning. This task does not seem easy, however, if it were achieved it would have positive effects on basic education, in which teachers would seek to identify the students' empirical knowledge and use them as a basis for the construction of new learning, making classes potentially Meaningful.

KEYWORDS: University Praxis. Subsumer. Education.

1 | INTRODUÇÃO

A constante busca por conhecimento habita o espírito humano desde sua origem, sendo esta uma prática indispensável para a evolução e a resolução de inúmeros problemas. Muitas vezes, os professores fazem parte da formação de inúmeros outros indivíduos que optam por diversas áreas de atuação. Para que se tenha eficiência neste processo os professores devem estar bem preparados.

Na verificação de parte da bibliografia da área encontrou-se que a formação inicial é o primeiro passo para a docência, a qual é de extrema importância para a construção das práxis do novo professor, muitos dos aprendizados adquiridos nesta fase irão acompanhar toda a vida do profissional. Sendo assim este é um dos momentos em que o acadêmico deve ter contato com as diferentes maneiras de ensinar e aprender, dentre elas, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), proposta inicialmente por Ausubel em 1968.

A Aprendizagem Significativa segundo Moreira (2006) é “o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (p. 14-15). Tal teoria, quando trabalhada na formação inicial, possibilita ao acadêmico desenvolver uma metodologia de ensino e aprendizagem cognitivista a qual não se embasa apenas da repetição e memorização de conteúdos de maneira descontextualizada.

O presente trabalho visa trazer contribuições da importância e viabilidade da utilização da Teoria da aprendizagem Significativa para a formação inicial de professores, com base nas ideias de autores como Moreira (1985; 1990; 2001; 2006), Ausubel (1968; 1978), Guarezi (2009), Aranha (1996) e Tardif (2002). Destacando a importância da valorização do contexto e conhecimentos do educando frente a aprendizagem de novos conceitos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aprendizagem e Conhecimento

Não consiste em uma tarefa fácil conceituar o termo conhecimento, no entanto é possível observar alguns aspectos em comum ao longo da história, nas tentativas de definição, segundo Drucker (1993):

Sócrates, via o conhecimento com a função de autoconhecimento, passando por seu oponente Protágoras, que colocava o conhecimento como a mola propulsora para seu detentor se tornar eficaz, ou seja, sabedor do que dizer e como dizê-lo. Os confucionistas, por sua vez, compreendiam que o conhecimento levava a saber o que dizer e a como dizer, com finalidade de aperfeiçoar a terra. Para o taoísmo e o monge Zen, o conhecimento significa autoconhecimento, caminho para a sabedoria (DRUCKER, 1993, *apud* GUAREZI; MATOS, 2009, p. 46).

Levando-se em consideração tais colocações, pode-se supor que o real significado do conhecimento deva estar relacionado com o auto conhecer-se e com qual finalidade utiliza-se deste.

O homem desde sua existência tem a necessidade de socializar-se e, para tal, é necessário ter uma melhor preparação, não só para atuar no mercado de trabalho, mas, também, para adquirir conhecimentos no sentido de compreender os fatos sociais de seu tempo e viver no seu ambiente social, contribuindo para que assim ocorram mudanças no cenário educacional. É nessa perspectiva que Saviani (*apud* ARANHA, 1996, p. 51) define a educação como “um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global”.

Já há mais de quatro décadas, Nérici (1971), nos relata a preocupação de construir-se uma educação de produção, que propicie o desenvolvimento e o enriquecimento das comunidades. Esta educação estaria voltada para a formação de mão de obra qualificada, desenvolvimento científico, técnico e profissional dos educandos, onde a educação passaria a ter papel fundamental no desenvolvimento econômico e social das comunidades e, conseqüentemente, do país.

No entanto, Guarezi e Matos (2009), destacam que as teorias da aprendizagem apresentam profundas raízes nas visões racionalistas (conhecimento através da busca verdade, autorrealização e construção do caráter) e empiristas (conhecimento proveniente da experiência, da reflexão do meio ambiente, desenvolvendo habilidades técnicas, produzindo cientistas e especialistas), onde ambas apresentam relevância para a construção do conhecimento.

Segundo Gardner (*apud* GUAREZI; MATOS, 2009, p. 50), “o racionalismo tem sido mais fortemente identificado nas teorias cognitivas, enquanto o empirismo, nas teorias do comportamento”. Inúmeros autores destacam as três concepções da cognição humana: comportamentalismo, cognitivismo e humanismo, nos quais o conceito de aprendizagem apresenta diferentes significados.

Dias e Leite (2010, p. 48), salientam que “não é o espaço físico que caracteriza, mas a dinâmica da prática pedagógica que é desencadeada, materializando as diferentes aprendizagens que convivem no espaço escolar, obviamente, nem sempre de forma harmoniosa.”

A procura de simplificar algumas tendências e suas características estão presentes no quadro I, as tendências da escola tradicional, escola tecnicista, escola nova, educação construtivista e educação progressista e suas visões bem resumidas de aluno, pedagogia e relações no ambiente escolar, tal quadro foi adaptado de Freitas (1998, p. 07):

Educação escola Tradicional, escola tecnicista.	Educação: Escola Nova	Educação: Construtivista	Educação: Progressista.
Aluno: "tábula rasa".	Aluno: potencialidades.	Aluno: construtor de conhecimentos.	Aluno: construção partilhada de conhecimentos.
Pedagogia: centrada no professor	Pedagogia: centrada no aluno.	Pedagogia: centrada no aluno.	Pedagogia: centrada na atividade dos indivíduos em interação.
Relações: hierárquicas	Relações: igualdade.	Relações: igualdade.	Relações: intersubjetivas.
Conhecimento = transmissão/reprodução.	Conhecimento = atualizar potencialidades.	Conhecimento = construção individual.	Conhecimento = construção social.
Ensinar	Aprender	Aprender	Ensinar/Aprender

Quadro I: Concepções que orientam o ensinar e o aprender em sala de aula

Fonte: adaptado de Freitas, 1998, p. 07.

Tais concepções apresentam características próprias e distintas, as quais tiveram grande relevância para a evolução histórica da educação e justificam-se no contexto sociocultural no qual foram desenvolvidas, criadas e aplicadas. No entanto, nos dias atuais ainda encontramos muitas destas concepções presentes no sistema de educação nacional, tanto no ensino básico quanto no superior, no qual o mais preocupante é o uso da transmissão de conhecimento e a falta de reflexão nas salas de aula, frutos ainda do ensino tradicional.

Para que não se tenha uma generalização dos processos de ensino e aprendizagem, faz-se necessário discussões e reflexões entre os docentes, comunidade e alunos. A formação constante dos professores é um dos meios de manter o ensino em constante discussão visando seu desenvolvimento.

2.2 Formação de Professores

Ao longo da história destacam-se várias fases na formação de professores, as quais foram de suma importância para estes determinados períodos. Segundo Duarte (1986), o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). No entanto, a preocupação com a formação de professores chegou ao Brasil apenas com sua independência política (1822) e, desde então, passaram-se muitos anos em busca de melhor qualificação docente, enfrentando muitos problemas, principalmente durante a ditadura militar. Foi criada muitas expectativas especialmente com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei 9394/96). Porém, este segundo fato não conseguiu suprir as expectativas criadas em relação à melhor

formação de professores e, passados 22 anos, ainda se encontram muitos problemas e dificuldades na formação dos professores brasileiros (SAVIANI, 2009).

No Art. 2 da Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015, tem-se que a docência compreende um processo pedagógico intencional e metódico e uma ação educativa que:

Envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerente à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização de conhecimentos e sua inovação, em diálogos constantes entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Deste modo, é possível observar na lei que é dever das instituições formadoras e dos sistemas de ensino oferecer a formação inicial e continuada dos professores, para, com isso, vir a melhorar a qualidade do ensino no país.

Segundo o Art. 62 da LDB nº 9394/96 temos:

As instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento as suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

A formação continuada além de outros, tem como objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais em contato com as discussões teóricas atuais, visando contribuir para as mudanças que se fazem necessárias e urgentes para a melhoria da ação pedagógica na escola. Por esse motivo, a formação continuada de professores torna-se uma medida indispensável e necessária no sentido de melhor atender as exigências, como também, propiciar a estes (professores) oportunidades de se inserirem e inserir seus alunos nas diversas formas de sociabilidade que o mundo globalizado dispõe e impõe.

2.3 Formação Inicial

Um dos obstáculos encontrados na literatura e proposto por Gauthier (1998), diz respeito aos saberes sem ofício, que são aqueles conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos, onde muitos desses, segundo o autor foram produzidos sem considerar as condições reais do cotidiano escolar. São saberes que não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa sala de aula concreta e heterogênea, ou seja, “[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (p. 25).

Tardif (2002), afirma que a relação dos docentes com os saberes não é restrita

a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Para ele, a prática docente integra diferentes saberes e mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. Onde deve-se ter um destaque especial a importância dos saberes provenientes da experiência.

Uma das alternativas propostas para tornar a aprendizagem mais significativa e mais condizente com o cotidiano e a cultura escolar, foi proposta inicialmente por Ausubel na segunda metade do século XX e é denominada de Teoria da Aprendizagem Significativa, de acordo com ela o fator isolado mais importante que pode vir a influenciar a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe (MOREIRA, 1985; 2006; MOREIRA, MASINI, 2001).

De uma maneira geral seria considerada toda estrutura cognitiva, a qual abrangeria todo o conteúdo e organização de ideias do aprendiz, ou de uma forma mais sucinta visando apenas a aprendizagem de um determinado conteúdo, levando-se em conta a organização de ideias nessa área de conhecimento em particular. Para que esse conhecimento pré-existente possa facilitar e influenciar a aprendizagem é necessário que o conteúdo tenha sido aprendido de forma significativa, não arbitrária e não literal (MOREIRA, 2001; 2006).

A aprendizagem significativa é definida por Moreira (2006), “como sendo um processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (p. 14-15). É importante ressaltar que, neste processo, as novas informações interagem com uma estrutura de conhecimento específica, denominada de subsunçor por Ausubel, a qual está presente na estrutura cognitiva do aprendiz. Esse subsunçor pode ser uma ideia, um conceito ou uma proposição, a qual já existe na estrutura cognitiva e que deverá ser capaz de servir como ancoradouro para as novas informações, adquirindo assim significado para o aprendiz. Ao mesmo tempo em que as novas informações são ancoradas, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis para que possam sofrer modificações e servir novamente como ancoradouro de novas informações, passando assim a serem retidas e aprendidas significativamente (MOREIRA, 1985; 2006).

Porém, a experiência cognitiva não se restringe apenas a influência direta dos conceitos já aprendidos sobre os conceitos da nova aprendizagem, ela abrange modificações em atributos importantes da estrutura cognitiva através do novo conteúdo. Havendo, assim, um processo de interação entre os conceitos mais relevantes e inclusivos com o novo material, ancorando, incorporando, assimilando e modificando as informações. O processo de ancoragem de novas informações resulta no crescimento e modificação dos subsunçores. Estes subsunçores podem

ser abrangentes, bem elaborados, claros, estáveis ou limitados, pouco desenvolvidos, instáveis, dependendo da frequência e da maneira com que serviram de ancoradouro anteriormente para novas informações (MOREIRA, 2006).

A Teoria da Aprendizagem Significativa, pode auxiliar a aprendizagem de inúmeros conceitos dos mais diferentes campos de conhecimento, uma vez que de maneira organizada possibilita a ancoragem de novas informações a conceitos já existentes na estrutura cognitiva. Voltando-se a formação docente, a TAS pode auxiliar o professor em formação a relacionar seus conhecimentos já acumulados sobre a educação, escola e processos de ensino/aprendizagem com os conteúdos teóricos encontrados nas aulas da graduação, em livros e artigos publicados na área. Através destas relações e reflexões surge a possibilidade de pensar-se em uma formação docente e significativa, a qual valoriza os conhecimentos prévios dos graduandos e os possibilita relacionar com novos saberes encontrados na universidade.

2.4 A Construção da Aprendizagem Significativa no Ensino Superior

A aprendizagem significativa é caracterizada pela interação do novo conhecimento com o conhecimento que já se encontra retido na estrutura cognitiva do aprendiz, adquirindo, assim, significado. Para Ausubel (1978 *apud* Moreira, 2006, p. 28): “o armazenamento do conhecimento na mente humana dá-se de forma hierárquica e organizada, onde os elementos mais específicos se interligam com os conceitos mais gerais, ocorrendo, assim, a assimilação”.

Para se ter uma possível aprendizagem significativa faz-se necessários segundo Moreira & Masini (2001):

- a) O material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, ou seja, relacionável a sua estrutura de conhecimento de forma não-arbitrária e não-literal (substantiva);
- b) O aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não-arbitrária a sua estrutura cognitiva (p. 23).

A facilitação da aprendizagem significativa em sala de aula, ou seja, as manipulações dos atributos relevantes da estrutura cognitiva com propósitos pedagógicos podem ser levados a efeito através de duas formas. A primeira seria substantivamente, com propósitos “organizacionais” e integrativos, usando os conceitos e preposições unificadores de uma determinada disciplina, onde se tenha poder explanatório, inclusividade, generalidade e viabilidade no assunto, cuidando para que não se sobrecarregue o aluno, de informações desnecessárias. E a segunda forma seria programaticamente, empregando princípios programáticos adequados à ordenação da sequência do assunto, tendo como ponto de partida a organização e a lógica interna, e no decorrer o planejamento e a montagem de exercícios práticos (MOREIRA; MASINI, 2001).

Em se tratando de ensino superior e principalmente em formação de novos professores, tem-se um determinante social muito acentuado. Trata-se das necessidades da sociedade, a qual requer gente especializada em nível superior para que possa se desenvolver de forma mais adequada (SCHMITZ, 1984).

3 | DISCUSSÃO

Para que seja possível mudar o ensino é necessário que se inicie mudando os responsáveis por tal ensino, ou seja, os professores, apresentando-lhes outras maneiras de ensinar, aprender e avaliar, as quais diferem de uma pedagogia tradicional que inúmeras vezes não condiz com a realidade vivenciada por docentes e educandos.

A aprendizagem quando ainda apresentada na formação inicial docente pode proporcionar uma nova visão acerca das práxis educativas e possibilitar ao futuro docente formular sua própria metodologia de ensino mais humana e condizente com a realidade.

Um dos caminhos possíveis é levar em consideração e buscar verificar aquilo que o aprendiz já sabe sobre determinado conteúdo (identificar os subsunçores) e o ensinar de acordo, valorizando seus saberes e buscando os utilizar como base para a construção de novos conhecimentos mais específicos, os quais fazem parte do conteúdo curricular escolar independente do ano/série ou disciplina que o mesmo esteja cursando.

Quando a metodologia e postura docente começa a utilizar-se da TAS na educação básica, possivelmente os reflexos positivos passaram a ser evidentes.

O que muda não são os conteúdos mais sim a maneira como os mesmos são abordados e avaliados, pode-se utilizar mapas conceituais, diagramas, esquemas, analogias, experimentos, os quais buscam se inter-relacionar dentro de um contexto e não apenas serem trabalhados de maneira aleatória (MOREIRA, 1985; 1990; 2006).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se mesmo que brevemente refletir sobre a importância da inserção de uma metodologia que proporcione a construção de uma aprendizagem significativa ainda na formação inicial dos professores, para que assim deixem-se um pouco de lado as metodologias tradicionais e valorize-se mais as aprendizagens cognitivistas, as quais valorizam um armazenamento organizado de informações (MOREIRA, 1999).

A tarefa da construção de uma aprendizagem significativa universitária não é simples e muito menos fácil, pois encontramos uma cultura docente tradicional ainda muito presente. No entanto faz-se necessária a presença, reflexão e discussão

dos diferentes tipos de aprendizagem nas universidades, escolas e demais estabelecimentos de ensino.

Os professores podem buscar fazer a diferença, mesmo está sendo uma tarefa difícil, a qual acentua-se pela falta de investimento em estrutura física e humana nas escolas, a pouca valorização dos profissionais e a desmotivação. No entanto, o trabalho (o docente) que pode auxiliar na construção de uma sociedade mais justa, com cidadãos críticos, preocupados com o meio ambiente, saúde e educação.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. AUSUBEL, D. P. NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. 2ª ed. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

ARANHA, M. L. de. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: Acesso em: 01 mar. 2018.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 128 p.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FREITAS, M. T. de A. **O ensinar e o aprender na sala de aula**. Cadernos para o Professor, ano VI, n. 6, mai. Juiz de Fora, 1998.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: Por uma teoria da Pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GUAREZI, R. de C. M.; MATOS, M. M. de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009. 45 p.

MOREIRA, M. A. **Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1985. 94 p.

_____. **Pesquisa em ensino: o Vê Epistemológico de Gowin**. São Paulo: E.P.U. 1990.

_____. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: E.P.U. 1999.

_____. **A Teoria da Aprendizagem Significativa: e sua implementação em sala de aula**. Brasília: UnB, 2006.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NÉRICI, I. G. **Introdução à Didática Geral**: Dinâmica da Escola. 12. ed. Rio de Janeiro: Científica, 1971.

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

SCHMITZ, E. F. **Caminhos da Universidade Brasileira**: Filosofia do Ensino Superior. Porto Alegre: Sagra, 1984.

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

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONCEPÇÃO DO CONHECIMENTO, RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E ENSINO-PESQUISA

Eudes Gomes Silva
Maria Amélia de Moraes e Silva
Marília Martina Guanaany de
Oliveira Tenório

RESUMO: A Universidade moderna tem como principal característica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Não obstante disso, a concepção de conhecimento vai dar diretriz a forma de ensinar e de aprender. Com isso, o objetivo deste trabalho consiste em analisar o modo como na prática do ensino superior vêm se concebendo a concepção de ensino e portanto direcionando a interação entre teoria-prática e ensino-pesquisa, visando identificar pontos convergentes e divergentes, e transição de paradigmas. Para isso, entre outros autores, foi utilizado Cunha (2005) para a discutir algumas características dos paradigmas tradicional e emergente, bem como a transição destes paradigmas feita pelo professor universitário. Como metodologia optou-se por uma abordagem qualitativa, através do método de observação direta, realizado em três salas de aula distintas. Os cursos escolhidos foram Medicina, Serviço Social e Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, nas disciplinas de Internato de Saúde Coletiva I, Trabalho e Sociabilidade e Fundamentos da Educação respectivamente. Como resultados,

pode-se perceber que todos apresentaram características de ruptura entre os paradigmas, haja vista que os professores partilham da concepção de conhecimento como fruto de um processo, além de tentarem aliar teoria e prática e incentivo a pesquisas corriqueiras em suas aulas, privilegiando a relação indissociável entre ensino-pesquisa-extensão no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento; Ensino-pesquisa; Teoria-prática; Professor.

RESUMO: La Universidad tiene como principal característica la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión. No obstante, la concepción del conocimiento va a dar orientación a la forma de enseñar y de aprender. Con ello, el objetivo de este trabajo es observar en la práctica docente de la Enseñanza Superior las características referentes al proceso de enseñanza de la concepción del conocimiento, relación teoría-práctica y relación enseñanza-investigación, buscando identificar puntos convergentes y divergentes en la transición de paradigmas. Para ello, entre otros autores, nos basamos principalmente en las ideas de Cunha (2005) para la discusión de las características de los paradigmas tradicional y emergente, así como la transición de estos paradigmas hecha por el profesor universitario. Con un enfoque cualitativo, este estudio se

realizó a través de la observación de tres aulas distintas. Los cursos elegidos fueron Medicina, Servicio Social y Pedagogía de la Universidad Federal de Pernambuco, en las disciplinas de Internado de Salud Colectiva I, Trabajo y Sociabilidad y Fundamentos de la Educación respectivamente. Como resultados, podemos percibir la transición entre los paradigmas, pero percibimos que el paradigma emergente se destacó, teniendo en cuenta que los profesores comparten la concepción del conocimiento como fruto de un proceso, además de aliarse teoría y práctica en sus clases, así como privilegiar en el mismo, el proceso de enseñanza del aprendizaje, también, la relación indisoluble entre enseñanza e investigación.

PALAVRAS CLAVE: Conocimiento; Enseñanza-pesquisa; Teoria-pratica; Profesor.

1 | INTRODUÇÃO

A formação exigida para docência no ensino superior tem cada vez mais sido restrita ao conhecimento aprofundado do conteúdo, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador (PACHANE, 2005). Deste modo, acabam por vezes negligenciando outros aspectos importantes da formação dos professores que deveriam ser desenvolvidos e que são de grande importância na prática docente em sala de aula.

O conhecimento científico e o modo como é compreendido pela sociedade, muitas vezes de forma rígida e absoluta, vem gerando novas reflexões sobre os meios de se construir e interpretar esse saber, pois a partir da noção de conhecimento científico podemos discutir sobre como certos fatores históricos, sociais e epistemológicos podem influenciar no ensino superior e sugerir que tipo de cidadão está em formação, se alguém reflexivo, crítico, ou aquele dotado de capacidade para repetir, sem criar. (CUNHA, 2005)

Contudo, diante das transformações da sociedade torna-se cada vez mais necessário refletir sobre como vêm ocorrendo a formação dos profissionais e que tipo profissional e cidadão está sendo devolvido pela universidade à sociedade, ou seja, faz-se necessário repensar o papel da universidade para a sociedade, e por consequência, o papel do docente no ensino superior.

Desse modo, a sala de aula torna-se campo de transformações e transição para um novo paradigma no processo de ensino-aprendizagem, e o professor deve acompanhar essas transformações exigidas pela sociedade moderna. Este novo paradigma científico nos traz a percepção de mundo holística, a visão de contexto

global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência da unidade da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e transformações. (MORAES, 1996)

No paradigma tradicional, o professor tem um compromisso com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas, devem ser transmitidas ao aluno, percebe-se uma metodologia mais vertical e uma concepção de conhecimento mais centrada do especialista, corroborando com a forma que as pós-graduações vêm tradicionalmente pensando nas formações de seus docentes. Enquanto no paradigma emergente, o professor tem compromisso com o futuro, no presente da sala de aula. De uma relação professor-aluno vertical, autoritária, subserviente, de concordância, queremos construir uma nova relação, mais horizontal, recíproca, dialética e verdadeira, onde o professor além de ensinar, aprende, e o educando além de aprender, ensina, de acordo com o pensamento de Freire. (MORAES, *op. cit.*)

Este trabalho teve como objetivo analisar o modo como na prática do ensino superior vêm se concebendo a concepção de ensino e portanto direcionando a interação entre teoria-prática e ensino-pesquisa, visando identificar pontos convergentes e divergentes e transição de paradigmas, através da observação da atuação de docentes em sala de aula e da opinião expressa pelos mesmos.

Para alcançar tais objetivos realizou-se uma pesquisa em campo, optando-se por técnica a observação, pois, parafraseando Cunha (2005) “é uma excelente técnica de coleta de dados”. Portanto, ao se utilizar tal critério, pode-se perceber comportamentos, métodos e técnicas de vários tipos de docentes no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem diante da perspectiva da transição para o paradigma emergente.

Assim sendo, esse trabalho apresentará uma análise das observações realizadas tendo como base três categorias: a concepção de conhecimento, relação teoria-prática e relação ensino-pesquisa.

2 | METODOLOGIA

Este artigo trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Realizado através da observação de três salas de aula distintas, totalizando cerca de 12 horas de observação, por pesquisadores diferentes. Para realizar o levantamento dos dados, inicialmente, foram selecionados os cursos de graduação em Medicina, Serviço Social e Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, nas disciplinas de Internato de Saúde Coletiva I, Trabalho e Sociabilidade e Fundamentos da Educação respectivamente.

Neste estudo foram observados alguns elementos constitutivos do processo

ensino-aprendizagem tendo como base o texto de Maria Isabel da Cunha (2005) em que se retratam questões referentes à transição entre o ensino tradicional e uma nova proposta - o paradigma dominante e o emergente - foi então observado o papel do professor diante da construção do conhecimento em sala de aula, o lugar da dúvida intelectual e da tarefa investigativa e a leitura da realidade em sala de aula. Com o intuito maior, de identificar como se configuram os processos de transição entre os dois paradigmas citados anteriormente no que diz respeito às categorias de concepção do conhecimento, relação ensino-pesquisa e relação teoria-prática.

Como fonte de dados, destaca-se a realização da técnica de observação direta, através da qual se busca conseguir informações, utilizando os sentidos no processo de alcançar certos aspectos da realidade, a primeira vista incompreensíveis. É um instrumento de investigação, advindo da Antropologia, onde se constitui uma técnica de pesquisa fundamental. Essa técnica auxilia o pesquisador a obter e identificar provas sobre os objetivos que os indivíduos não têm consciência, entretanto, guiam seu comportamento. (SILVA & FOSSÁ, 2015)

A observação atenta dos detalhes coloca o pesquisador dentro do cenário de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente (ZANELLI, 2002).

Nesta pesquisa optou-se pelo modelo de orientação construtivista, onde a subjetividade não constitui um obstáculo e sim uma contribuição, ou seja, uma perspectiva na qual o pesquisador toma consciência dos seus próprios vieses, sendo ele observador e observado para o outro, não sendo apenas um simples informante. (POUPART et al, 2008). Cabe ressaltar que existem diferentes níveis de participação, sendo que o pesquisador pode, desde apenas assistir, até agir na situação objeto da observação. Com a utilização desse método é possível coletar informações sobre as causas geradoras dos comportamentos e ter acesso a dados potencialmente importantes e úteis. Por outro lado, a análise e interpretação dos dados é mais complexa; com o aumento do nível de participação, o observador pode perder a objetividade; e a presença do observador pode influenciar a situação, perdendo-se espontaneidade e rigor.

Optou-se, então, por realizar a observação a partir da escolha prévia do fenômeno a ser estudado e do foco exato que seria dado a seguir para a análise, elaborando um plano com as categorias de análise necessárias, esse tipo de observação é conhecida como sistemática. Quanto aos meios utilizados, optou-se por ir a campo com um roteiro previamente semiestruturado, em que o observador define algumas categorias de observação, porém mantém-se aberto à formação de novas categorias. (FERREIRA, TORRECILHA & MACHADO, 2012)

Segundo Poupert (2008), a observação é uma questão de aprendizagem e prática em decodificar que deve ser adquirida e que se produz sobretudo com anotações sistemáticas e atenção constantes, com o esforço de revisar e regular os

acontecimentos, assim são percebidas as associações e relações com sentidos.

A partir dessas anotações produzidas durante as observações é que se realizou a análise de conteúdo, utilizando as categorias pré-selecionadas, e posterior a leitura dessas anotações transformando-as em unidades de registro. Foi escolhido por bem tecer durante a discussão teórica, também a discussão dos resultados, podendo dessa forma, deixar o leitor mais próximo da teoria adotada e dos resultados apresentados.

3 | A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E A PRÁTICA DOCENTE

O conhecimento científico encontrou espaço na sociedade humana e então permaneceu. O discurso científico legitima suas ações e sua posição na sociedade como produtora e divulgadora de conhecimento. E isto, é claro, nos remete à Universidade, pois conforme Cunha (2005, p. 19), a Universidade é “o locus privilegiado” do desenvolvimento do conhecimento científico e também de sua expansão. Deste modo, discutir-se-á aqui como determinada concepção de conhecimento pode influenciar na prática docente, e, evidentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Cunha (*id.*) teça comentários a cerca da concepção de conhecimento e como isso implica na questão da educação como um todo, e mais em específico no Ensino Superior. Segundo a autora, os problemas que o Ensino Superior enfrenta, vão além do que seja pedagógico, mas envolvem questões epistemológicas, pois, “há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária” (p. 14).

Há, segundo a mesma autora, a existência de dois paradigmas: o tradicional e o emergente. A maneira como cada um concebe o conhecimento irá implicar no processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito ao paradigma tradicional, Cunha (2005) diz que a informação é repassada aos alunos com estes pressuposto: a) o conhecimento é acabado e historicamente descontextualizado; b) “a disciplina intelectual é tomada como reprodução de palavras”; b) “há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a ‘segurança’”; c) “dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira”; d) “o professor é a principal fonte da informação”; e, por fim, e) a pesquisa é vista como atividade para os já iniciados. (p. 10-12)

Partindo desses pressupostos do ensino tradicional, a autora ainda diz que “não se trata apenas de uma nova didática, mas de uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo” (CUNHA, 2005, p. 13). Neste mundo múltiplo, diverso, espaços para um conhecimento fechado em si mesmo e sem historicidade estão cada vez mais escassos. O homem por natureza é histórico, e o conhecimento não pode fugir à esta característica.

Por isso, com o intuito de contrapor a este ensino tradicional, a autora levanta algumas características de uma nova proposta - que ela chama de emergente -, pois, segundo ela, esta nova proposta se identificaria com a ideia da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Essa nova proposta levaria a atividades pedagógicas

que: a) “enfocam o conhecimento a partir da localização histórica”; b) estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados”; c) “valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza”; d) “percebem o conhecimento de forma interdisciplinar”; e) “entendam a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade”; e por fim, f) “valorizam as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos”. (CUNHA, 2005, p. 13-14)

Partindo dessas características, pode-se perceber que no ensino superior não são apenas questões didáticas que são postas em debate, mas toda uma discussão epistemológica. E, segundo Cunha, os estudos nas relações entre o pedagógico e o epistemológico constituiu-se numa significativa contribuição para o debate. Para ela, a forma como o conhecimento é concebido sustenta uma forma de ensinar e aprender.

Isto posto, objetivou-se perceber mediante as observações qual seria a concepção de conhecimento adotada pelos professores em questão e pelos alunos. Constatou-se, que todos os professores observados concebiam o conhecimento como uma construção coletiva, como um processo a ser construído, e que o aluno era sujeito ativo e o centro desse processo.

Tal característica fica clara na observação realizada na aula da disciplina Trabalho e Sociabilidade no curso de Serviço Social, no 3º período da Universidade Federal de Pernambuco, em que o professor antes de iniciar qualquer assunto, conceito ou noção da disciplina, sempre instigava os alunos com perguntas, para que os mesmos pudessem desenvolver suas habilidades de compreensão e formular seus próprios conhecimentos sobre o assunto através da discussão, nesse ponto o professor enfatizou que era importante compreender os conceitos para poder compreender todo o processo. Aí pode-se perceber que os conceitos são trabalhos não com um fim em si mesmos, mas para entender o processo em questão.

Outro aspecto de valor foi o da figura do professor em sala de aula. Ainda que a aula tenha sido ministrada com metodologia tradicional (quadro, piloto, a disposição das cadeiras), o professor sempre se colocava como mediador do conhecimento. Não apenas partia dos conhecimentos dos alunos, como também instigava-os a pensar sobre determinado assunto. Ao tomar tal postura diante da construção do conhecimento, constatou-se o processo de ensino-aprendizagem gerava reflexões para mudanças de práticas. A cada reflexão feita, a cada noção discutida, o professor desta disciplina, como das outras observadas, sempre mostrava como isso deveria mudar nas práticas de seus alunos.

Constata-se, então, que o professor desta disciplina, como nas outras, que apresentaram-se em ruptura com paradigma tradicional para o emergente, pois o conhecimento era concebido “como processo de produção, onde a dúvida e a incerteza são estímulos ao aprendiz” (CUNHA, 2005, p. 24)

Atenta-se a noção apresentada pelo professor quanto aos saberes diversos que

os alunos possuíam, não apenas os conhecimentos científicos. Isso foi constatado quando a discussão chegou a um ponto que envolvia religião. O professor não recuou, mas permaneceu com os alunos no debate, pois achou que esse conhecimento poderia agregar à discussão feita, que era sobre o trabalho escravo.

Entende-se aqui, que essa prática concebe uma noção bem larga sobre o conhecimento, pois envolvia tanto o entendimento dos alunos quanto a sensibilidade (emocional e perceptiva). Algo que se destacou nesta disciplina foi o cuidado do professor em sempre ir perguntando aos alunos: “por que vocês estudam essa disciplina?” “Estão vendo como é importante estudar Sociabilidade e Trabalho?” também alertava: “Estudem para compreender a sociedade, mas também tentar ajudar. Pessoas precisam de vocês”.¹ É evidente um conhecimento que tenha significação na formação desses futuros profissionais. O saber científico era conscientemente levado à uma prática, a um agir, a um fazer, e segundo, segundo Paviani (2009) o agir e o fazer são entendidos como modalidades do ato de conhecer. Um conhecimento rico, pois a teoria e a prática são, assim, indissociáveis.

Levar em consideração os conhecimentos dos alunos pode contribuir bastante para o ensino e para a aprendizagem. Seja partindo de perguntas do professor para o aluno, seja de dúvidas de alunos, seja um debate, uma explicação a mais, tudo isso pode contribuir para que o conhecimento seja construído de forma coletiva, que envolva professor e alunos. Considerar os múltiplos conhecimentos dos alunos é partir do pressuposto levantado por Paviani (2009, p. 18), pois ele afirma que “além do conhecimento teórico ou científico, o ser humano possui conhecimentos pré-teóricos presentes no fazer e no agir cotidiano, nas relações entre ele e o mundo, tanto em relações aos outros quanto em relação às coisas.” Este estudo compartilha da visão apresentada pelos autores citados, que partir dos conhecimentos dos alunos pode tornar a aprendizagem e o ensino mais significativo para todos.

O conhecimento, portanto, entendido como um processo a ser construído, pode muito tornar a aula mais significativa, pois considerando os alunos, estes se tornam incluídos no processo, e mais instigados se verão em cada discussão, em cada assunto trabalho, em cada reflexão suscitada. Também partir do pressuposto de que o conhecimento é situado historicamente é algo bem relevante a considerar. E isso é muito significativo, pois eles deve-se aprender que o conhecimento é construído por todo um coletivo e diante de uma perspectiva de tempo.

4 | RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA

Desde as reformas ocorridas no ensino superior na década de noventa, com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão reafirmadas na Lei de Bases e Diretrizes Educacionais - LBD 9394\96, e com o surgimento de novas condições de trabalho as funções formativas convencionais esperadas de um professor como ter

¹ As perguntas não foram transcritas aqui *ipsis litteris*, mas a essência das perguntas foi mantida.

um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas.

Faz parte dessa complexidade a característica integradora entre os pilares da educação superior (ensino, pesquisa e extensão), a produção do conhecimento bem como sua socialização, a condição de inseparabilidade entre esses sustentáculos aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional (VEIGA, 2006).

Busca-se, portanto, articular componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociáveis da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão para que o conhecimento científico produzido pela universidade não seja para mera divulgação, mas para a melhoria da capacidade de atuação como profissional na sociedade (VEIGA, 2006).

Sendo essa articulação entre ensino e pesquisa considerada relevante na formação do profissional e em como sua atuação refletirá na sociedade, buscou-se observar se essa era uma categoria desenvolvida nas salas de aula observadas, já que a capacidade de integração entre os dois pilares é considerada por Cunha (2005) como uma das características do professor em processo de ruptura com o paradigma dominante, que supervaloriza metodologias complexas, para o emergente, em que se incorporam os princípios da tarefa investigativa e que a dúvida é o ponto de partida da aprendizagem, entendendo a pesquisa portanto, como instrumento do ensino (CUNHA, 2005).

A partir das observações foi possível perceber que era comum aos três professores a ideia de que o conhecimento está sempre se transformando, portanto não é tido como algo acabado, sendo uma construção social e que nasce diante de um contexto, em um tempo, em função de desafios, e que a pesquisa deve ser utilizada como base de reflexão teórica da prática, gerando novos conhecimentos. A prática pode ser o elemento impulsionador da dúvida que gera a pesquisa, como também pode ser ao mesmo tempo o ambiente de intervenção da pesquisa, meio para socializar o conhecimento construído através da pesquisa teórica.

Se por um lado, o ensino coloca o aluno em relação com o produto da ciência, a pesquisa o coloca em relação com o seu desenvolvimento, instrumentalizando-o para produzir conhecimentos a partir de sua futura atuação profissional ou em situações planejadas especificamente para este fim. Sendo a pesquisa uma espécie de incursão no desconhecido, cujo confronto só é possível a partir do domínio do conhecido, portanto, ninguém chega a ser cientista, pesquisador, se não estiver consciente sobre os conhecimentos já existentes na área em que se propõe a ser investigador. Assim, só um ensino preocupado com a construção verdadeira de conhecimento poderá ser base para proporcionar pesquisas relevantes (MARTINS, 2012).

Na turma de Medicina, em que foi observada a disciplina de Saúde Coletiva I,

foi possível perceber que a interação ensino-pesquisa estava bastante presente, e que essa interação tal qual preconizado estava associada também a extensão se considerar a presença dos educandos na comunidade colocando em prática o que era desenvolvido em sala de aula. De modo que a disciplina ocorria ao longo do semestre baseada em um projeto de intervenção que cada grupo deveria ter que realizar na comunidade em que estava atuando, para isso eles partiam da prática com as dúvidas e questionamentos do que lhes inquietavam e deveria ser o ponto da intervenção.

A partir do problema suscitado pela prática e debatido em sala de aula, os alunos eram orientados a prosseguir com a investigação, realizavam então pesquisas em artigos científicos a fim de elaborar o projeto de intervenção para aquela comunidade. A cada aula eram discutidos os passos da elaboração do projeto, pesquisa teórica e construção prática de uma intervenção.

Como a turma era dividida em vários grupos isso permitia o debate entre os grupos que trocavam experiências sobre a forma de atuação tanto na pesquisa (investigação) sobre o problema e intervenção, quanto na forma de elaboração de um projeto científico e até mesmo de como colocar em prática aquelas descobertas, ou seja, como intervir realmente na realidade dinâmica da comunidade.

Como pode ser observado, essa disciplina tem uma particularidade por ocorrer dentro do internato, período em que os acadêmicos de medicina estão imersos em estágios de práticos. Nesse caso, ela ocorre ao mesmo tempo em que o estágio da Estratégia Saúde da Família, tornando mais fácil a interação com a prática. Contudo, a característica marcante da disciplina é transformar esse contato com a prática em vetor motivador de pesquisa, corroborando com o proposto por Cunha (2005), que a pesquisa tem o papel de colaborar para uma consciência crítica da realidade e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória.

Em seu texto, O Professor Universitário na transição de paradigmas, Cunha sugere que existem dificuldades para a realização da perfeita integração entre pesquisa e ensino, tal como a falta de recurso institucional.

Em discussões sobre o tema no meio acadêmico percebe-se que essa dificuldade é uma realidade, e que a pesquisa acadêmica, diferente da extensão, é mais seletiva quanto aos educandos que têm a oportunidade de participar de projetos, normalmente por envolver bolsas, ou por ser restrita a determinados grupos, possuindo um caráter um tanto excludente, e diferente do que foi apresentado na pesquisa de Cunha, ainda não é utilizada corriqueiramente como metodologia de ensino por todos os professores dentro das graduações, de fato o que ocorre é que pela falta de oportunidades acaba por gerar um círculo de competitividade.

Um dos pontos que chamam atenção é que por não ser ainda um instrumento de ensino utilizado de forma democrático e universal dentro da universidade, muitos educandos concluem a graduação sem ter a experiência de realizar pesquisas, fato que está se tornando cada vez mais comum porque nem todos os cursos e

universidades possuem a obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso, que seria a única oportunidade para muitos.

Por isso a disciplina observada chama atenção no aspecto da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois segundo o sugerido por Cunha (2005) para que ocorresse essa integração e caracterizasse o processo de ruptura de paradigmas é necessário que houvesse a busca constante do desvelamento do objeto de estudo, incentivada desde a proposta de trabalho até a forma de construção e sistematização de conhecimento, bem como a realização de pesquisa constante ainda que incipiente, para que fosse utilizada como recurso de aprendizagem.

Tais características se fizeram presentes no processo de ensino-aprendizagem da disciplina observada, no que diz respeito a essa categoria analisada, e a partir dela foi possível perceber também a relação dialética entre teoria e realidade, pois é neste espaço que se visualiza que a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação. Importante para a construção do conhecimento coletivo, em que existem vários protagonistas, um contexto, um tempo e uma história.

5 | RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Cunha(2016), na modernidade, todo o conhecimento parte da constatação objetiva e da incidência dos fenômenos, medida por procedimentos que geraram o reconhecido método científico. Sendo a frequência e a constância desses fenômenos que garantem o rigor da ciência, assim como a neutralidade em sua produção. Assim, pode-se afirmar que o conhecimento têm se concebido a partir da existência da dicotomia entre sujeito e objeto; corpo e mente; natureza e cultura; teoria e prática; subjetividade e objetividade. Portanto, o conhecimento, para ser científico, independe do sujeito que o produz e deve ser matematicamente sustentado.

Contudo no que diz respeito a relação entre teoria-prática muito vêm sendo discutido, sobre elas serem momentos distintos, porém inseparáveis e não excludentes. Sendo necessário que se compreenda práxis, noção de prática refletida, atividade teórico-prática, ação que subsidia o pensamento para a construção de novas ideias e diferentes intervenções na realidade.

A partir dessa noção é que durante as observações buscou-se, como se dava a relação entre teoria e prática, nas salas de aula. Percebeu-se que na disciplina do curso de Medicina isso ocorria com maior facilidade devido a permanência em atuação prática concomitante às aulas, utilizando-se portanto dos temas discutidos em sala de aula para intervenções na prática, bem como das vivências profissionais em prática para elaborar os temas de pesquisa.

Já na disciplina do Curso de Serviço Social, por se tratar de uma disciplina de conteúdo histórico, e por vezes até com bases em leis e discussões sociológicas, portanto, bastante teórico, houve dificuldades em associar alguns temas específicos

com a prática. Para driblar tal dificuldade encontrada, o professor utilizava bastante de experiências prévias dos alunos e do próprio, quando possível.

Enquanto na disciplina de Fundamentos da Educação, no curso de Pedagogia o professor aproveitou da temática para utilizar metodologias diferentes que possibilitasse a interação entre teoria e prática, como o uso das redes sociais, meios de telecomunicação, sempre valorizando também as experiências trazidas pelos estudantes.

A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua ação objetiva sobre a realidade quanto na construção de sua própria subjetividade. Assim, nada existe que não seja um espaço formador de sentidos e, conseqüentemente, de subjetividade. Todos os contextos experienciais, por sua vez, são construídos pelo trabalho dos homens, que como práxis encerram uma tríplice orientação: o que fazer; para que fazer e como fazer (MARTINS,2012).

Percebeu-se que o professor do curso de Pedagogia orientava-se por essa noção de práxis criativa para a construção de subjetividade, ao dar a tarefa para seus alunos de vivenciarem “a cidade que fala” e descobrir as diversas linguagens utilizadas no cotidiano da cidade, ao observarem suas ruas, indicando-os como observar, por quê, e depois debatendo o contexto experienciado em sala de aula.

Segundo Martins (2012), é por esta via que o homem pode transformar a matéria em idéia e a idéia em nova matéria. Tais afirmações permitem-nos deduzir que o desenvolvimento das capacidades ontológicas essenciais requer a construção e consolidação das propriedades, dos atributos humanos imprescindíveis à práxis.

Em geral, no ensino tradicional, teoria e prática são vistos como momentos distintos na apropriação do conhecimento. Embora esta separação seja mais formal do que real, ela existe vinculada à ideia de divisão de trabalho presente na escola. De acordo com Cunha (2005), momentos dedicados às práticas servem para aplicação de teorias anteriormente estudadas, no sentido de comprovação da teoria na prática e prática deve alimentar-se da teoria e fornecer-lhe elementos para reflexão.

Essa simbiose entre teoria e prática foi percebida durante as três observações, apesar de ter sido mais facilmente evidenciada nos cursos de Medicina e de Pedagogia, é válido ressaltar a percepção da importância dessa interação por parte do professor da disciplina de Sociedade e Trabalho, que ao reconhecer como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, se esforçava que seus alunos pudessem vivenciar essa relação indissociável.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a discussão, pode-se dizer que o objetivo central deste trabalho foi alcançado, uma vez que pôde-se observar na prática docente do ensino superior as características referentes ao processo de ensino aprendizagem da concepção do

conhecimento, relação teoria-prática e relação ensino-pesquisa, identificar pontos convergentes e divergentes entre as opiniões dos docentes, as atividades realizadas e os princípios teóricos do paradigma emergente.

De fato, constata-se a transição de paradigmas nos docentes participantes desta pesquisa. O que não é uma crítica, mas muito louvável, pois segundo Cunha (2005) “grande parte das ações pedagógicas que procuram antecipar inovações, vivem intensos espaços na transição de paradigmas, ora vivenciando práticas que façam avançar no modo tradicional, ora ainda reproduzindo processos presentes na história de cada um” (p. 25).

Pôde-se perceber também que os professores, e suas respectivas disciplinas, tinham uma prática mais pautada no paradigma emergente, pois aliavam uma concepção de conhecimento como um processo à relação evidente entre teoria-prática e ensino-pesquisa.

Apesar de os discursos pedagógicos aqui apresentados colocarem em questão a racionalidade técnica – oriunda da ciência moderna –, as práticas estão longe de rupturas mais consistentes. Há iniciativas pontuais, mas que se debatem em tradições arraigadas, advindas dos próprios currículos e instituições que ainda dificultam que iniciativas como essas tenham mais força e se tornem mais frequentes.

Desta forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para a discussão do assunto. Longe deste trabalho está a pretensão prescritiva, de dizer como deve ser o modo de ensinar dos professores universitários, mas apenas pretende-se discutir o assunto que merece destaque em discussões acadêmicas, e mostrar como isso está sendo praticado na sala de aula do Ensino Superior. Além de mostrar como teóricos da área tratam o assunto.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM editora, 1998. (caps. 1, 2, 3, 6 e 7).

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Revista Em aberto*. v.29. n.97. p 87-101, set/dez. 2016

FERREIRA, L. Braz; TORRECILHA, N; MACHADO, S. H. Simões. **A técnica de observação em estudos de administração**. XXXVI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro-RJ - 22 a 26 de setembro de 2012. Disponível em <www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf>. Acesso em 15-01-2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na Universidade**. Bauru: texto publicado pelo departamento de psicologia da UNESP-Universidade Estadual Paulista campus de Bauru.

MOARES, Maria Candida. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em *Aberto*, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996

PACHANE, Graziela G. **Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa,

13 (1) 13-24, jun. 2005.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Educus, 2009.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis. RJ: Vozes. 2008.

SILVA, Andressa H; FOSSÁ, Maria I. Trevisan. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015). (p. 1 -14).

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). Docência na educação superior. Brasília, DF: INEP, 2006.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Estudos de Psicologia 2002, 7 (Número Especial), 79-88.

ANEXOS

Para este trabalho foram utilizados anotações das observações em campo seguindo o seguinte roteiro semi-estruturado:

I. Concepção de conhecimento;

II. Relação ensino-pesquisa;

III. Relação teoria-prática;

A. Identificar de que forma os professores(as) concebem o conhecimento no espaço das salas de aula, e contextualizar as tensões de ruptura de paradigmas educacionais (dominante X emergente);

1. Construção do conhecimento como processo;

2. Estudante como centro do processo;

3. Professor como mediador;

4. Processo que deve gerar reflexão para mudança de práticas.

B. Entender, a partir da concepção de conhecimento dos professores(as), como ocorre a relação entre teoria e prática;

C. Compreender de que forma a pesquisa é utilizada no processo de ensino-aprendizagem.

1. A pesquisa para intervenção na prática.

TEIAS DE APRENDIZAGEM E O CULTIVO DA CULTURA DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Maria da Apresentação Barreto

Departamento de Psicologia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Campus Universitário, Lagoa Nova, CEP 59078-970 – Natal – RN – Brasil
apresentacao1@hotmail.com

Elena Mabel Brutten Baldi

Departamento de Práticas Curriculares – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Campus Universitário, Lagoa Nova, CEP 59078-970 – Natal – RN – Brasil
brutten@sapo.pt

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa acerca da construção do conhecimento no ensino superior. Objetivou levantar a percepção dos alunos quanto à participação num trabalho de construção do conhecimento. Foram orientados a desenvolver uma atividade grupal tendo como norteador diversas temáticas na área de Matérias-Primas e Cerâmicas. Deveriam buscar subsídios, estudar, produzir material e comunicar os resultados. Uma pesquisa exploratório, norteada pelos princípios epistemológicos do Pensamento Complexo. A amostra foi constituída por 32 alunos, todos alunos de um Curso de Engenharia. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo. Ficou evidenciada a importância da ampliação de novas formas de aprender.

ABSTRACT: This is a research about the construction of knowledge in higher education attended by teachers and students of the same course. Aimed to monitor, mentor and evaluate the results of a knowledge of the construction work within a perspective in which students actively participated in the curriculum component Raw Materials and Ceramics. The Epistemological principles that guided the research were the Complex Thought being the sample of 32 students, all students of Engineering Course. The group was accompanied and guided for a semester, and the data were analyzed using content analysis. The authors emphasize the expansion in order to learn, build knowledge and disseminate them

1 | INTRODUÇÃO

O ensino superior, bem como outras esferas de ensino, está subordinado a um processo de aprendizagem e desenvolvimento contínuo dos seus principais atores: docentes e discentes. Trata-se de uma investigação acerca da construção do conhecimento no nível superior na qual participaram docentes e discentes do curso de Engenharia de Materiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Objetivou levantar a percepção de um grupo de alunos, sob a supervisão de um professor,

orientando sobre as etapas a serem seguidas na construção de conhecimentos dentro de uma perspectiva na qual os alunos participaram ativamente na obtenção, elaboração e comunicação referentes a determinados conteúdos importantes do componente curricular estudado – matérias-prima e cerâmicas.

Inicialmente importa situar quão exigente tem se tornado o cenário nacional para a inserção das pessoas no mundo produtivo. Durante o processo formativo, os cursos de nível superior, dentre outras, não pode deixar de considerar esta realidade. Por caminhos diversificados, todos eles se propõem habilitar os alunos para responder aos desafios impostos pelo sistema produtivo da sociedade em que vivem. Assim, embasados pelo pensamento de Rocha Neto (2004), desponta a necessidade de uma formação que considere conhecimentos e competências como elementos essenciais num projeto de qualificação.

Nos últimos anos, especialmente da década de noventa para cá, em virtude dos grandes avanços tecnológicos, ampliação das possibilidades de aquisição de informações, transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que culminaram com o que se denomina processo de globalização observou-se inúmeras mudanças e novas configurações no modo como as pessoas trabalham, bem como no modo como se preparam para exercer seus ofícios. Este cenário, sem dúvida alguma, provoca as instituições de Ensino Superior a tecer reflexões aprofundadas sobre o ato de educar. As práticas educativas fundamentadas numa pedagogia tradicional que ainda se assenta em estratégias de repasse de informações, memorização e replicação de saberes, herdadas da *Ratio Studiorum*, conforme Franca (1952), já não dão conta das demandas atuais. É preciso que os saberes se comuniquem, se articulem com outros saberes para responder aos problemas da atualidade que são multicausais e não podem ser tratados de maneira simplória.

No grau de ensino superior os alunos são impelidos a considerar esta realidade e buscam agregar conhecimentos e desenvolver competências que os permitam atuar adequadamente nos contextos em que irão vender a força de trabalho. Os projetos formativos colocam professores e alunos numa relação de compartilhamento de saberes em prol dessa preparação. E como preconiza Behrens (2005), alguns modelos pedagógicos propostos para superar as metodologias conservadoras supõem ações de ensino-aprendizagem que suscitem a participação ativa dos principais atores desse empreendimento: alunos e professores. Serão eles, num trabalho de parceria, que poderão construir uma cultura acadêmica de qualidade capaz de responder alguns desafios da contemporaneidade.

Neste trabalho, tem-se claro que tanto o ensino oferecido pelas Instituições de Ensino Superior, quanto a qualificação profissional resultante desse ensino vão sendo produzidas simultaneamente pela ação dos seus atores. Justifica-se assim, estudos, investigações e intervenções que possam auxiliar professores e alunos a criar consensos e canais de comunicação em busca da excelência.

O estudo aqui desenvolvido defende que ensinar e aprender numa perspectiva

de qualidade e inovação requer metodologias que instiguem os alunos a aprender de maneira autônoma e permanente, pois o contexto contemporâneo é marcado pela instabilidade, incertezas e provisoriedade dos conhecimentos válidos, ensejando modelos de aprendizagens adequadas para lidar com essa realidade. O pensamento complexo defendido por Morin (2000) ajuda-nos a pensar o que está posto, sugere formas de produção de conhecimentos em que se valorizam os saberes, inclui os opostos, relaciona e entrelaça o que parece contraditório. Urge desconstruir as práticas pedagógicas redutoras, unilaterais e ineficientes que ainda compõem o cenário da educação superior. Neste sentido, a participação dos sujeitos, sejam eles docentes ou discentes, é de fundamental importância no compartilhamento de uma formação que vá além do âmbito profissional, mas que perpassa as dimensões humana, política, cultural e acadêmica como estratégias que contribuirão para o cultivo da cultura da qualidade no ensino, posto que a multidimensionalidade se faz presente no ato de aprender.

2 | CENÁRIO E ATORES DO ENSINO SUPERIOR

No processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, bem como em outros graus de ensino, os docentes devem atuar como mediadores ou facilitadores da aprendizagem, tornando-se atores importantes nesta construção. Assumem desta forma um lugar que deve ultrapassar a condição de transmissores de conteúdo, para uma parceria em que colaborem e incentivem a reflexão crítica e o pensamento autônomo dos alunos. Precisam considerar a ideia de que a aprendizagem é multidimensional, interagindo nesse processo uma gama de fatores: cognitivos, afetivos, sociais, econômicos, políticos, dentre outros.

Como já mencionado, neste início de século XXI, observa-se com maior clareza o quanto as exigências do mercado de trabalho têm sido modificadas. Se antes era exigido do trabalhador uma força corporal e pouca flexibilidade, hoje, em função de uma exacerbada competitividade nos moldes do neoliberalismo, as exigências estão centradas em atividades mentais, cobrança por adaptações aceleradas e geradores de resultados produtivos e econômicos, próprio do sistema. As instituições de ensino superior parecem não acompanhar essas mudanças. Ainda, conforme Soares (2009), perpetua-se um modelo de ensino pautado em princípios que não dão conta dos desafios contemporâneos, não questionam e nem criticam as práticas que, historicamente, compuseram este grau de ensino.

Numa sociedade que produz a “*síndrome do descartável*”, criticada por Almeida (2006), onde tudo muda numa velocidade inimaginável e as pessoas descartam das tampas de refrigerante ao conhecimento erudito, o ensino superior não fica à margem desta realidade. Entretanto, do ponto de vista pedagógico, por vezes figura um contexto de ensino aprendizagem que pretende se manter imutável

e pautado em ações, na sua maioria, norteadas por uma pedagogia tradicional. O jeito de ensinar e as forma de compreender como os alunos aprendem ainda carece de reflexões e estratégias criativas e dinamizadoras. Para que este panorama se modifique, urge a necessidade de mais estudos e investigações em que se construa e experimente outras formas de ensinar e de aprender nas quais os atores envolvidos se comprometam com o prazer de construir conhecimentos que ajudem na resolução dos nossos problemas mais cruciais, sejam de ordem econômica, social ou pessoal.

Se no início do século passado, a formação para o pensar e produzir conhecimentos estava em segundo plano, e isto concedia um papel pouco relevante para as ações de sala de aula, posto que o ensino superior impregnado pelas ideias de Taylor, pautou-se num modelo, voltado apenas para a racionalidade e produtividade que o sistema capitalista exigia, estando o foco centrado na formação dos profissionais para realizar e cumprir tarefas, conforme Souza (2012). Agora, o momento das Universidades é bem diferente. Tocado pelas mudanças globais, sociais e econômicas ocorre uma exigência maior por flexibilidade e diversidade curricular. A Universidade, como bem assinalou Brutten (2012), adquiriu um papel social que deve atender também as demandas globais, exigindo dos seus atores uma relação de confiança que beneficie a geração de conhecimento.

Considera-se, portanto, que a entrada no ensino superior é uma etapa que acarreta múltiplas exigências tanto para os alunos como para os professores. No caso dos discentes, esta fase acadêmica requer uma maior autonomia, níveis de estudo mais elevados e maior dedicação por parte do aprendiz a fim de que ele participe deste processo de forma mais ativa, não sendo apenas um receptor da informação. Com as mudanças que essa transição proporciona os discentes precisam lidar com desafios bastante diversificados: desafios a nível social, rotina de vida modificada, alguns passam a morar fora de casa tendo que gerir a vida com mais autonomia, alterações na rede de amigos e nas atividades. Na esfera pessoal, alguns, também são instigados a começar a redefinir os objetivos de vida, projetos de futuro e construção da carreira profissional. Intelectualmente se deparam com os desafios das novas aprendizagens, autonomia que precisam desenvolver nos estudos, cobranças diversificadas e inserção nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No interior das salas de aulas os discentes também são lançados em desafio. Deparam-se com novas metodologias, bem diferentes das que estavam acostumados até então. Aqui no Brasil, até o período em que cursam o ensino médio os alunos são formados e norteados por metodologias de ensino que priorizam o acúmulo de conhecimentos e a adoção de uma postura mais passiva. Agora, além da necessidade de aquisição de autonomia, que não se fazia preciso no ensino médio, já que o professor guiava o aluno por caminhos bem específicos, na Universidade há uma vastidão de caminhos a se percorrer. E quando os caminhos são vastos, alguns se perdem ou paralisam. Parece haver um descompasso, pois embora os caminhos

sejam vastos, não há um direcionamento sobre as trilhas a serem percorridas na universidade, as orientações são fluidas, geram dúvidas, inclusive nas estratégias de ensino. Não há consenso entre os docentes a respeito das bases pedagógicas norteadoras do ensino, cada um se guia pelo que convém.

A inexistência de consenso entre os docentes convive também com a heterogeneidade dos estudantes, multiplicidade dos ambientes familiares e sociais dos quais se originam, diversidade de interesses e níveis de maturidade diferenciados.

Diferentemente de outros ofícios, a docência no ensino superior tem sido um campo de atuação um tanto solitário. Os docentes se queixam da falta de tempo e espaço para a reflexão, escuta e partilha de experiências com os colegas de ofício. Em contrapartida, já que são cobrados por uma imensidade de atribuições, faz-se necessário que, cada vez mais, esses profissionais se engajem em projetos de atuação em equipe. Um descompasso entre a realidade e as necessidades, considerando que para atuar como equipe há necessidade de um fortalecimento dos vínculos de confiança. Emerge o desafio de também, nas universidades, propiciar espaços e ações que favoreçam o fortalecimento dos laços de companheirismo e cooperação entre os docentes.

Também não se pode deixar de evidenciar as grandes lacunas no processo formativo dos docentes que atuam no nível superior, muitos deles, de acordo com Anastasiou e Pimenta (2002), nos cursos de Mestrado e Doutorado, tiveram apenas uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior como forma de preparação para a docência neste grau de ensino.

Num estudo que Brutten (2012), desenvolveu com 11% dos docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), observou-se que o grupo de professores da Instituição evidenciava algumas fragilidades relativas ao ensino, traduzindo-se em desmotivação, desinteresse, dificuldades metodológicas e pouca participação dos alunos durante as aulas. Com esse grupo desenvolveu-se um projeto realizado através de encontros presenciais discutindo e sintetizando questões que são imprescindíveis para o ensino, tais como: formas de avaliação, organização dos programas de ensino e instrumentos de avaliação. Os encontros foram desenvolvidos com grupos reduzidos de participantes. Havia intenção de contribuir com o fortalecimento de vínculos, o que posteriormente funcionaria como apoio na criação de uma cultura universitária de qualidade.

Os participantes do projeto evidenciaram dificuldades que perpassam vários eixos, aqui destacamos apenas dois: o eixo do ensino e o da produção intelectual. No eixo do ensino foi constatado que, não poucas vezes, são designados a lecionar disciplinas sobre a qual não têm experiência e nem motivação, daí muita resistência a construir estratégias de ensino mais participativas, bem como sentem-se presos a um modelo de avaliação que não favorece a aprendizagem, apenas classifica. No eixo da produção intelectual os problemas são relativos ao pouco tempo para produção individual, dificuldades de inserção em grupos de pesquisadores, entre outros. Sem

produção intelectual fica mais difícil a progressão na carreira, por vezes dificultam as condições de trabalho e gera o exercício de um ofício por obrigação, faltando o investimento pessoal em ações mais sintonizadas com o que o momento atual requer. A criação de uma cultura acadêmica de qualidade, passa, necessariamente pela adoção de estratégias que ultrapassem os obstáculos já diagnosticados, favorecendo processos de aprendizagens dinâmicos e atualizados.

Logo, se desejamos que as expectativas tanto dos discentes como de seus mestres sejam atendidas faz-se oportuno discutir os processos de ensinar e aprender de forma ampla, não centrando apenas nos resultados obtidos nas avaliações, mas nos conteúdos trabalhados, na estrutura curricular e principalmente na perspectiva de uma formação profissional que conduza ao saber pertinente defendido por Morin (2003). Um saber que ajude na resolução dos problemas locais e globais, pessoais e sociais.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO - EXPERIMENTANDO UMA APRENDIZAGEM PARTICIPATIVA

A investigação corresponde a uma pesquisa exploratória, posto que objetivou levantar a percepção dos alunos em relação a uma experiência vivenciada. O levantamento foi norteado pelos princípios epistemológicos do Pensamento Complexo. De acordo com Morin (2003, p. 54): “um pensamento complexo nunca é um pensamento completo. Não pode sê-lo, porque é um pensamento articulante e multidimensional”. Para o autor é complexo, tudo aquilo que reúne em si vários elementos, ou diversos constituintes interativos. Essa maneira de conceber o conhecimento oferece sustentação para um estudo que se propõe qualitativo e que trabalhou com um grupo delimitado de alunos. No pequeno grupo que tinha em comum a condição de aluno universitário, seriam encontradas informações e percepções compartilhadas e vivenciadas por um número bem maior.

Assim concebendo a construção do conhecimento, a investigação objetivou levantar a percepção dos alunos quanto à participação numa atividade de construção do conhecimento. Os dados foram coletados através de um instrumento elaborado pelas autoras do estudo e aplicado no dia da apresentação dos trabalhos. Constava de uma breve identificação dos participantes do estudo e a solicitação para descreverem as principais diferenças na qualidade de aprendizagem entre as aulas teóricas expositivas experienciadas na graduação e a construção do conhecimento experienciada no projeto.

A atividade proposta consistiu na orientação para que desenvolvessem uma atividade grupal tendo como norteador diversas temáticas na área de Matérias-Primas e Cerâmicas. Deveriam buscar subsídios, estudar, produzir material e comunicar os resultados. Para tal foram divididos em grupos de cinco componentes. Cada grupo

recebia um tema e deveria desenvolver o estudo que culminaria com a construção de um *banner*, um vídeo, uma apresentação oral e um jornal. Ainda foram orientados que nesse estudo deveriam buscar as origens do tema, a evolução, principais aplicações atuais e futuras do material pesquisado.

Os alunos foram acompanhados pelas pesquisadoras durante um semestre, totalizando 12 encontros. Após o desenvolvimento do trabalho de orientação, desenvolvimento, sistematização e comunicação os participantes responderam ao instrumento aludido anteriormente.

A amostra foi constituída por um grupo de 32 alunos do Curso de Engenharia de Materiais da UFRN. A escolha da turma foi aleatória, tendo como único critério a disponibilidade do professor para acompanhar e colaborar na realização dos trabalhos. A análise de conteúdo, que teve o tema como unidade de registro, acompanhada da elaboração de categorias foi a técnica utilizada no tratamento das informações fornecidas pelos alunos. Aqui, ousou-se estabelecer um diálogo entre uma técnica convencional e legitimada pela academia – a análise de conteúdo de Bardin (1994) – e as bases epistemológicas do pensamento complexo. Assim, a análise de conteúdo fora usada não apenas como programa capaz de trazer resultados, mas como estratégia que permitiu articular, a partir das falas dos alunos, a experiência avaliada e as percepções dos alunos.

4 | RESULTADOS

Como já mencionado, após o desenvolvimento da atividade orientada aos grupos, os alunos foram instigados a se posicionar frente à solicitação: descreva as principais diferenças na qualidade de aprendizagem entre as aulas teóricas expositivas experienciadas na graduação e a construção do conhecimento experienciada no projeto. Daí emergiram três categorias: que aparecerão ilustradas por figuras: aula expositiva, construção do conhecimento e exposição oral.

4.1 Aula Expositiva

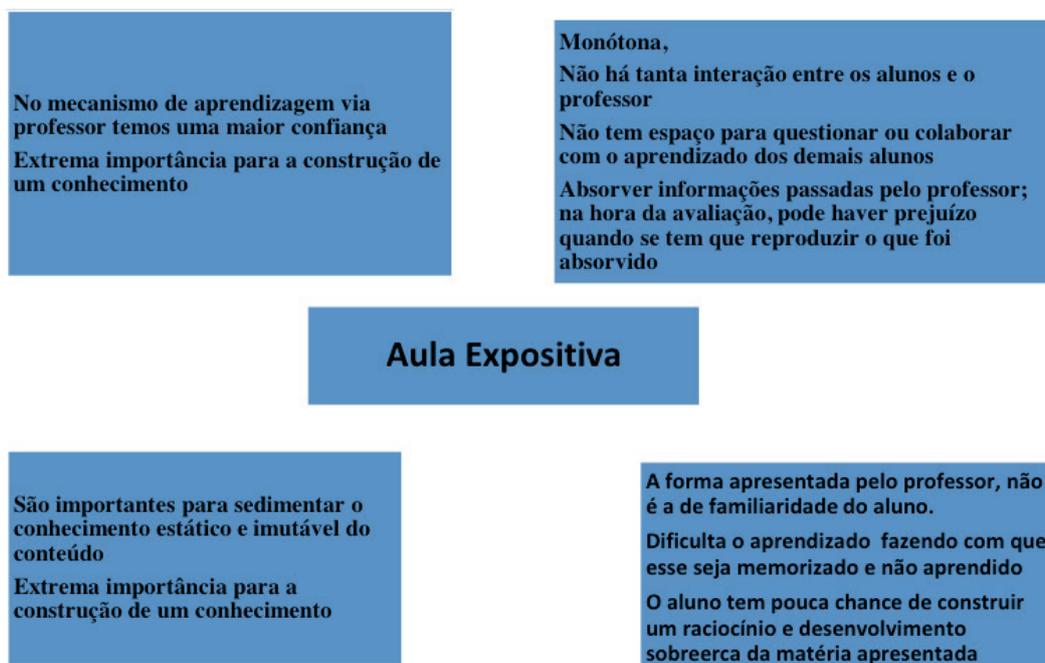


Figura 1: Aula expositiva – Fonte: Dados da Pesquisa

O trabalho realizado pelos alunos de Engenharia de Materiais da UFRN fundamentou-se numa concepção de educação que rompe com a excelência dos processos de memorização e defende a produção do conhecimento e o compartilhamento de informações como estratégia capaz de elevar a qualidade do ensino superior e construir ações inovadoras na sociedade. Sujeitos ativos e comprometidos com o saber produzido.

Referindo-se a aula expositiva como estratégia de ensino os alunos a caracterizaram como um instrumento que tem a sua importância, principalmente pelo fator de confiabilidade e segurança, posto que a fala dos professores é avaliada como confiável. Crença que remete a uma visão ainda corrente na academia que tem no professor a imagem do dono do saber. Crença essa já discutida por Piletti (2005), quando mencionou que na visão da pedagogia tradicional o professor era o controlador do processo pedagógico. Embora os participantes do trabalho considerem esse método fundamental, também assinalam que a metodologia carece de reflexão que resultem numa maior dinamização e criatividade das aulas.

A aula expositiva, nos moldes mais tradicionais, parece abrir mão ou não valorizar o suficiente a interação entre professor-aluno. Abre poucos espaços de questionamentos e colaboração ativa com o aprendizado. Além disso, se distancia do que aqui se defende como sendo a função docente: mediar e não deter o conhecimento. Algumas aulas expositivas deixam os alunos numa posição de tamanha passividade que assumem o papel de meros ouvintes ou receptáculos de informações.

Esse modo de ministrar aulas, já utilizado desde os primórdios da institucionalização do modelo de ensinar dos jesuítas, conforme Franca (1952) fica pautada numa sequência de passos compostos por transmissão, memorização e reprodução. Modelo adequado à racionalidade e produtividade exigidas pelo sistema capitalista. Uma forma de ensinar que limita o aprendizado dos discentes, seja pela forma como se aborda o conteúdo, que corriqueiramente não é de familiaridade do aluno ou, simplesmente, pelo prejuízo que esta metodologia acarreta na avaliação, posto que a memória nem sempre consegue reproduzir fidedignamente o que fora repassado.

Os estudantes são convocados a reproduzir o conteúdo depositado como fruto da memorização e não de um aprendizado de qualidade, como enfatizado por um dos grupos. Fica-se no que Freire (2005) criticava como sendo um modelo de educação bancária. Em oposição ao modelo reprodutivista, como já mencionado, no novo século uma das competências a ser desenvolvida pelos profissionais das mais diversas áreas é a capacidade de adaptação às mudanças e lidar com a imprevisibilidade. No dizer de Morin (1991), a capacidade de lidar com as incertezas. Sem dúvida, as práticas desenvolvidas no ensino superior estão sendo impulsionadas a migrar dos modelos de reprodução para as novas formas de aprender e produzir saberes com autonomia e criatividade.

4.2 Construção do Conhecimento

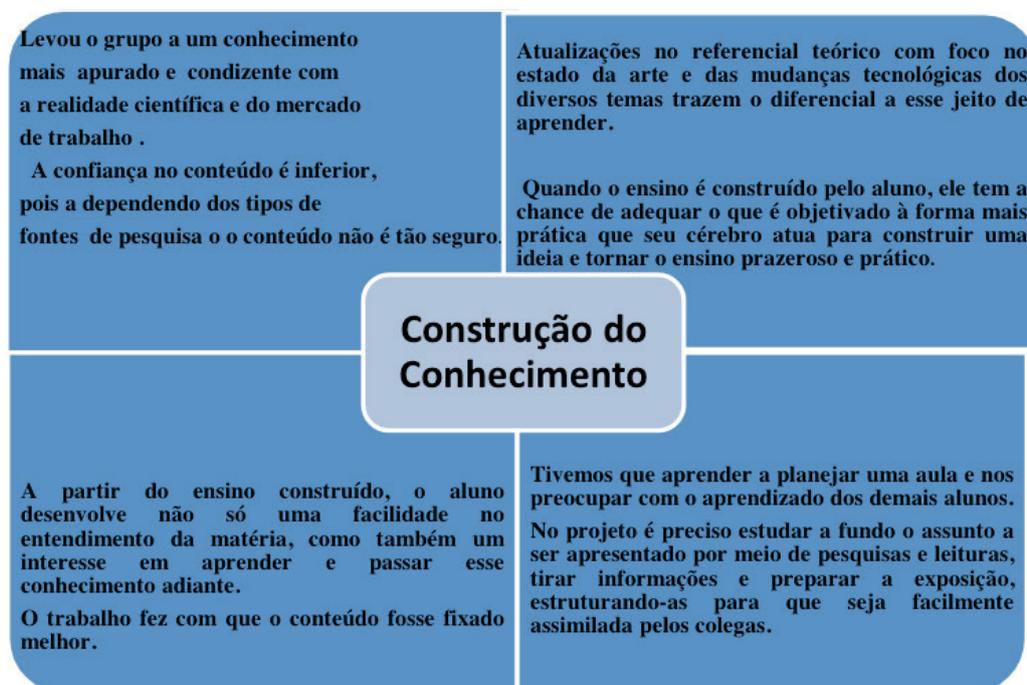


Figura 2. Construção do Conhecimento – Fonte: Dados da Pesquisa

Na tentativa de promover uma estratégia que ultrapassasse os moldes tradicionais e promovesse uma aprendizagem mais dinâmica os alunos foram instigados a aprofundar seus conhecimentos dentro de uma temática delimitada.

Comprometeram-se em fazer o melhor, ainda que a confiança no valor da produção do conhecimento fosse menor, uma vez que havia se deslocado o foco do professor e todos se revestiram do papel de pesquisadores.

A proposta trouxe, na avaliação dos alunos, uma melhor fixação do conteúdo, posto que instigou um aprofundamento dos estudos. Novamente a dialogicidade moraniana ajuda na compreensão desta realidade, pois observa-se antagonismos, na questão da credibilidade, mas que longe de produzir desorganização, confere uma espécie de satisfação pela possibilidade de compartilhar com os professores a responsabilidade na produção e compartilhamento do saber.

A necessidade de maior organização do tempo acadêmico se fez presente em cada encontro de orientação. Movidos pela responsabilidade de aprofundar a temática, conforme haviam sido orientados, os grupos relatavam os malabarismos que estavam fazendo para conseguir fontes de pesquisa, desenvolver esquemas de sistematização e organização dos dados, bem como na montagem do material a ser socializado durante a apresentação. A experiência e vivência desta realidade ainda sensibilizou os alunos quanto a importância de comunicar os resultados de um trabalho de maneira a ser compreendido pelos interlocutores. Além de aprender o conteúdo ainda experimentaram a preocupação em se fazerem compreender.

A cada encontro, e mesmo durante as apresentações, foi perceptível um interesse crescente na participação em cada etapa a ser desenvolvida. Interesse em aprender e também em ensinar o que haviam descoberto. Segundo os participantes, uma rara oportunidade para o desenvolvimento da autonomia, permitindo a superação da condição de receptáculo para a de produtor, em parceria com os professores.

4.3 Apresentação Oral

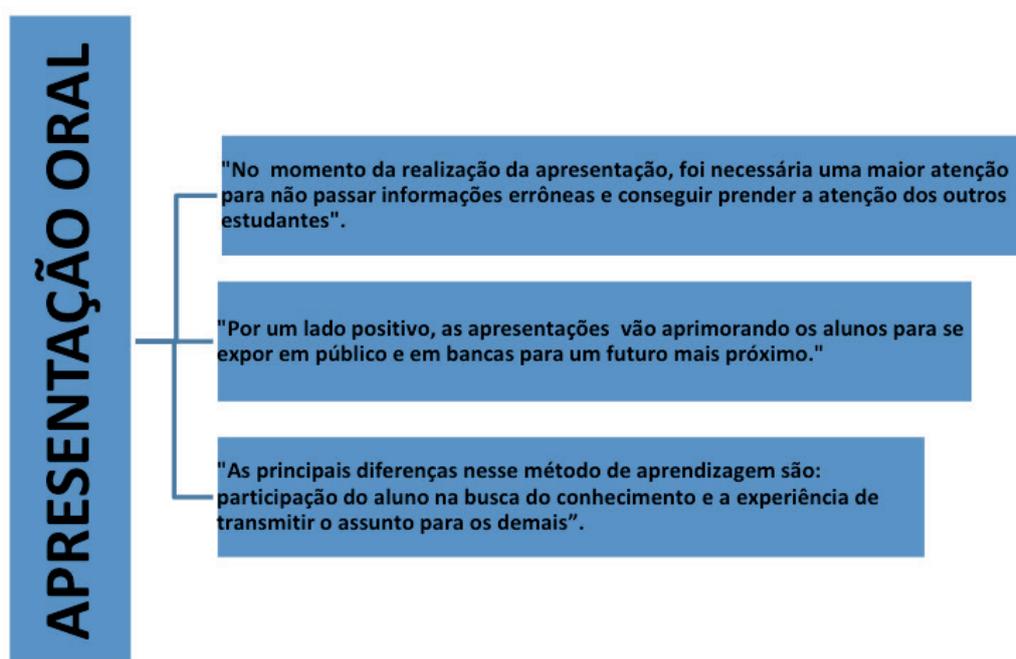


Figura 3. Apresentação Oral - Fonte: Dados da Pesquisa

Ao serem convocados a realizar a apresentação oral dos trabalhos os alunos perceberam uma maior preocupação dos colegas em oferecer atenção a quem estava apresentando. Atenção nem sempre garantida aos professores no cotidiano das salas de aula. Além desse ganho, a exposição aos colegas exercitou habilidades de comunicação, nem sempre recebedoras de destaque nos cursos das áreas tecnológicas. Na avaliação dos grupos, uma habilidade extremamente necessária para o ingresso no mercado de trabalho e para os relacionamentos do cotidiano. A experiência ainda possibilitou uma interação mais profunda entre os grupos acentuando a importância de trabalharem em conjunto.

Desenvolver a pesquisa, buscar material, preparar e apresentar para os colegas. Ações que se interligam, produzem sentido, mas que exige alguns malabarismos na via do estudante, que também é gente e tem uma vida pessoal a administrar. Nos encontros de orientação falavam que estavam dando conta do emergencial e separando o menos urgente. Como isto foi possível? Será possível separar para priorizar? Novamente as bases do Pensamento Complexo vem falar sobre o sentido da dualidade de elementos que parecem opostos. Em vez de separar ou anular um ao outro, essa forma de compreender a realidade sinaliza, conforme Morin (2003), que os opostos se entrelaçam como o abraço apertado de dois amantes.

Assim, a despeito das dificuldades em dar conta da tarefa, o processo de construção pareceu invadir a vida, as veias e as teias de relações nas quais seus atores estavam envolvidos.

5 | À GUIA DE CONCLUSÃO

Em acordo com o Pensamento Complexo, tendo por base o que defende Morin (1991), a pesquisa ao ser concluída teve a clareza da impossibilidade de excluir do cenário pedagógico as práticas mais tradicionais, como a aula expositiva, por julgá-la menos adequada às exigências contemporâneas. Na vida, os contrários dialogam e os elementos que parecem antagônicos se articulam e produzem organização.

No percurso, ficou explicitado que uma diversidade de estratégias de ensino convivem no cotidiano das salas de aula no ensino superior. Como contribuição, entretanto, não poderia deixar de estabelecer articulações, possíveis de refletir, quiçá, de serem postas em práticas. A proposta do projeto evidenciou um sentido para a sala de aula: garantir a eficácia, o prazer, a participação e a produção de saberes, tanto por parte dos professores quanto dos dos alunos. O termo produção não possui cunho meramente quantitativo, mas defende um ensino e uma aprendizagem de qualidade, propiciadores da geração de conhecimentos pertinentes.

A experiência posta em prática no projeto teve um alcance de aprendizagem que ultrapassou a delimitação da sala de aula, pois como assinalou os alunos, ajudou no desenvolvimento de habilidades requeridas para além da Universidade.

Finalizando, foi possível qualificar a trilha percorrida como positiva e organizadora da vida acadêmica, posto que serviu de modelagem para outras ações que já estão sendo empreendidas com alunos e professores dos Cursos de Engenharia na UFRN. Esta e outras experiências integram o projeto do Laboratório de Qualidade Docente que desenvolve ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e o cultivo de uma cultura acadêmica de excelência.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. da C. X. (2006) “Educar para a Complexidade: O que Ensinar, o que Aprender”. In: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano 3, n. 5, jun./dez. Vitória da Conquista: Edições.
- Anastasiou, L. G. C e Pimenta, S. G. (2002). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (1994). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Behrens, M. A. (2005) O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes.
- Brutten, E.M.B. (2012) Rede de Análise de Prática Docente na Universidade: Da Arte à Ciência de Ensinar. Joao Pessoa: Ideia.
- Franca, L. O Método Pedagógico dos Jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- Freire, P. (2005) Pedagogia do Oprimido. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Morin, E. (2000) Complexidade e Transdisciplinaridade: A Reforma da Universidade e do Ensino Fundamental. Natal: Editora da UFRN.
- Morin, E. (2003) Educar na Era Planetária: O Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem no Erro e na Incerteza Humana. São Paulo; Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, E. (1991) Introdução ao Pensamento Complexo. Rio de Janeiro: Instituto Piaget.
- Piletti, C. (2005) O dono do saber e o saber dos donos. In: Piletti, Claudino. Filosofia da Educação. São Paulo: Ática, p.50-54.
- Rocha Neto, I. (2004) - Ciência, tecnologia & inovação: enunciados e reflexões: uma experiência de avaliação de aprendizagem. Brasília: Universa.
- Soares, S. R. (2009) Pedagogia Universitária: Campo de Prática, Formação e Pesquisa na Contemporaneidade. In: Nascimento, A. D e Hetkowski, T. M. H. (orgs). Educação e Contemporaneidade : Pesquisas Científicas e Tecnológicas. Salvador : EDUFBA.
- Souza, A. M. L. (2012) Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Aspectos Históricos. Revista Exitus.

A UNIVERSIDADE PARA ALÉM DO ENSINO: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA EXTENSÃO E PESQUISA ACADÊMICA

Poliana de Sousa Carvalho

Universidade Federal do Piauí

Aluna do Curso de Licenciatura
em Educação do Campo
Picos-Piauí

Edneide Maria Ferreira da Silva

Universidade Federal do Piauí

Professora do Curso de Licenciatura em
Educação do Campo
Picos-Piauí

* Trabalho apresentado no XIV Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar/XVIII Semana da Pedagogia/III Encontro de Educação em Ciências e Matemática realizado na Universidade Federal de Uberlândia nos dias 21, 22 e 23 de Novembro de 2018.

RESUMO: Atualmente a Educação Ambiental é tema frequente no cenário sociopolítico, pois cada vez mais o consumo desordenado, degrada a Terra de forma avassaladora e ininterrupta. Ações educativas que considerem as dimensões ambientais, sociais, políticas, econômicas e mentais são indispensáveis para a reversão desse processo perverso que encobre as consciências e têm consequências outras imprevisíveis. A partir dessa compreensão, o presente trabalho apresenta resultado parcial das atividades desenvolvidas no Espaço de Convivência com o Ambiente Semiárido, localizado nas dependências internas da Universidade Federal do Piauí *campus* Senador

Helvídio Nunes de Barros na cidade de Picos e como a atividade tem contribuído para a formação acadêmica e profissional dos alunos/bolsistas envolvidos. Além disso, é possível constatar e compreender a importância de espaços educativos na promoção da conscientização ambiental a partir do universo escolar, estimulando a relação prática entre crianças e natureza. A escrita do texto se faz no formato relato de experiência e descreve como todo o programa foi idealizado e seu funcionamento. Outro fato a ser considerado é que por meio desse programa, as ações desenvolvidas no ambiente interno da Universidade podem ser divulgadas e tornam-se acessíveis a sociedade, além de estabelecer e aprofundar relações sociais comprometidas, como solidariedade e confiança, entre os participantes da atividade. A escrita fundamenta-se em autores que se dedicam a área, bem como no relato dos atores da atividade. É válido lembrar que desde o início de seu funcionamento, em Abril de 2018, o local recebeu aproximadamente 200 visitantes, número expressivo, se considerarmos a proposta inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Formação de Professores; Ensino, Pesquisa e Extensão.

Percebe-se na atualidade que há necessidade de se estimular o desenvolvimento da consciência ambiental. Muito disso, certamente está vinculado e ocorre devido ao fato de a Educação Ambiental ser tema de primeira ordem no cenário sociopolítico atual em todo o planeta, pois as formas de sociabilidade, que tem cada vez mais como fundamentalismo o consumo, degradam a Terra de forma avassaladora e ininterrupta. Ações educativas que considerem as dimensões ambientais, sociais, políticas, econômicas e mentais são indispensáveis para a reversão de um processo perverso que encobre as consciências e têm consequências outras imprevisíveis.

Quando se trata de Educação Ambiental Escolar é necessário que esse trabalho comece a ser desenvolvido bem cedo, tanto em casa como no ambiente escolar, a partir de crianças em faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental. Tal consideração, se faz pelo fato de acreditarmos que é justamente na infância onde as crianças são mais sensibilizadas. E mais, cremos ainda que a partir do trabalho de conscientização desenvolvido nessa modalidade de ensino pode contribuir de forma preponderante na compreensão e, por conseguinte, na efetivação de ações que promovam e estejam vinculadas a conservação do espaço em que vivemos.

Considerando o contexto geral e um mais específico, a pequena região do Semiárido piauiense, onde acontece a experiência que aqui descrevemos para reflexão, é que podemos ratificar a urgência de cada vez mais pensar a escola como espaço privilegiado para a concretização da Educação Ambiental.

Iniciamos com a ideia presente de negação do ambiente Semiárido como espaço possível de convivência, consequência de constructo histórico de exploração e marginalização das populações, baseado no mito da falta de água como problema ambiental e não social. Esta negação é responsável por anos de atraso no desenvolvimento de regiões semiáridas, a exemplo do Piauí.

O contexto local, no qual se insere a prática em análise neste texto, carece de ações que entrelacem os saberes da experiência do homem do campo com os conhecimentos científicos produzidos na Universidade, com a finalidade de promover ações e gerar conhecimento sobre formas de produção e sociabilidade, de modo geral, sustentáveis.

A partir do exposto, percebendo a necessidade de contemplar o tripé ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO, professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)/Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) em parceria com colegas do Curso de Licenciatura Plena em Biologia da mesma instituição, propuseram um Programa de Educação Ambiental, onde fosse possível aplicar os conhecimentos teóricos apreendidos em sala de aula por meio de ações de ENSINO, oferecendo a comunidade local a possibilidade de conhecer o que a Universidade está produzindo através de atividades de EXTENSÃO e possibilitando aos alunos dos cursos diretamente envolvidos na atividade a oportunidade de realizarem PESQUISA, no seu mais amplo conceito.

Este trabalho objetiva divulgar ações desenvolvidas no Semiárido Piauiense vinculadas a promoção da Educação Ambiental imbricada às atividades de ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO obrigatórias da Universidade. De modo que, auxilia de forma considerável na formação de alunos/professores, atendendo aos pressupostos legais dos cursos de Licenciatura, de modo mais específico, àqueles anteriormente citados e que estão mais vinculados e envolvidos na atividade.

A motivação inicial para esta escrita foi a percepção de que se faz necessário realizar urgentemente atividades promotoras da conscientização ambiental e que essas podem ser iniciadas no ambiente escolar, em casa, no trabalho, em espaços diversos, desde que haja interesse e mobilização. Dessa forma, ao se trabalhar a atividade aqui descrita, observou-se que diversos outros aspectos poderiam ser suscitados, tanto entre os alunos bolsistas quanto entre os visitantes. Além do mais, percebemos o estabelecimento de vínculos sociais que estão cada vez menos presente em nossa sociedade, como a solidariedade e confiança. Fato constatado, em função da realização frequente de mutirões para a manutenção do espaço físico aonde as atividades são realizadas bem como no acompanhamento diário dos projetos.

Contudo, o principal desafio para a sequencia das atividades, é manter a harmonia entre todos os envolvidos, principalmente no que se refere a relações interpessoais, que em muito dificultam o trabalho em grupo, o estabelecimentos de parcerias, e que finalizam comprometendo a manutenção, desenvolvimento e ampliação da atividade, pois faltam recursos financeiros e humanos para dar continuidade a proposta.

O texto está dividido em partes, de modo a facilitar o entendimento do leitor. Inicialmente, apresentamos informações contextuais sobre o programa de extensão e sobre a localização geográfica do local aonde se desenvolvem as ações. A descrição das ações bem como os registros fotográficos, são postos em seguida. Depois, apresenta-se a forma como são desenvolvidas as visitas guiadas no e-CASA. Logo após, estão contidas as bases teóricas que fundamentam a atividade. Por fim, apresentamos alguns resultados e os discutimos brevemente, para em sequencia concluirmos com nossas percepções do que até aqui foi produzido e também, algumas considerações com a finalidade de estimular reflexões, principalmente, sobre a necessidade de se trabalhar conceitos de Educação Ambiental e de desenvolvermos ações necessárias para a implementação e continuidade desses conceitos nos mais variados espaços.

CONTEXTUALIZAÇÃO: O PROJETO E O CAMPO DE APLICAÇÃO

O programa propôs à implementação de um espaço físico e simbólico onde fosse possível inicialmente congregar e favorecer o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental no diálogo entre Universidade e Escola. Isso em função de acreditarmos que a criação do espaço é socialmente significativo, pois permite o desenvolvimento de projetos de extensão voltados à Educação Ambiental para convivência com o Semiárido de crianças, jovens e adultos; servindo de campo de

aplicação e desenvolvimento de pesquisas no âmbito da UFPI, para professores e alunos de Iniciação Científica, trabalho de conclusão de curso (TCC) e estágios; sendo, ainda, espaço destinado ao desenvolvimento profissional de professores e licenciandos em cursos de formação, especialmente na iniciação à docência; e, principalmente, espaço de reflexão e produção de conhecimento sobre Educação Ambiental. O programa de extensão tem como linha programática a Educação Ambiental, que se subdivide em duas principais áreas temáticas: a Educação do Campo e a Convivência com o Semiárido. Sendo assim denominado: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA COM O AMBIENTE SEMIÁRIDO (e-CASA).

Frente ao exposto, nas dependências internas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, localizado na cidade de Picos, em meados de Maio/Junho de 2017 foi pensado a construção do e-CASA. O mesmo foi idealizado pelos professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, e implementado por além desses, pelos docentes e alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A criação do espaço tornou-se relevante a partir do momento que foi identificada a necessidade de desenvolver atividades voltadas a preservação do meio ambiente na cidade de Picos, visto que apresenta sérios problemas ambientais, como acúmulo de lixo que acaba atraindo alguns insetos transmissores de doenças, além de ser uma cidade com elevadas temperaturas, baixa umidade do ar e pouco arborizada.

Portanto, estando o *campus* da UFPI, localizado nessa cidade, o mesmo não está alheio a situação local. A partir dessa compreensão, fez-se necessário realizar atividades no interior da Universidade, mais especificamente no Restaurante Universitário (RU) dessa instituição, que é um local onde são gerados muitos resíduos orgânicos diariamente.

A maior preocupação está em sabermos que esses resíduos são fonte nutritiva de roedores e insetos, e que não havendo na cidade regularidade na coleta de lixo e muito menos local adequado para descarte e/ou reaproveitamento desses resíduos, a possibilidade de contaminação por leptospirose, por exemplo, aumenta consideravelmente. Além disso, a frequência de viroses, em particular as transmitidas pela mosca, tornam-se cada vez mais comuns, comprometendo a saúde da população de modo geral.

A partir dessa observação, e com olhar mais específico para o espaço acadêmico, nos preocupamos em desenvolver ações que minimizem a situação, atendendo a prerrogativa de que o conhecimento teórico deve fundamentar a execução de atividades práticas que ao serem desenvolvidas contemplem o bem comum. Por isso, aqui especificamente, professores e alunos do curso de licenciatura em Educação do Campo, propuseram a execução de atividades de extensão e pesquisa com a finalidade de minimizar a problemática descrita. Dessa forma, o espaço e-CASA desenvolver algumas ações por meio de projetos de extensão e pesquisa, voltadas tanto para o público interno (alunos, bolsistas e professores dos demais cursos)

quanto para o público externo (população de Picos e macrorregião), a saber:

- ❖ Meliponário Didático: uma estratégia para a conservação de abelhas sem ferrão no Semiárido Piauiense;
- ❖ Botânica em cinco sentidos (CAMINHO SENSORIAL);
- ❖ Diálogo entre Educação Ambiental e Arte: sensibilização e produção de artes visuais a partir de papel reciclado;
- ❖ Semeando no semiárido: viveiro educador de mudas de espécies crioulas;
- ❖ Testagem da germinação de sementes de hortaliças a partir da modificação de substrato obtido na compostagem;
- ❖ Diversidade Itinerante: fazendo uma feira com saberes.

Além desses projetos, outras ações por meio de oficinas e cursos foram realizadas, a saber:

- ❖ I Oficina de artes urbanas e educação ambiental;
- ❖ Curso de Minhocultura e Educação Ambiental;
- ❖ Curso de Meliponicultura e Educação Ambiental.

Essas atividades foram direcionadas tanto ao público interno da UFPI, quanto para a comunidade, pois o objetivo foi conscientizar a população picoense sobre a importância da conservação ambiental.

Para além dessas atividades, a construção do e-CASA se deu de modo paralelo e teve as seguintes etapas desde sua idealização até funcionamento:

Ação 1: Construção do “Espaço de Convivência com o Ambiente Semiárido (e-CASA)”

O espaço foi construído com recursos próprios do grupo de trabalho e com o apoio da UFPI, que cuidou da projeção do espaço através de seu departamento de engenharia, doou piso do barracão, cedeu profissional de manutenção para capina do terreno; da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Piau (Fetag), que doou o sombrite para o viveiro de mudas de sementes crioulas; e com o apoio da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que doou madeira apreendida pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) para construção do barracão.

Ação 2: I Oficina de artes urbanas e educação ambiental

Com o objetivo de contribuir com o processo socioeducativo de jovens e crianças, favorecendo sua acessibilidade às expressões artísticas e criativas por meio das artes urbanas, foi realizada, nos dias 14/04, 28/04, 05/04 e 11/05/2018, a I Oficina de artes urbanas e educação ambiental, no âmbito do e-CASA. O público-alvo foram alunos

dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Ciências Biológicas. A oficina foi dividida em dois momentos: uma parte teórica e uma prática. A prática foi desenvolvida com a elaboração de mural no Espaço de Convivência com o Ambiente Semiárido (e-CASA).

Ação 3: Curso de Minhocultura e Educação Ambiental

O Curso foi ministrado no dia 22.02.2018, com o objetivo de conhecer o ciclo de vida e reprodução das minhocas; manejar as minhocas; compreender o papel das minhocas na aeração e degradação dos resíduos orgânicos; promover através do cultivo de minhocas, maiores possibilidades de agregar nutrientes ao composto obtido para uso futuro nas atividades do Programa de Educação Ambiental na UFPI: diálogo entre universidade e escola para a convivência com o Semiárido. Ministraram o curso a Profa. Me. Edneide Maria Ferreira da Silva e Flávio Henrique de Holanda Carvalho (SEBRAE). 19 alunos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza e Ciências Biológicas e 2 professores participaram do curso.

Ação 4: Atendimento ao público

Estima-se que em média, 1.000 crianças e adolescentes de escolas públicas da região visitem o e-CASA até julho de 2019, e assim participem das ações de Educação Ambiental desenvolvidas pelo programa. Esse número foi estimado em função do número de visitantes que foram ao local desde sua concepção. Abaixo, seguem os dados que fundamentaram a estimativa.

- ❖ 1ª visita: No dia 11.04.2018, manhã, visitaram o espaço 31 alunos do 3º ano do Ensino Médio, da Unidade Escolar Maria Gil de Medeiros. Vivências: caminho sensorial; meliponário; viveiro de mudas e auditório.
- ❖ 2ª visita: No dia 24.05.2018, manhã, Unidade Escolar Mário Martins, 2º ano do Ensino Médio, 50 alunos, 1 professor e 1 administrador.
- ❖ 3ª visita: No dia 04.07.2018, manhã, Unidade Escolar Francisco José de Carvalho, 6º ao 9º ano, 29 alunos, 4 professores.
- ❖ 4ª visita: No dia 24.07.2018, manhã, Unidade Escolar Araújo Luz, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, 74 alunos, 7 professores.
- ❖ Totalizando 197 visitantes, entre alunos, professores e técnicos.

Ação 5: Distribuição de mudas de plantas do Semiárido para os escolares plantarem em suas regiões

Foram distribuídas 197 mudas de plantas de sementes crioulas no período de abril a julho de 2018. Porém a meta é distribuir 1.500 mudas/ano, até julho de 2019.

Caminho para o conhecimento

Desde o início das atividades do e-CASA, a execução das visitas ocorrem de acordo com a série/ano letivo dos visitantes, isto é, são específicas para cada público visitante. Assim, o que é apresentado pelos alunos/bolsistas, procura contemplar o nível cognitivo das crianças. Entretanto, há um percurso padrão a ser percorrido e etapas a serem seguidas, de modo que:

- Inicialmente os estudantes são conduzidos ao Auditório Fontes Ibiapina, que fica em frente ao e-CASA. Lá, são resumidamente apresentadas as atividades desenvolvidas no espaço. Essa apresentação é realizada pelos alunos/bolsistas dos cursos de graduação envolvidos nas atividades.
- Em seguida, os bolsistas dividem os visitantes em 5 grupos, para que todas as ações sejam conhecidas pelos visitantes. É uma visita guiada onde os bolsistas têm a oportunidade de expor seus conhecimentos teóricos e ainda fazerem uso direto de estratégias de ensino diversificadas, o que os possibilita uma prévia do que vem a ser a sala de aula e a experiência da docência. Faz-se necessário dizer aqui que, toda atividade desenvolvida é supervisionada por um professor orientador, contudo, nas visitas, são os bolsistas que apresentam o trabalho que está sendo realizado no espaço com a finalidade de promover a conservação e a importância dessa atividade para o meio ambiente.
- Cada atividade desenvolvida no e-CASA tem uma forma própria de ser apresentada aos visitantes, dessa forma, os alunos/bolsistas devem ter conhecimento mais específico da atividade a qual estão vinculados, entretanto, de modo amplo, devem ter conhecimento das outras atividades que são desenvolvidas.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de os visitantes poderem interagir com algumas atividades, como por exemplo: na COMPOSTAGEM, os visitantes revolvem o composto, gerado a partir do reaproveitamento dos resíduos produzidos no RU; no MINHOCÁRIO, manipulam as minhocas e percebem a estrutura corporal das mesmas; no CAMINHO SENSORIAL, seguem de olhos vendados e tocando nas plantas para perceberem a diferença na textura das folhas e se liberam ou não odor; e ao final recebem mudas de plantas da região para realizarem o plantio em suas escolas ou casas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Santos e Silva (2017, p.17) a educação infantil é o início da caminhada escolar, sendo assim é inevitável que seja inserida nela a Educação Ambiental (EA), pois a mesma é um dos primeiros passos para a formação da conscientização humana.

Acredita-se que para estimular a EA no ambiente escolar é interessante que exista um espaço direcionado para a realização de métodos com essa concepção. Esse espaço pode vir a permitir as crianças uma relação direta com a natureza e dessa forma poderem desenvolver sua criticidade sobre a importância da conservação ambiental, enquanto necessidade para adquirir e manter a qualidade de vida. Pois de acordo com Barros e Recena (2017) “na criança é mais fácil desenvolver a sensibilidade, o gosto e o amor pela natureza, já no adulto, algumas vezes, é preciso desenvolver o respeito”.

O conceito ambiental que proporcionará sensibilização a criança e cobrará respeito pelo meio ambiente aos adultos está além dos aspectos teóricos que podem vir a ser tratados em sala de aula, para Segura (2001 *apud* Santos e Silva, 2017):

[...] não adianta nada a gente explicar o que é efeito estufa, problemas no buraco da camada de ozônio sem antes os alunos, as pessoas perceberem a importância e a ligação que se tem com o meio ambiente no geral, no todo e que faz parte dele (p.11).

A conscientização só existirá a partir do momento que o ser humano compreender que ele é parte do meio ambiente, uma vez que o indivíduo não consegue desenvolver o sentimento de pertencimento e envolvimento com a natureza ele será incapaz de entender a necessidade de preservação, por isso é importante despertar o sentimento de amor e cuidado pela natureza nos sujeitos desde cedo.

Para que essas atividades sejam desenvolvidas no espaço escolar é preciso que aconteça um esforço dos docentes, pois estes de acordo com Guisso e Baiôco (2016) precisam compreender que a educação não acontece somente em sala de aula com a ministração de conteúdos prontos, mas que ela deve envolver a comunidade, assumir responsabilidades e contribuir na formação de cidadãos críticos e participativos inseridos na sociedade.

Tendo em vista a importância de desenvolver atividades e projetos voltados ao estímulo do zelo ambiental e sentimento de pertença, bem como o cuidado dos indivíduos, para aguçar a criticidade individual e promover ações de conscientização dos sujeitos desde cedo, bem como a necessidade de conhecer a amplitude desse assunto, o presente trabalho objetivou compreender a importância de um local de educação ambiental no espaço escolar, estimulando assim a relação prática entre as crianças, principalmente as da educação infantil, e a natureza.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com pouco tempo de funcionamento, o e-CASA já recebeu aproximadamente 200 alunos de escolas da região de Picos, tanto de escolas municipais como estaduais, abrangendo ensino fundamental e ensino médio.

Para Bartzik e Zander (2016, p.33) “as atividades práticas são indispensáveis

para a construção do pensamento científico, por meio de estímulos ocasionados pela experimentação.” Nessa concepção o espaço se torna relevante no processo de aprendizagem dos sujeitos, uma vez que essa prática proporciona aos alunos um contato direto com o objeto de estudo. Ainda de acordo com as autoras esse tipo de atividade ajuda na construção do pensamento científico, o que reforça ainda mais a importância de aplicar tais métodos desde os anos iniciais quando os alunos ainda estão em fase de desenvolvimento.

A criança de acordo com Alves e Saheb (2013) tem “capacidade de agir, explorando e observando tudo que encontra ao seu redor, procurando soluções para melhorar a sua própria qualidade de vida”. A capacidade da criança em observar ao seu redor, e buscar soluções para melhorar sua qualidade de vida fortifica a necessidade de desenvolver atividades com eles desde os primeiros anos escolares relacionando as teorias com as diversas problemáticas que cercam nosso planeta, propondo aulas práticas o que vai fazer com que eles enxerguem a realidade que os cercam. Partindo desse pressuposto o trabalho realizado com as crianças no e-CASA se torna relevante na formação do indivíduo, haja vista a possibilidade de apresentá-los a diversas problemáticas e a formas diversas de como trabalhá-las da melhor maneira possível, beneficiando tanto a natureza quanto o ser humano.

Além do exposto, deve-se considerar que para os bolsistas, essa atividade tem elevada significância, pois em breve, esses serão professores de Ciências ou de Biologia e poderão ser agentes multiplicadores da atividade no espaço escolar.

CONCLUSÃO

Não se pode desconsiderar que as condições ambientais do Semiárido piauiense representam, muitas vezes, empecilho para o desenvolvimento de práticas sustentáveis, pois as dificuldades afastam o homem do trabalho com a terra. O trabalho na agricultura familiar é considerado pesado, repetitivo, de resultados imprevisíveis em relação ao que se colhe e os baixos rendimentos. Fatores dessa natureza tem incentivado agressões ambientais condizentes com a lógica capitalista, que despreza a necessidade de preservação do meio ambiente.

Surge daí a urgente necessidade de iniciativas na área de Educação para reverter este processo predatório, que traz consequências funestas para todos. Conscientizar, através da convivência com o Semiárido, é o caminho para a reintegração do homem a natureza.

A Educação Ambiental desenvolvida nas escolas nem sempre considera esses aspectos, por vezes até chega a ignorá-los. A troca, o diálogo, a interação com a natureza e com o outro compõem a base do programa, nas conjunções homem-natureza, universidade-escola, professor-aluno, saberes populares-saberes científicos.

O movimento constante da atividade é inserir ações que promovam a interação

com a comunidade escolar e acadêmica, com a finalidade de instituir práticas educativas numa perspectiva libertadora, que possibilitasse o avanço dos sujeitos em relação com o ambiente. É assim, que as atividades desenvolvidas no e-CASA intencionam inserir os alunos/bolsistas, visitantes e demais membros da sociedade nas ações desenvolvidas, a fim também de torná-las hábito, inserindo-as no currículo com permanência, e não somente em datas específicas. Iniciando-se pela valorização dos saberes populares, através da participação ativa, para, em seguida e de forma contínua, inserir os conhecimentos científicos.

Conclui-se que a implantação do e-CASA tanto beneficia a UFPI, por ter atividades ligadas diretamente ao *campus*, como a população picoense uma vez que o espaço oferece atividades que contribui no melhoramento de várias questões ambientais que a cidade apresenta. Apesar do pouco tempo de desenvolvimento das visitas guiadas, as mesmas mostram-se relevantes na contribuição da formação do sujeito com uma perspectiva voltada ao meio ambiente, o que fortalece ainda mais o interesse em continuar desenvolvendo esse trabalho e aproximando a relação das crianças com a natureza.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. P; SAHEB, D. **A educação ambiental na educação infantil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.11, 2013. Anais... Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7774_6497.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BARTZIK, F; ZANDER, D. L. **A Importância Das Aulas Práticas De Ciências No Ensino Fundamental**. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v.4, n. 8, mai-ago, 2016.

BARROS, L. V. R; RECENA, M. C. P. **Conscientizar os alunos da educação infantil sobre a importância de preservar o meio ambiente**. Revista a educação ambiental em ação [online] n.61, 2017.

SANTOS, C. F.; SILVA, J.A. **A importância da educação ambiental no ensino infantil com a utilização de recursos tecnológicos**. R. gest. sust. ambient, Florianopolis, v. 5, n. 2, p. 4-19, out.2016/mar. 2017.

AVALIAÇÃO DE CENTRO DE INTERESSES DE PESQUISAS DE MESTRADO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Carlos Jose Trindade da Rocha

Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Matemática
Belém-Pará

João Manoel da Silva Malheiro

Universidade Federal do Pará
Belém-Pará

Odete Pacubi Baierl Teixeira

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”
Bauru-São Paulo

RESUMO: Este artigo é um recorte de um projeto de tese em Ensino de Ciências de abordagem qualitativa, com o objetivo de avaliar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) através do centro de interesses de pesquisa de mestrados na educação científica. Para isso, investigou quatro professores que foram identificados com nomes fictícios, tendo como instrumentos para a construção de dados suas produções de textos de qualificação de pesquisa com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD). Desta forma buscou-se responder à questão: Qual o centro de interesse de pesquisas que professores mestrados assumem para o desenvolvimento profissional docente na educação científica? Avalia-se que, foco de interesse dos professores que

buscam DPD através da pesquisa em ciências, permitem convergências de interesse para a experimentação investigativa com uso de Sequências de Ensino Investigativa (SEI) entre os professores que participaram da pesquisa, destaca-se também, que esta aprendizagem em perspectiva do ensino por investigação é um foco importante contínuo formativo para a docência, caracterizando-os como especialistas adaptativos, ou seja, professores abertos a aprenderem novas estratégias de ensino. Além disso, o aprendizado com significado através das construções de pesquisas infere melhor eficácia para o trabalho docente no ensino de ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Profissionalidade docente, Ensino investigativo.

EVALUATION OF CENTER OF INTERESTS OF MASS RESEARCH AND TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT: This article is a cut of a thesis project in Qualitative Science Teaching with the objective of evaluating the Professional Development of Teachers (TPD) through the center of research interests of masters in scientific education. In order to do so, he investigated four teachers who were identified with fictitious names, using as tools for data construction their productions of research qualification texts based on the theoretical-

methodological assumptions of Critical Discourse Analysis (CDA). In this way we tried to answer the question: What is the research interest center that master's professors assume for the professional development in science education? It is worth noting that the focus of interest of teachers who seek TPD through research in sciences, allows convergences of interest for investigative experimentation with the use of Investigative Teaching Sequences (ITS) among teachers who participated in the research, that this in-depth learning of research teaching is an important ongoing focus for teaching, characterizing them as adaptive specialists, that is, teachers open to learning new teaching strategies. In addition, meaningful learning through research constructs infers better effectiveness for teaching work in science teaching.

KEYWORDS: Evaluation, Development Professional, Inquiry.

INTRODUÇÃO

As formas empregadas para a avaliação de docentes são diversas, podendo ir desde medidas dos conhecimentos dos professores em sua área de atuação e/ou na área pedagógica, em determinados momentos da carreira, até a avaliação por *experts* no local de trabalho, em formas participativas ou não, a avaliação por chefias ou por pares, ou autoavaliação (GATTI, 2014).

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é uma ferramenta imprescindível para a melhoria escolar. Estamos longe dos momentos nos quais se pensava que a bagagem de conhecimentos adquiridos na formação inicial docente, unida ao valor da experiência como fonte de aprendizagem na prática, podia ser suficiente para exercer o trabalho docente (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Considerando a inter-relação entre um processo de avaliação com vistas ao DPD, temos profissionais que buscam através de aprimoramento profissional, desenvolver pesquisas na tendência do ensino investigativo tendo em conta que esse processo visa alterar condições pessoais/profissionais para melhor (ROCHA, 2018).

Esta pesquisa busca trazer à luz da discussão o DPD em perspectiva do ensino por investigação e sobre a finalidade da avaliação durante e ao final de um ciclo de desenvolvimento de pesquisa. A avaliação precisa refletir o processo em sua complexidade considerando os aspectos subjetivos e multifacetados que compõe cada sujeito que aprende.

Diante dessas discussões o desafio responde a seguinte questão: Qual o centro de interesse de pesquisas que professores mestrando assumem para o desenvolvimento profissional docente na educação científica?

Portanto, o objetivo deste trabalho é avaliar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) através do centro de interesses de pesquisa de mestrando na educação científica, propondo uma discussão com enfoque qualitativo tendo como cenário, as posturas investigativas de professores que cursam o mestrado.

OUTROS TEMPOS, OUTRAS VISÕES

Em tempos atuais, a ênfase no profissional docente é colocada não só na defesa da docência como profissão, mas também na função de construção da profissão por parte do próprio docente, realizada através do conhecimento que lhe traz sua experiência e das oportunidades de ampliar sua visão às que tem acesso (ÁVALOS, 2000, p. 4).

Junto ao conhecimento epistemológico dado pelo fortalecimento de seu conhecimento, ser profissional significa poder decidir e influir na mudança educacional, envolve oportunidade de empoderamento. Nesse contexto, é evidente a importância que adquirem o conceito de desenvolvimento profissional e autonomia profissional.

O primeiro conceito praticamente substituiu no âmbito internacional o termo formação em serviço. O processo de formação tende a definir-se como um contínuo e acentua-se nas necessidades que surgem em distintas etapas da vida profissional (VAILLANT, 2010).

Ainda que as práticas tradicionais sigam tendo uma considerável presença, pouco a pouco emergem estratégias e processos alternativos que se configuram a partir de uma definição diferente quanto ao que significa aprender a ensinar (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Para Vaillant e Marcelo (2012) a maior parte das atividades de formação contínua para os professores são fatos esporádicas, no lugar de experiências de aprendizagens evolutivas. Desta forma, se infere duas questões importantes em relação ao DPD. A primeira é considerar que a aprendizagem dos professores deveria ser central em qualquer tentativa para melhorar a educação científica. A segunda questão está atrelada a concepção de DPD tradicional, que é inadequado, dotados de poucos recursos que, pioram quando utilizados sem saberes (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Muitos fracassos podem ser encontrados de uma forma ou outra em programas de formação docente. Um exemplo é a diferença que Vaillant e Marcelo (2012) estabelecem entre o especialista rotineiro e o especialista adaptativo. Ambos são especialistas que continuam aprendendo ao longo da vida. O rotineiro desenvolve um conjunto de competências que aplica ao longo de sua vida cada vez com mais eficiência. Pelo contrário, o adaptativo tem maior disposição a mudar suas competências para aprofundá-las e ampliá-las continuamente (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 129).

As atividades de DPD integram processo de mudança, levando em consideração as crenças para melhorar a compreensão sobre as teorias que subjazem ao conhecimento e às habilidades para aprender. É preciso garantir a incorporação de múltiplas fontes de informações sobre os resultados da aprendizagem, incluindo a própria autoavaliação.

A resolução colaborativa de problemas. Sem elas, é possível que ocorram mudanças individuais, mas isso não garante que a escola mude. Aliás, a escola é o telão de fundo, pois o docente aprende com seu trabalho. Os docentes devem

identificar o que necessitam aprender, quando estes participam da formatação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce.

Assim, o conteúdo do DPD determina sua eficácia. Nesse sentido, existe uma abundante evidência empírica que mostra que os programas eficazes de formação docente são aqueles centrados na substância (o que os docentes aprendem) e não na forma (como aprendem).

A AVALIAÇÃO DO DPD E O PROFESSOR PESQUISADOR

A ideia de que o DPD é intencional, evolutivo e sistêmico, conduz a formatação para desenvolver a avaliação de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, deve-se levar em conta a qualidade do conhecimento e as práticas dos docentes como um dos fatores que influenciam e determinam suas aprendizagens (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Para os autores, o DPD é intencional porque não se improvisa, mas vai dirigido à consecução de determinados propósitos que são valiosos e que podem ser avaliados. É evolutivo porque ocupa o professor ao longo de toda sua carreira docente. É sistêmico porque não só inclui os aspectos pessoais ou individuais, mas também se entende que os esforços de DPD devem, necessariamente, emoldurar-se no ambiente organizativo, cultural e social da escola (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Nesta perspectiva a expressão professor pesquisador tem sido adotada por diferentes correntes teóricas, embora façam parte de um mesmo movimento de preocupação com a atuação profissional do professor como investigador, ou seja, aquele que assume a realidade escolar como um objeto a ser analisado/investigado (PESCE; ANDRÉ, 2012).

Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência. Nessa perspectiva, é imprescindível que o preparo específico para a pesquisa já ocorra na formação inicial (PESCE; ANDRÉ; HOBOLD, 2013).

Por outro lado, Zeichner (2008) chama a atenção para os desafios de se efetivar essa proposta de formação. Há inúmeras condições reais que devem ser consideradas para que possa ser implantada: a estrutura das instituições, o currículo, os saberes e a disposição pessoal dos professores formadores, a existência de recursos materiais, de tempo e de espaço.

A pesquisa é um recurso indispensável ao trabalho do professor, tanto sobre sua área específica como sobre sua prática pedagógica as quais, na maior parte das vezes, estão integradas. Como a pesquisa acadêmica, a pesquisa do professor precisa ser desenvolvida com rigor, garantindo o princípio da validade para a construção de novos conhecimentos sobre determinada questão (PESCE; ANDRÉ; HOBOLD,

2013).

O desenvolvimento da pesquisa implica o uso de métodos específicos para que se possa ultrapassar o entendimento imediato de uma questão problematizadora, proporcionando um novo conhecimento à luz da teoria. A teorização é vista como necessária ao desenvolvimento da profissionalização docente, pois ao buscar a teoria muda a prática e constrói teoria (PESCE; ANDRÉ; HOBOLD, 2013).

METODOLOGIA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa favoreceu um enfoque descritivo (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2006), pressupondo a identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. Foram analisadas o desenvolvimento de três pesquisas em andamento e uma concluída, com entrevista aos quatro professores que foram identificados com nomes fictícios.

A opção pela técnica e instrumentos de pesquisa permitiu que os sujeitos pudessem se expressar mais livremente, ocasionando uma compreensão mais profunda sobre a temática. Além das entrevistas, que foram gravadas e transcritas. Segundo Lüdke e André (1986), as informações obtidas em entrevistas ajudam a compreender o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Para este artigo, destacamos apenas as análises das produções de escritas científica (texto pré-qualificação e qualificação) dos professores participantes.

A análise dos dados foi fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso – ACD (FAIRCLOUGH, 2001), que tem como foco de investigação os eventos discursivos. A ACD pressupõe uma análise descritiva no momento de analisar o texto e interpretativa quando se considera a prática discursiva e social, porém a divisão dos tópicos analisados nunca é nítida.

O Clube de Ciências, situado em uma universidade federal no norte do Brasil, onde a pesquisa está em desenvolvimento, adota o ensino por investigação no desenvolvimento de suas atividades, possuindo características de laboratório de pesquisa para professores que buscam aprimoramento profissional.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Com o intuito de permitir maior objetividade na descrição dos dados, optamos por dividir a codificação dos mesmos contemplando duas categorias: Perfil dos sujeitos e Centro de interesse de DPD o que contribui para melhor delinear os resultados.

Esta avaliação deve permitir que cada um de nós ao olharmos para o “outro” possamos fazer uma introspecção para o “eu” (OLIVEIRA, 2016, p. 2). Que cada professor se permita a reflexão sobre a sua prática, de suas posturas e metodologias

quando avalia seu contínuo de formação. A finalidade da avaliação é mostrar ao outro o quanto ele é capaz de produzir, crescer, se desenvolver e sobre tudo ajudar ao seu semelhante (CARVALHO, 2013).

Perfil dos sujeitos

Os dados foram construídos no mês de janeiro de 2018 e teve como respondentes os quatro alunos de pós-graduação de mestrado. Estes sujeitos possuem licenciatura plena em Ciências Naturais com habilitação em química (Gladson, Luana e Natalino) e biologia (Anne), os nomes são fictícios, conforme Quadro 1.

Sujeitos	Formação inicial	Tempo Formação (anos)	Sexo
Anne	LP em Ciências Naturais/Biologia	8	F
Gladson	LP em Ciências Naturais/Química	9	M
Luana	LP em Ciências Naturais/Química	4	F
Natalino	LP em Ciências Naturais/Química	4	M
Idade (anos)	Renda Mensal (salários mínimos)	Trabalha Atualmente/Instituição	
Anne	33	Mais de 2 a 4	Sim/Escola Pública Estadual
Gladson	35	Mais de 2 a 4	Sim/Escola Pública Estadual
Luana	30	Sem renda	Não
Natalino	49	Mais de 2 a 4	Aposentado
Cursos concluídos após Formação Inicial (mais de 40hs)			
Anne	Especialização em saúde e ciências socioambientais/Curso Educação do Campo.		
Gladson	Especialização em educação ambiental/Libras e direitos humanos.		
Luana	Curso Técnico em informática/Curso Libras.		
Natalino	Curso Prática de ensino.		

Quadro 1: Perfil dos sujeitos pesquisados.

Fonte: Os autores.

Nesta pesquisa, identificamos que a média de idade dos sujeitos pesquisados é de 36,5 anos, com tempo de formação compreendido entre 4 e 14 anos. Dos sujeitos da pesquisa. Encontra-se em atividade econômica (Anne e Gladson) com renda de até 4 salários mínimos, exercendo a docência em escolas públicas estaduais e municipais.

Podemos inferir, apesar de Luana e Natalino não possuírem vínculo docente/rendimentos, que Luana está na fase formativa de estabilização, que requer sentimento de competência a um corpo profissional e Natalino, apesar de estar em fase de desinvestimento (ROCHA, 2015) na carreira profissional, ainda possui serenidade em buscar DPD.

Os resultados inferem um sentimento de preocupação com os avanços na profissão, marcados por uma atitude geral de mudança e ativismo, bem como uma atitude de revisão, cheia de interrogações peculiares da carreira. Portanto, destaca-se o esforço desses profissionais em se manterem ampliando seus conhecimentos,

pois, além da baixa ou nenhuma renda, em sua maioria, conseguem trabalhar e estudar, demonstrando com isso, certo esforço e autonomia para conseguir avançar em seu DPD (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Percebemos pelo perfil dos professores que, após concluírem a formação inicial, buscaram seu DPD através especializações lato senso e cursos de curta duração, como: educação do campo, informática e libras. A preocupação com o aperfeiçoamento profissional configura DPD, diversificando suas áreas específicas.

Avalia-se em concordância com Vaillant e Marcelo (2012) que dentro de um processo de mudança social e educativa se transformam – sem dúvida alguma – ainda mais o trabalho dos professores, sua formação e a valorização que a sociedade faz de seus trabalhos.

Centros de interesses de DPD

Inicialmente, ao analisar os sujeitos e seus interesses de DPD através da pesquisa no Clube de Ciências, percebe-se nos sujeitos, a preocupação em trabalharem com a experimentação investigativa, envolvendo: interações discursivas e sociais, níveis investigativos, alfabetização científica e o papel do professor como objeto de suas pesquisas.

Os professores demonstram envolvimento com as atividades de SEI do Clube de Ciências e interesse no ensino investigativo na tendência da experimentação investigativa, buscando seu desenvolvimento profissional através desta abordagem didática.

Considerando uma avaliação construtiva, entende-se que o foco de interesse dos professores permitem melhorias adequadas que garantam uma formatação sistêmica de DPD. Neste particular, seus objetivos sugerem a tomada de decisões relevantes de autoformação. Conseqüentemente, estas devem incluir uma análise dos pontos fortes e fracos de aprendizagem, sugestões para torná-lo mais completos ou relevantes e perguntas específicas que os professores devem responder para que seus estudos desfrutem de uma maior aceitação e utilidade entre os leitores que irão se dirigir.

Com base em seus interesses de pesquisa (figura 1), podemos inferir atividades que irão utilizar os recursos experimentais investigativos, compartilhando com a comunidade investigativa na qual estão inseridos. Esses recursos fazem a mediação da relação sujeito-objeto com uma natureza concreta, com uso da experimentação investigativa, que orienta e potencializa a ação externa do indivíduo em seu DPD (ROCHA, 2015).

Nessa avaliação, se evidencia que Gladson, Luana e Natalino conduzem melhor seu desenvolvimento profissional com aspectos básicos a se considerar.

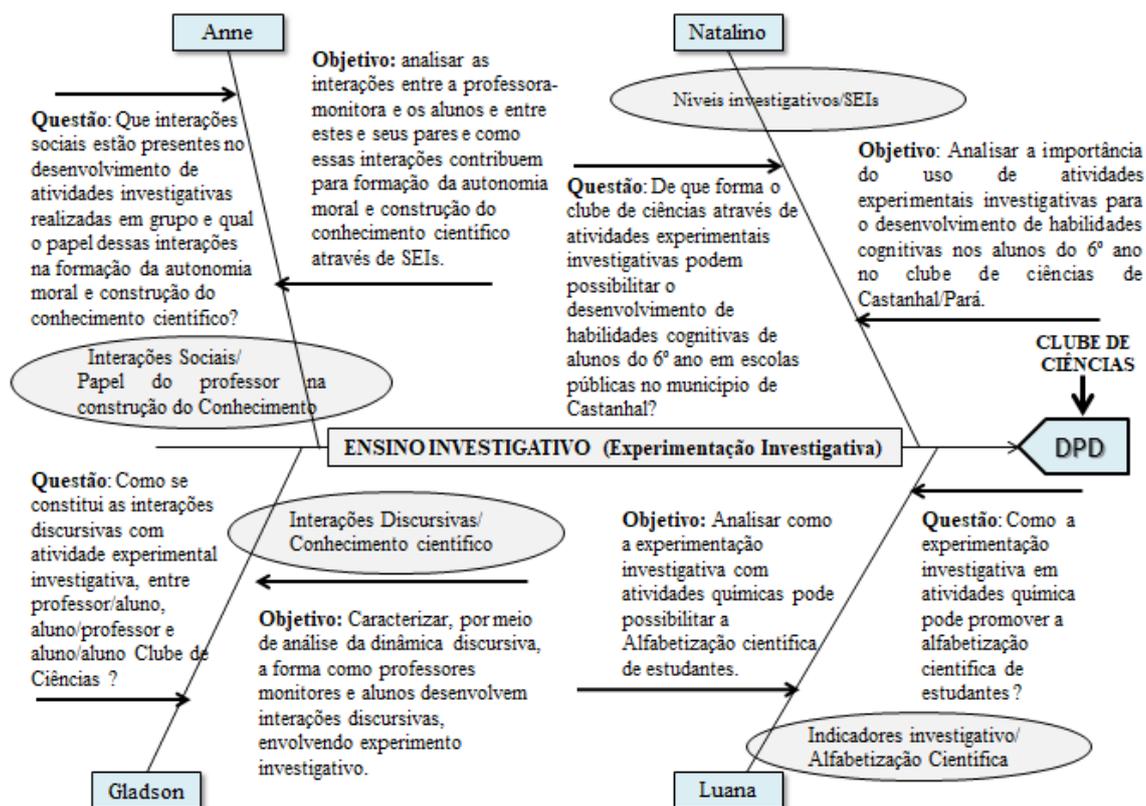


Figura 1: Interesse de pesquisas dos sujeitos investigados

Fonte: os autores, 2019.

Baseado em critérios em que as ciências naturais estão adotando cada vez mais métodos usados na ciência social, as pesquisas dos professores possuem: Relevância, pois está ligada com sua utilidade e qualidade, podendo fornecer conceitos e técnicas, não receitas, apesar de ainda estarem em fase de exploração.

Em síntese, os focos de interesses dos professores, possibilitam inferir validade comunicativa e pragmática no sentido que suas pesquisas podem conduzir às mudanças no comportamento. Ressalta-se que a objetividade em seus DPD permite subjetividades o que exige cuidado em avaliar sua originalidade, pois até que ponto irá reproduzir o que outros já disseram.

De forma geral, suas intenções de trabalho buscam elucidar e iluminar sentimento que estão relacionados ao que estão ensinando e aprendendo, uma vez que, em suas questões de pesquisa propiciam autonomia para diferentes práticas de formação que emergem estratégias e processos alternativos que se configuram a partir de uma definição diferente do que significa DPD.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora o processo de DPD seja um processo a longo prazo, que inclui diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas com sistematicidade para promover o crescimento e o desenvolvimento docente, os sujeitos pesquisados, através da

construção de suas pesquisas possibilitam experiências eficazes que podem ser avaliadas para que ocorram tais mudanças.

Dessa forma, os professores apresentam autonomia na construção de pesquisa, estando seu processo formativo associado diretamente aos objetos de estudos, permitindo como resultado: a codificação de dados por meio da produção e aprendizagem desenvolvidas em perspectiva do ensino por investigação, permitindo aos docentes protagonismos, reflexão e intervenção na realidade, que se viabiliza a partir da interação entre pares que assumem papéis específicos no processo formativo, concebendo o Clube de Ciências como lugar de produção do conhecimento científico e autoformação, articulado com o processo de formação do fazer e ser docente.

Desta forma, o DPD dos professores evidencia uma tensão entre as motivações profissionais para a prática investigativa escolar e o desejo de pesquisarem. Ao longo desta investigação, observamos que os professores enfrentaram suas dificuldades e desafios, levando em conta estas tensões que foram superadas, cada qual em seu tempo.

Esta avaliação, em nosso entendimento, integra um processo de mudança conectada com transformações mais amplas e compreensivas, centrada na melhoria da aprendizagem dos professores. Nesta condição se inclui o tempo e as oportunidades de praticar novos métodos, resolução colaborativa de problemas como pilar contínuo e evolutivo, o necessário apoio técnico e um acompanhamento bem orientado.

Fica o desejo de construir reflexões de formação para todos, efetivamente formar uma nova geração de professores, resgatando valores de respeito à história e o esforço da busca de DPD, onde cada um trabalhe em função da qualidade de suas potencialidades e melhor eficácia do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ÁVALOS, B. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. In: TENTI, E. (Ed.). **El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI**. Buenos Aires: UNESC; IIFE; Fundación OSDE, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, D. A. A. S. Desafios na avaliação da aprendizagem em ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais IV CONAVE**. Bauru. São Paulo. 2016.

PESCE, M. K. D.; ANDRÉ, M. E. D. A.; HOBOLD, M. S. Formação do professor pesquisador: procedimentos didáticos. **Anais XI EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

ROCHA, C. J. T. **Desenvolvimento Profissional docente em comunidade com postura investigativa: O caso de um clube de ciências**. Tese (em construção 2016-2020) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, UFPPA/PPGECM, Belém. 2018.

_____. **Ensino da química na perspectiva investigativa em escolas públicas do município de Castanhal-Pará**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do ABC. Santo André. São Paulo. 2015.

PESCE, M. K. D.; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente**. v. 4, n. 7, p. 39-50. 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução MURAD, F. C.; et al. 3ªed. São Paulo: Mcgraw-Hill, 2006.

VAILLANT, D.; MARCELO, CARLOS MARCELO, G. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. (Org.) Denise Vaillant, Carlos Marcelo. 1ªed. Curitiba: Ed. utfpr, 2012.

_____. Capacidades docentes para la educación del mañana. **Pensamento Iberoamericano**, v. 7, p. 113-128, 2010.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Vol. 29, n. 103. Campinas: Unicamp, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

AVALIAÇÃO DE SISTEMA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: REGULAÇÃO E CONTROLE

Maria Rita Santos da Silva

Universidade Federal do Amazonas
Manaus - Amazonas

Selma Suely Baçal de Oliveira

Universidade Federal do Amazonas
Manaus - Amazonas

RESUMO: Este artigo é fruto de estudos teóricos, no âmbito da pesquisa de doutorado, com abordagem qualitativa. Busca contribuir com a discussão sobre a avaliação de sistema na Educação Básica. A literatura coloca em discussão essa nova concepção de avaliação no Brasil, bem como os procedimentos de regulação e controle exercido pelo Estado, norteadores da gestão educacional. Tal iniciativa origina-se no século XX, amplia-se no cenário da educação brasileira atual, firmando-se como indutor da qualificação pretendida para os sistemas de ensino. Nota-se que no decorrer do século XXI, manifestam-se interesses políticos e teóricos pela função social da prática de avaliação, com discussão sobre as incertezas quanto aos índices de desempenhos escolares, à utilização dos resultados, seus reflexos e impactos no ensino público. O resultado pontua que, mesmo diante das polêmicas, a avaliação de sistema na educação pública redefiniram o debate quanto aos aspectos legais e sua

aplicabilidade em todos os níveis e dimensões do ensino, possibilitando múltiplas perspectivas de análise das ações empreendidas na gestão educacional pública, na qual a problematização em torno da avaliação evidencia a necessidade de discutir sobre os processos que permeiam o trabalho educativo, a partir da singularidade de cada sistema de ensino, suas peculiaridades contextuais e geográficas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de sistema - Educação Pública - Gestão educacional.

VALUATION OF SYSTEM IN PUBLIC EDUCATION: REGULATION AND CONTROL

ABSTRACT: This article is the result of theoretical studies, within the doctoral research, with qualitative approach. It's about to contribute to the discussion about the system evaluation in Basic Education. The literature calls into discussion this new conception of evaluation in Brazil, as well as the procedures of regulation and control exercised by the State, guiding the educational management. This initiative originates in the twentieth century, expanding in the scenario of the current Brazilian education, establishing itself as an inducer of the desired qualification for the education systems. Note that in the course of the 21st century, political and theoretical interests are manifested by the social function of the evaluation practice, with

discussion about the uncertainties regarding school performance indices, the use of results, their reflexes and impact on public education. The result points out that, even in the face of controversy, the evaluation of the system in public education redefined the debate regarding legal aspects and its applicability in all levels and dimensions of education, allowing multiple perspectives of analysis of the actions undertaken in public educational management, in the which the problematization around the evaluation evidences the necessity of discussing the processes that underlie the educational work, from the singularity of each educational system, its contextual and geographical peculiarities.

KEYWORDS: System evaluation - Public education - Educational management.

1 | INTRODUÇÃO

O governo brasileiro amplia as iniciativas voltadas à avaliação de sistema a partir do reordenamento dos princípios e delineamento das políticas sociais ocorridas no século XX, com avanço nos primeiros quinze anos do século XXI, tendo como pressuposto a necessidade de reforma do Estado com vistas à modernização do país. Esse ideário baliza novas intencionalidades no âmbito educacional com ênfase na melhoria da qualificação da educação, destacando-se a presença de regulação e de controle da União como estratégia norteadora da gestão educacional.

As mudanças mais recentes responsáveis pela atual configuração da educação brasileira começaram a ser delineadas no final da década de 1980 e, principalmente, início da década de 1990, sob o enfoque das reformas empreendidas no sistema educacional.

A literatura constitui-se de autores, tais como: Antunes (1997), Oliveira (2009), Mészáros (2008) que discutem sobre as reformas educacionais e os condicionantes contextuais em que se inserem as políticas de avaliação de sistemas. Também, Calderano; Barbacovi; Pereira (2013), Freitas (2007), Fernandes (2007), Gatti (2009), Saviani (1994, 2008, 2014), com análise e discussões voltadas para as políticas de inserção da avaliação externa, em larga escala, cuja ênfase integra a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Explicitam que essas políticas ganham destaque por meio das políticas descentralizadoras que atribuem maior autonomia aos sistemas de ensino, acompanhada pela prestação de contas de seu rendimento e responsabilização pelos resultados, além de críticas ao Ideb enquanto instrumento de aferição da qualidade da educação, da forma como seus procedimentos vão se consolidando e incidindo em aspecto competitivo entre os sistemas participantes desse tipo de avaliação, assim como o repasse da responsabilidade pelo êxito ou fracasso revelado nos resultados do Ideb.

2 | AVALIAÇÕES DE SISTEMAS: REGULAÇÃO E CONTROLE

A configuração das avaliações de sistemas nos marcos de regulação e controle insere-se no contexto mundial e nacional, mediante as complexas transformações ocorridas no mundo do trabalho que demandam dos países em desenvolvimento, no caso do Brasil, reformas educacionais em resposta a reestruturação produtiva na sociedade capitalista, como sinaliza Mészáros (2008). Segundo o autor, esse tipo de ação corrobora na configuração das políticas educacionais nos diversos países da América Latina, cujo impacto converge em políticas sociais integradas à reforma do Estado e no predomínio do mercado.

Isso porque, na lógica de uma sociedade capitalista, a educação é impulsionada a atender as necessidades imediatas do sistema produtivo no tocante a qualificação dos serviços prestados a sociedade. Tal fato exige mudanças no âmbito das políticas educacionais como enfatiza Soares (2016):

[...] No contexto das políticas neoliberais, a necessidade de regulação adquire caráter central no campo da educação. Para satisfazer essa necessidade, o Estado se apropria da avaliação como instrumento de controle, regulação e fiscalização, afastando-a de sua função pedagógica e formativa que a caracteriza. (SOARES, 2016, p. 94).

Consequência disso, a avaliação de sistemas se destaca com visibilidade, pois ao invés de ser tratada como subsidio para a implementação de políticas educacionais, ganha status de política. Assim, a avaliação enquanto política pública tem consistência no modelo de gestão educacional, tendo como parâmetro os resultados de desempenho dos sistemas de ensino desencadeados pela reforma educacional do Estado iniciada no século XX. (GATTI, 2009).

Ao entender que as políticas educacionais são ações que nascem do contexto social e permeia pela esfera estatal, sua aplicabilidade revela determinações econômicas, políticas e culturais que, segundo Saviani (2008), referem-se às decisões que o Estado toma em relação à educação sob a égide do sistema neoliberal. Dale (2004), por vez, destaca que a educação continua no controle do Estado, embora a responsabilização se manifeste de diferentes formas em um quadro de regulação delimitado por forças político-econômicas internacionais e nacionais implantadas no campo educacional, sendo as avaliações de sistemas, como bem trata Klein (1995) também anunciadas como avaliação em larga escala, externa ou sistêmica, destaca-se como uma via de prestação de contas.

A reforma do estado no âmbito educacional, segundo Calderaro; Barbacovi; Pereira (2013) assume um caráter de regulação, colocando a avaliação como um instrumento indutor de políticas de qualidade dos sistemas de ensino, dado que o governo central por meio das demais esferas governamentais lança mão desse mecanismo como um modo de controlar e manter sob sua vigilância as instituições de ensino por meio do estabelecimento de metas e da posterior cobrança dos resultados.

Nesse sentido, as autoras ressaltam a perspectiva do accountability¹ como uma das características principais atribuídas à avaliação de sistemas.

Vianna (2003), ao tratar sobre as avaliações sistêmicas, enfatiza que nos anos de 1990 do século passado, essas avaliações já se apresentavam com diferentes experiências, mas com divulgação dos resultados de forma precária. A autora ressalta que a função social das avaliações no sistema educacional brasileiro, apresenta-se como instrumento de gestão educacional da qualidade do ensino e como mecanismo de controle do Estado, sedimentando cada vez mais a formulação e utilização dos indicadores de desempenho institucional na esfera Federal, Estadual e Municipal.

Sousa (2009) chega a dizer que o governo federal difundiu para os estados e municípios uma dada noção de gestão educacional como um caminho capaz de promover a qualidade da educação. Ela tece críticas quanto às limitações e os instrumentos de medidas questionáveis acerca da sua própria confiabilidade, indaga a respeito da Prova Brasil se de fato ela mede o que diz medir e se os resultados representam a realidade das instituições avaliadas.

Sousa e Oliveira (2010, p. 30) ao abordar sobre os programas oriundos da esfera federal voltados para as esferas estaduais e municipais inerentes à educação enfatizam que, por meio das avaliações de sistemas, o governo federal passa a exercer “uma função estratégica na coordenação das políticas, induzindo e controlando programas e ações, resultando em uma centralização”. Ao elaborar as matrizes de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que expressam expectativas de desempenho dos estudantes, especialmente na Prova Brasil, passa a pautar parâmetros de qualidade. (Idem).

Em busca da melhoria dos índices de suas instituições de ensino que passam por avaliações sistemáticas a cada dois anos, muitos estados e municípios já criaram suas próprias avaliações externas com questões similares as da avaliação nacional. Com os resultados, sistematizam planos de trabalho pedagógico e variados procedimentos no âmbito da gestão como forma de controle, fiscalização e coerção.

Nacionalmente, vem se configurando como instrumento indicador de qualidade educacional, o Ideb, baseado em informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil/SAEB), sendo principais protagonistas os estudantes do 5º/9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Para aferir a qualidade da educação dos sistemas de ensino são utilizados dois fatores: fluxo e desempenho escolar, a partir de avaliações das áreas de Português e Matemática.

Freitas (2013) destaca preocupação com as quais estamos de acordo, ao considerar que os elementos constituidores da qualidade da educação brasileira não são suficientes para compreender a amplitude e a complexidade dos sistemas de ensino, pois falta visão da totalidade, visto que utilizam apenas dois fatores, fluxo e desempenho para avaliar apenas as dimensões de leitura e matemática. Na análise realizada, considera-se que uma instituição de ensino precisa ser compreendida em

1 Ideia de imputabilidade ou responsabilização. (CALDERARO; BARBACOVI; PEREIRA, 2013).

todas as suas dimensões contextuais e suas especificidades educativas.

As estratégias de ações desenvolvidas pelo governo brasileiro acentuam o processo de descentralização e o Ministério da Educação (MEC) lança, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE na perspectiva de se concretizar ações para intensificar a melhoria da qualidade da educação e equalização de oportunidade. Com tal finalidade, disponibiliza aos estados e municípios mecanismos de avaliação implicando em nova postura do governo federal frente aos compromissos com a Educação Básica. (BRASIL, 2007).

Contudo, é preciso lembrar que, desde 2005, estabelecida a Prova Brasil, seus resultados vêm, posteriormente, compor o Ideb, assumindo uma nova fase das políticas avaliativas de sistemas, objetivando metas específicas obtidas por cada sistema de ensino em uma escala de zero a dez. A escala é determinado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que coloca como indicativo final média 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 para os anos finais e para o ensino médio 5,2 a ser atingida até o ano de 2021. (SAVIANI, 2014).

A ampliação da função social da avaliação de sistema de ensino segue para além do objetivo tradicional, cujo diagnóstico incide em um dos pilares da política educacional do MEC na atualidade. A criação do Ideb é uma das principais ações do PDE, especialmente por constituir-se em um instrumento definidor no direcionamento da gestão educacional.

3 | GESTÃO EDUCACIONAL: POLÊMICAS E RESULTADOS

O trabalho da gestão educacional amplia-se com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PAR), instituído sob o Decreto nº 6.094/2007, integrando as ações do governo federal. Com essas iniciativas governamentais, os municípios, especialmente àqueles que apresentam Ideb abaixo da média estabelecida nacionalmente, elaboram um diagnóstico e um plano de ação, utilizando-se de ferramentas tecnológicas com o intuito de estruturar, de forma geral, a gestão dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2007).

Para Fernandes (2007), o princípio concebido para o Ideb pressupõe que os estudantes aprendam de modo que haja continuidade nos estudos e que, além da dimensão intelectual e prática, sejam desenvolvidos valores éticos como sustentação para a vida desde a tenra idade. Porém, considera-se temeroso resultado que coloca a escola no *ranking* de disputa por melhores índices e responsabiliza os profissionais com atuação nos sistemas de ensino, especificamente, penalizando aquelas com baixo índice, cuja consequência levam alguns dos profissionais ao estado de tensão e muitos até adoecem por se sentirem fragilizados diante das críticas que recebem (CALDERANO; BARBACOVI; PEREIRA, 2013).

Sobre o assunto, Tedesco (2012) salienta que as políticas públicas educacionais globais, nível macro, enfocam a educação por resultados, mas com baixos custos para o capital, exercendo movimento contraditório entre a realidade educacional (microsistemas), as políticas públicas educacionais (macrosistemas). Isso gera um estado de insatisfação na população quanto aos serviços prestados, tendo em vista à oferta, permanência e sucesso do estudante na educação pública, principalmente quando se trata dos dois últimos aspectos.

A educação pública e as polêmicas desencadeadas a partir dos resultados do Ideb têm sido marcadas, nos últimos anos, pela divulgação mais ampla de informações reveladas pelos resultados da avaliação de sistema, centralizada, com foco no rendimento do estudante. As avaliações do desempenho de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes da educação básica, bem como dos resultados insatisfatórios ao longo desses anos de aplicação da avaliação vem gerando discussões em diferentes espaços da mídia, sobremaneira das políticas públicas e da gestão educacional. No tocante ao processo de responsabilização, Calderaro; Barbacovi; Pereira destaca que:

[...] a organização do trabalho escolar aliada a mecanismos de controle, tais como as avaliações externas, tem contribuído para um processo de responsabilização docente, gerando sentimentos como culpa e fracasso e, ao mesmo tempo, deixando em segundo plano questões que interferem no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade da educação, mas que não se referem ao trabalho do professor. (Idem, 2013, p. 147)

Em se tratando da atuação docente, as autoras reconhecem sua importância na organização do trabalho educativo, mas sinalizam que fica em segundo plano quando aliado a mecanismos de controle, pois o que importa para as avaliações de sistema são os resultados sem, contudo, refletir sobre a condição humana e as condições de trabalho em que o profissional está inserido. Antunes (1997) critica essa concepção de trabalho, analisa que: “Se na formulação marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado” (ANTUNES, 1997, p. 124).

Ao discutir sobre a atividade docente, Saviani (1994) destaca que, por ser um trabalho educativo deve ser desenvolvido coletivamente para viabilizar o planejamento e a concretização da educação no âmbito escolar, de modo a atender as reais necessidades educativas. Isso sem fazer a separação entre concepção e execução, como ocorre com as avaliações sistêmicas, o que contribui para fortalecer mecanismos de regulação, controle e, conseqüentemente, processos de responsabilização pelo alto ou baixo índices de desempenho dos sistemas de ensino, intensificando mecanismos de prestação de contas.

Tratando sobre o assunto, Oliveira (2011) discorre que, entre esses mecanismos

de prestação de contas, tem-se destacado as políticas baseadas em resultados de avaliação sistêmicas, as quais as instituições de ensino têm sido submetidas. Ela destaca que:

[...] no Brasil tem sido adotado políticas de remuneração aos docentes que vinculam o desempenho dos alunos a uma premiação em forma de bônus aos seus professores. Tais políticas expressam uma regulação direta sobre o trabalho docente, vinculando diretamente o resultado da avaliação à remuneração (...) responsabilizando os docentes pelo desempenho dos alunos. (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

Nota-se que, a divulgação dos resultados do Ideb tem refletido as contradições e as desigualdades sociais, suscitado debates sobre o tipo de avaliação de sistema ocorrida na educação pública. Paralelamente aos sistemas nacionais, vários estados e municípios também vem organizando sistemas locais e regionais de avaliação dos seus sistemas de ensino para melhor responder as metas estabelecidas nacionalmente.

A partir do debate sobre o papel social dos sistemas de ensino público e as demandas que a eles são instituídos em função das políticas educacionais vigentes, entre as quais se destaca a Prova Brasil com desdobramento no Ideb, a sociedade tem percebido alguns avanços. Todavia, os aspectos negativos, tais como a classificação dos sistemas de ensino, a política de premiação em forma de bônus, o baixo índice de desempenho da maioria dos sistemas de ensino público demonstra que, mesmo com uma variedade de pesquisas já realizadas e algumas respostas encontradas, há ainda muitas inquietações que emergem no âmbito da educação pública, cujos problemas não são isolados, mas contextualizados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir essa breve abordagem, pode-se sinalizar que a avaliação de sistema enquanto ferramenta de política educacional no Brasil, assim como os procedimentos de regulação e controle exercido pelo Estado passaram a nortear a gestão educacional no sentido de apontar em que aspectos devem ser investidos maiores esforços para o alcance de melhores resultados nos índices de desempenho das instituições públicas de ensino. Assim sendo, não se pode desconsiderar o estudo dessa política e o contexto sócio-político cultural em que ela emerge quando se pretende entender a avaliação de sistema e as ações depreendidas da gestão educacional na atualidade.

Os aspectos da qualidade do ensino público e da melhoria dos padrões de eficiência dos sistemas de ensino continuam incipientes e o país prossegue exibindo resultados nacionais e internacionais apontando a situação de desigualdade e contradições existentes entre os sistemas de ensino federal, estadual e municipal revelados pelo índice de desempenho educacional. Nota-se que a avaliação nacional

dos sistemas de ensino público amplia-se, uma vez que há um desdobramento das avaliações externas envolvendo novas formas de avaliações locais que levam o estudante a se submeter a uma variedade de simulados similares ao da Prova Brasil, estratégia pensada para viabilizar resultados almejados.

Outro aspecto importante consiste em que as polêmicas em torno da avaliação de sistema na educação pública redefiniram o debate em torno dos aspectos legais e de sua aplicabilidade em todos os níveis e dimensões do ensino. Portanto, a relevância desse estudo pressupõe múltiplas perspectivas de análise das ações empreendidas na gestão educacional, na qual a problematização em torno da avaliação de sistema evidencia a necessidade de discutir tal política como processo que permeia o trabalho educativo em nível macro e microssistema e deve-se levar em conta a singularidade de cada instituição de ensino, suas peculiaridades contextuais e geográficas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Ed. UEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Decreto nº 6.094/2007. Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content>>. Acesso: 21 jul. 2014

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. Educ. Soc. vol.25 n. 87 Campinas May/Aug. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007>. Acesso: 27 jul. 2016.

CALDERANO, M. A.; BARBACOV, L. J.; PEREIRA, M. C. (Org). **O que o Ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela escola básica. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Brasília, INEP/MEC, 2007.

FREITAS, D., N., T. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

FREITAS, C. **Políticas de Responsabilização:** entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148. São Paulo. Jan./Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100018>. Acesso: 28 out. 2017.

GATTI, B. **Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil:** *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, n. 9, mai./ago., 2009. p. 7-18.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em Larga Escala: uma proposta inovadora. Em Aberto, Brasília, v.15, n.66, p.29-34, jun.1995. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/klein-r-fontanive-n-avalia-o-em-larga-escala-uma-proposta-inovadora-em-aberto-bras-ilia-v-15-n-66-p-29-34-jun-1995->>>. Acesso: 09 ago. 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, D. A. **A nova regulação de forças no interior da escola**: carreira, formação docente. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.25-38, janeiro/abril, 2011

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1231-1255, out. 2008. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOARES, S. L. As políticas Públicas, as Políticas Educacionais, a Avaliação e a formação de professores: caminhos que se entrecruzam. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Org). **Investigação em política e gestão da educação**: método, temas e olhares. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. **Sistemas Estaduais de Avaliação**: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, set./dez., 2010, p. 793-822.

SOUSA, S. Z. L. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo**: revelações de escolas estaduais de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewfile/4091/3298>>. Acesso: 13 jul.2016.

VIANNA, H. M. **Avaliações nacionais em larga escala**: análises e propostas. São Paulo: FCC, 2003.

TEDESCO, J. C. **Qualidade da Educação e Políticas Educacionais**. Brasília: Liber, 2012.

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESCOLA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Magalis Bészer Dorneles Schneider

Universidade Federal do Tocantins (UFT), curso de Pedagogia, Arraias-TO

Janaina Santana da Costa Prado

Universidade Federal do Tocantins (UFT), curso de Pedagogia, Arraias-TO

Elizangela dos Santos Fernandes

Universidade Federal do Tocantins (UFT), curso de Pedagogia, Arraias-TO

RESUMO: Este estudo apresenta uma reflexão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica do papel da educação, formação de professores e da escola. Os aspectos metodológicos adotados foram de natureza analítico-descritiva, com abordagem qualitativa. Os resultados demonstraram que a educação tem o poder de transformar ou de manter a exploração por meio de ideias elitistas e excludentes. A formação de professores e a escola poderão por meio do trabalho educativo estabelecer uma relação consciente de atividades e ações com o compromisso histórico, problematizador contra qualquer tipo de educação marginalizadora ou opressora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Escola. Marginalidade.

1 | INTRODUÇÃO

Marx e Engels (1986) afirmam que os homens são a síntese de várias circunstâncias e que antes de educar devem ser educados. Freire (2007) salienta que educar deve ser a afirmação da liberdade que somente a partir desta visão será possível uma prática educativa que consiga a participação livre e crítica dos educandos.

Saviane (2008a) reforça que educar é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo uma exigência do e para o trabalho.

Diante dessas interpretações as questões que norteiam as reflexões são: “Como é a educação nas escolas? Com que propósito se forma os professores?”

Sabe-se que a natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana e isso é o que diferencia os homens dos demais fenômenos, dos demais seres vivos e dos outros animais. Sabe-se que os outros animais tendem adaptar-se à realidade natural, porém o homem em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, buscando transformá-la e isso será possível a partir do trabalho.

Marx no livro capital, Capítulo VII, explica a ação humana a partir da exemplificação de um tecelão e de uma aranha, de um arquiteto e de

uma abelha. Demonstrando a diferença do homem para os animais, salientando que o homem faz a representação mental da construção antes de construir e transformá-la em realidade. Desta forma, o processo do trabalho aparece como um resultado que já existia antes na imaginação do trabalhador, ou seja, transformando algo que já tinha conscientemente.

Este estudo tem por objetivo apresentar uma reflexão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, ressaltando o papel da educação, formação de professores e da escola. Os aspectos metodológicos adotados foram de natureza analítico-descritiva, com abordagem qualitativa a partir das reflexões de um grupo de estudo da Pedagogia Histórico- Crítica da Universidade Federal do Tocantins, campus da cidade de Arraias-TO. Os principais autores que embasaram esta reflexão foram Kuenzer (2002), Saviani (2008a, 2008b, 2008c, 2009), Marx (1998), Lucena (2005) entre outros.

2 | EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A educação é um processo de trabalho para transformar e garantir a subsistência material, de bens materiais e para isso “... o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (SAVIANI, 2008b, pág.13), produzindo ideias conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades e tais aspectos possibilitam a perspectiva de produção do “trabalho não material”.

O trabalho não material, desta forma pode ser compreendido em duas modalidades. A primeira que se refere ao produto que se separa do produtor, como exemplo os livros, os objetos artísticos. Nesse caso há um intervalo entre produção e o consumo, entre o produto e o ato de produção. Todavia a segunda menciona às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso não há o intervalo no ato de produção e de consumo, sendo nessa modalidade que se situa a educação.

Desse modo a aula supõe ao mesmo tempo a presença do professor e do aluno. O ato de dar aula é inseparável da produção do ato e do consumo, porque a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo.

Saviani (2008a, 2008c) ressalta que a educação não se reduz ao ensino, pois o ensino faz parte da educação e participa da natureza própria do fenômeno educativo. O termo educação é abrangente e defende modalidades, culturas, formas, escolar, informal, implica a necessidade de articular as várias áreas que compõe os direitos sociais, que tem a ver com o grau de humanidade e cidadania. O termo ensino refere-se ao específico, como ensino a distância, ensino supletivo, etc.

A Pedagogia Histórico-Crítica entende a educação como um processo de trabalho que objetiva educar para a subsistência, para a libertação, para comunicação e para transformação. O processo de produção da existência humana implica primeiro

garantir a subsistência material e isso se fará através do trabalho material. Sendo que o trabalho material do homem “[...] é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir.” (SAVIANI, 2008b, pág.127). A Pedagogia Histórico-Crítica percebe também a educação no desenvolvimento histórico, entretanto essa compreensão da história se dá a partir do desenvolvimento das condições materiais da existência humana.

Marx e Engels (1998) afirmam que o homem para fazer história precisa encontrar as condições básicas de existência de poder viver, comer, beber, vestir-se. A satisfação dessas necessidades e o surgimento de outras constitui o primeiro ato da história.

Na construção da história o que distingue os indivíduos humanos é que eles produzem seus meios de vida. O que são coincidem com o que produzem, tanto com o que produzem quanto como produzem. Dessa maneira, o que eles são, dependem das condições materiais de sua produção. (MARX E ENGELS, 1998, XXIV)

Na visão de Saviani (2008a, p. 13) as condições materiais perpassam pela essência do trabalho educativo consistindo no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Dessa forma, o trabalho educativo estabelecerá uma relação consciente da atividade com o compromisso histórico. Sendo que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho educativo.

A prática social terá significações através da mediação do trabalho educativo entre o indivíduo e a cultura humana garantindo a universalização das máximas possibilidades surgidas pelo processo histórico na formação humana.

Nessa mediação educativa o professor e o aluno se encontram igualmente inseridos, mas com posições distintas, condição importante para que produzam uma relação de compreensão e encaminhamentos de soluções dos problemas observados na prática social.

Dessa percepção decorre a Pedagogia Histórico-crítica que parte da

prática social (problematização), que dispõe os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabiliza sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANIb, 2008, pág.185)

Para Saviani (2008a) a problematização é vista não apenas como identificação pelo professor das necessidades da prática cotidiana ou de experiências anteriores, mas da criação de novas necessidades e o surgimento de novos temas que suscitarão a reflexão em função de necessidades da prática social. Serão situações apresentadas com o propósito de serem superadas.

A problematização implica levar o professor a considerar como produtos da atividade humana, importantes respostas encontradas para resolver determinados impasses e também a fim de que perceba os conteúdos como instrumentos, para

libertação das condições opressoras. Demonstrando ao aluno que a apropriação de novos conhecimentos já é um exercício para a liberdade, haja vista que o aluno fará escolhas e tomará decisões.

Diante disso a Pedagogia Histórico-Crítica propõe suscitar uma educação para libertação da opressão capitalista a partir da prática social (problematização), dos instrumentos teóricos e práticos (instrumentação) e da incorporação de elementos integrantes da vida dos educandos (catarse). (SAVIANI, 2008b, pág.185)

3 | EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação na perspectiva da formação de professores tem sido articulada com o trabalho como coloca Kuenzer (2002):

[...] capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. (KUENZER, 2002, pág. 80).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB)- 9.394/96, no artigo 43, defende a educação superior com o intuito de desenvolver o espírito científico, o pensamento reflexivo dos educandos a fim de que se tornem aptos a ingressar no mercado de trabalho.

O grande desafio dessa formação é que o trabalhador submetido ao capital contribui com os processos de persuasão e coerção, constitutivos da hegemonia capitalista. A pedagogia toyotista, muda as capacidades e as chama de “competências”. Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital. (KUENZER, 2002).

Kuenzer (2002) assegura que as competências não diferem da politecnia, no estilo fayolista (visão do Homem Econômico e pela busca da máxima eficiência).

De acordo com o autor a politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de realizar trabalhos flexíveis de forma criativa; superando o conhecimento meramente empírico para uma formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética.

Manacorda (1991) confirma isso mencionando que a fase do progresso tecnológico tende a reunificar a ciência e o trabalho, exigindo cada vez mais técnicos e pesquisadores, demonstrando um processo contraditório entre o elevado nível tecnológico que é exigido dos trabalhadores para determinar e justificar as exigências de uma formação técnica, cultural e social.

O capitalismo é baseado em contradições, sendo impossível refletir sobre a formação de professores, entendida também como formação para o trabalho,

e não comentar sobre o capital e o trabalho, e principalmente dos antagonismos que se manifestam entre produção e controle, produção e consumo, no domínio e dependência do trabalho vivo, na produção e negação do tempo livre, autoritarismo e consenso. (LUCENA, 2005)

Na formação de professores os processos contraditórios aparecem quando princípios ideológicos apontam para uma formação intelectual homogênea “[...] quando na realidade varia de região para região do país, dependendo do potencial escolar oferecido regionalmente. Ideológicos, ao omitir que o trabalhador com maior nível de escolaridade [...]” (LUCENA, 2005, pag.197) passa a ter a sua força de trabalho explorada pelas empresas.

Não diferindo da análise que Gramsci (2001) fez do americanismo e do fordismo, o qual demonstrava a valorização do capital a partir dos processos pedagógicos. Surgindo assim novas formas de organizações do trabalho, um novo tipo de produção racionalizada, que demandava a formação de um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos modos de produção. O tipo de trabalho fornecia uma justificativa para a crescente alienação do trabalhador com a condição de suprir as necessidades do capital sendo valorizado pelo comportamento e atitudes. Desta forma a hegemonia efetivava uma reforma econômica através do discurso de uma reforma intelectual e moral. (KUENZER, 2002)

São visíveis as contradições que defende o aumento do nível de escolaridade como ascensão intelectual e profissional, melhores salários, sinônimo do capitalismo, que na verdade está imerso numa dimensão ampliada e alienante que enriquecem o capital em detrimento do trabalho como prática social.

Belloni (2003) confirma essa visão alienante, mencionando que o pós-fordismo aparece como uma forma de capitalismo do futuro, mas justo e democrático, propondo inovações no produto e alta variabilidade do processo de produção, entretanto investe na responsabilização do trabalho.

Dessa forma, surge à indústria, o mercado da educação através do discurso da universalização, mas o que aparece é uma educação de massa. (BELLONI, 2003)

Lefebvre (1991) argumenta que o homem só se vê através do desdobramento material. Sendo que a partir da vida social que vai surgir à divisão social do trabalho e, depois, a separação entre trabalho material e trabalho intelectual. Este, especializado, ignora aquilo que se refere à vida prática, daí ser importante “[...] examinar os instrumentos do conhecimento com o objetivo de aperfeiçoá-los.” (LEFEBVRE, pág. 56), não sendo admissível, pois, colocar em questão o próprio conhecimento.

4 | REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO, ESCOLA E A MARGINALIDADE

Realizou-se a análise e reflexão do primeiro capítulo “As teorias da educação e o problema da marginalidade” do livro “Escola e Democracia” no grupo de estudo

da Pedagogia Histórico- Crítica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, campus Arraias-TO. A reflexão iniciou pelo próprio título, a marginalidade, a pergunta: será que a marginalidade está ligada a ser marginal ou algum marginal? Nesse momento indo a origem da palavra, percebe-se que exime o sujeito estudioso. Identifica-se que a palavra marginal logo é vista como algo negativo, violento. Então o título já infere muita coisa e Saviani (2009) expõe o problema da marginalidade inserida nas teorias não críticas da Educação e Crítico reprodutivistas a partir da pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista.

Demonstra desse modo a marginalidade daquele que está à margem da sociedade, aquele que está do lado de fora, aquele que está no entorno. E assim compreende-se as escolas que estão fora do centro, estão no entorno, que são os antagonismos na perspectiva das classes, pois infere-se, marginal, aquele que está à margem, como ocorrem com as escolas públicas nas periferias dos grandes centros urbanos. No entanto, o próprio sistema exclui, marginaliza e não dialoga com as escolas das periferias, deixando-as de fora do centro, negando todas as possibilidades de se manifestar, apenas com o propósito de acatar e continuar reproduzindo o que o sistema a impõe.

O antagonismo, as classes antagônicas estão presentes nessas classes contrárias, quando uns dominam, outros são dominadas e isso ocorrem pelas relações de poder de exploração e produção material, daqueles que têm o capital, daqueles que não têm, configurando-se entre ricos e pobres. Saviani (2009) ressalta que a educação é inteiramente dependente da estrutura social, geradora da marginalidade e por isso vai cumprir a função de reforçar a dominação e legitimar ainda mais a marginalização. E a escola que está à margem, que está no entorno, ela ao invés de emancipar, o que faz é reforçar, reproduzir as desigualdades, marginalizando ainda mais esse aluno. No entanto, essa escola excludente, marginalizadora reproduz ingenuamente ideias de exploração e de negação do direito, sem parar para pensar, refletir sobre as contradições desse realidade.

Nas teorias não-críticas, Saviani (2009) ressalta essas ideias de reprodução da marginalidade na pedagogia tradicional que considera o ignorante como aquele que está à margem. Essa pedagogia tradicional demonstra o fracasso da escola e a marginalização desse aluno que entra na escola e sai sem saber os conhecimentos básicos para a sua emancipação, ele entra e sai sem saber o mínimo, sai com uma ignorância escolarizada. Outra pedagogia que reforça as desigualdades e a marginalidade é a pedagogia nova. Saviani (2009) diz que o marginalizado na pedagogia nova, será agora o rejeitado, sendo vistos como os anormais, os “marginalizados anormais”. As teorias deixam evidente que a educação aparece como salvadora e que os alunos deverão se adequar a ela. Se esse aluno não avançar, a culpa não é da escola, mas do próprio aluno, colocando dessa forma, o fracasso ou sucesso nas mãos desses educandos. Entende-se que os momentos históricos vão mudando, mas a marginalização desses alunos continua. E isso poderá ser comprovado nas

palavras de Saviani (2006), do livro “A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas”, que trata da nova LDB 9394/96, quando o autor apresenta a origem da palavra “escola”, que em grego significa lazer, tempo livre, ócio, demonstrando assim, que esse tempo livre eram os da classe que detinham o poder, os abastados, da classe dominante. Percebe-se assim que a origem da palavra escola já denota que ela surge para privilegiar a classe dos poderosos, dos ricos, pois quem tinha o tempo livre, o ócio eram os dominantes, porque o povo, a classe dominada, tinha tempo para trabalhar exaustivamente. Assim, a origem da escola, na própria história, já surge para privilegiar apenas uma classe, pois quem tinha esse tempo livre era a escola burguesa, pois o pobre tinha que trabalhar, não tendo tempo livre e se por ventura tivesse esse tempo, era considerado preguiçoso, sendo visto como desocupado (vagabundo). Então o lazer, a escola, não foi pensada, idealizada para o pobre, nem para o trabalhador, pois para essa classe resta o sofrimento e o trabalho árduo. E ainda esse sofrimento, ligado com uma ideia religiosa, do senso comum, que quanto mais o homem sofre trabalhando, mais você lapida espiritualmente o outro, moralmente para chegar aos reinos do céu. Também é visto como o trabalhador honesto que tira o sustento do suor do seu rosto. Então isso quer dizer que quanto mais suor na testa você pingar, quanto mais sofrimento na terra você passar, as portas do paraíso se abrirão para você e mais bem visto você será pela sociedade. Por isso, ouve-se nos ditados populares das comunidades “Esse sofre tanto. Nossa, já tem passagem certa dentro do céu”. Essa ideia é inconsciente, mas muitas dessas ideias que permanecem, são mantidas por uma educação reprodutora e marginalizadora na escola. E esse tipo de educação pode ser observada na sala de aula quando o professor faz o aluno apenas copiar, recopiar, reproduzir, seguir no automático, no inconsciente. O professor não percebe que está reproduzindo ideias excludentes, inclusive ideias que ele próprio reprova. E esse antagonismo está dentro das pessoas, dentro de cada um, o sofrimento e essa reprodução é interna, sendo reforçada na maioria das vezes pela escola.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem por objetivo apresentar uma reflexão na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, ressaltando o papel da educação, formação de professores e da escola. Demonstrou-se que a educação tem o poder de transformar ou garantir a manutenção da exploração e da subsistência de ideias elitistas e excludentes. A formação de professores e a escola poderão por meio do trabalho educativo estabelecer uma relação consciente de atividades com o compromisso histórico, problematizando contra qualquer tipo de educação marginalizadora.

O professor por meio de uma visão crítica poderá rever as posturas, as ações, as relações sociais, as influências econômicas, políticas que estão em cada agir, construindo, transformando a realidade de modo emancipador. E a Pedagogia Histórico-

crítica são saberes necessários à formação de professores e ao desenvolvimento do educando no contexto da prática social.

Portanto, a educação não poderá ser a apropriação pela classe trabalhadora dos conhecimentos acumulados pela classe dominante, mas pela conquista de determinados elementos e conhecimentos que também lhe são de direito, a consciência política, social e econômica, a socialização da educação, da saúde, da dignidade da moradia, vestuário, dentre outras de forma igualitária, de qualidade e para todos.

O trabalho pedagógico do educador e a escola deverão estar voltados à politização dos estudantes, construindo assim novas identidades direcionadas a luta pela justiça social por meio da participação na política, em redes e organizações sociais e inseridos nos movimentos sociais. Somente assim, haverá a superação da educação como marginalidade, pois quando a educação não consegue superar a marginalidade, ela já se configura a própria marginalidade.

Dessamaneira, é necessário educar, formar para que trabalhem responsabilmente pela mudança social, contrapondo-se a visão dominante da sociedade ou do trabalho como reprodução capitalista.

É necessário refletir acerca da necessidade de agir contra essa opressão sedutora, esse controle que a educação, através do fetiche, exerce e adormece os sentidos, alienando consciências e tornando-as crédulas e ingênuas.

A educação, escola e formação de professores deverão ser meios para efetivar a cidadania, a competência do ser e não do ter. Deverá propor uma hegemonia da educação e não da política ou do capital. Uma hegemonia que torne o educando um ser pensante a partir do diálogo comunicativo que busque a significação dos significados.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2007.

GRAMSCI, Antônio, 1891-197. **Cadernos do cárcere**, volume 4. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. “**Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**”. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.77-95

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira,

1991. Tradução Carlos Nelson Coutinho.

LUCENA, Carlos. **Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores.** In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval . (Orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEBR, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez;

Autores Associados, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Ideologia alemã.** 2. ed. Trad. Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. O Capital. Volume 1 - Parte III Capítulo VII. **Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais valia.** Disponível: , <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm>> acesso 25 de novembro de 2011.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social.** Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.44, pp. 59-72. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 41.. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FORMAÇÃO DOCENTE E A INFORMÁTICA EDUCATIVA

Gilcéia Damasceno de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade de Passo
Fundo
Lagoa Vermelha – RS

Maiara Foli Severo

Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade de Passo
Fundo
Passo Fundo – RS

RESUMO: Estudos sobre a formação docente para atuar com a informática educativa tem reconhecido a necessidade de fomentar espaços de aprendizagem colaborativo visando contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem. O texto apresenta dados de uma pesquisa cujo objetivo é compreender como o processo de formação do educador deverá fomentar um espaço de permanente práxis reflexiva para contribuir com o processo de aprendizagem. A abordagem teórica foi norteada por autores como Brandão, Oliveira, Teixeira, Veen e Vrakking, entre outros, que apresentam contribuições importantes sobre a temática. Os resultados evidenciaram que a formação docente deverá possibilitar ao educador à reflexão sobre sua atuação como gestor do ensino, buscando definir seu papel como agente educativo diante do desafio de

educar em meio à diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Informática educativa. Processo de ensino e aprendizagem.

TEACHING TRAINING AND EDUCATIONAL INFORMATION TECHNOLOGY

ABSTRACT: Studies on teacher education to act with educational computing have recognized the need to foster collaborative learning spaces in order to contribute to the teaching and learning process. The text presents data from a research whose objective is to understand how the process of educator training should foster a space of permanent reflective praxis to contribute to the learning process. The theoretical approach was guided by authors such as Brandão, Oliveira, Teixeira, Veen and Vrakking, among others, who present important contributions on the subject. The results showed that teacher training should enable the educator to reflect on his role as a manager of education, seeking to define his role as an educational agent in the face of the challenge of educating in the midst of diversity.

KEYWORDS: Teacher training. Educational computing. Teaching and learning process.

1 | INTRODUÇÃO

Com a chegada da informática educativa, grande foi a inquietação e pré-julgamento por parte dos educadores com a nova ferramenta instalada na escola. Estudos sobre o tema apontam, no entanto um despreparo dos professores para atuar com as tecnologias, o que leva a uma utilização da informática educativa como um instrumento de treino. Porém, isto contribui com o processo de ensino e aprendizagem ao promover espaços potencialmente criativos e colaborativos.

No contexto contemporâneo de atuação docente a informática educativa lança-se como uma problemática ao processo de formação em nível inicial ou continuado. Dessa forma, julga-se necessário fomentar iniciativas de formação docente que constituam projetos colaborativos de aprendizagem, onde o professor reconheça-se como autor diante as tecnologias de rede, numa perspectiva de apropriação crítica e reflexiva no contexto educativo. Assim, o presente trabalho tem como objetivo compreender como o processo de formação do educador deverá primar não somente por uma análise do potencial da informática educativa, como também projetar um espaço de permanente práxis reflexiva para contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem.

2 | A FORMAÇÃO DOCENTE E A INFORMÁTICA EDUCATIVA

A inserção de computadores nas instituições escolares, como recurso tecnológico para contribuir mais ativamente no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, determinou que a informática educativa fosse o caminho para a tão almejada transformação da educação brasileira. Delegou-se uma série de imposições e temores sobre a possível substituição do professor pela máquina, algo surpreendente se tratando de um processo de aprendizagem onde o educador não é um mero transmissor de informações, o aluno um receptor de informações, e o processo uma produção em série.

Para Llano e Adrià (2006, p. 35) “Se um educador é alguém que se limita a transmitir informação e a avaliar a memorização dos educandos, então, seria possível a sua substituição por uma máquina, que também pode transmitir informação e avaliar a memorização”, se assim fosse, seria possível delegar a formação de nossos alunos a uma máquina, o que transcende a esta afirmação é a subjetividade do processo educativo, a singularidade da vivência em sala de aula e a interação afetiva e necessária à aprendizagem humana.

Ainda neste contexto, Oliveira (2000, p.106) comenta que:

Este receio (medo) caso exista, pode ser a expressão da preocupação de ver sua autoridade sendo colocada em questão, já que a relação de desigualdade que se manteria em função do domínio diferente de informações entre professor e aluno passa a ter uma dinâmica diferente a partir deste acesso desigual ao trabalho com

o computador.

O temor dos professores ao ver sua autoridade sendo posta à prova, diante do desigual acesso a informação, mais precisamente, aos elementos da cultura digital, imperam no sentido de causar certo receio ao educador, com relação à introdução de computadores em sala de aula, sendo fundamental que a formação docente em nível inicial e continuado incida sobre tais aspectos técnicos e sobre uma dimensão de atuação e apropriação crítica do potencial do uso de computadores na educação.

A informática educativa é um processo que integra e qualifica o uso do computador como um recurso auxiliar ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, Llano e Adrián (2006, p.35) orientam que,

A informática educativa supõe o uso das tecnologias da informação e comunicação com intencionalidade pedagógica, integrando-as como recursos dentro do planejamento do processo de aprendizagem. Dito de uma forma mais simples; supõe utilizar os computadores para que os educandos aprendam algo” (Grifo dos autores).

É a informática educativa a serviço de uma proposta de uso do computador para a formação de nossos alunos. Inevitável, porém é qualificar esta aliança, somente possível diante da formação do profissional em educação, e então, do ato de junção entre os objetivos formativos da instituição de ensino e a informática educativa, voltado à formação de habilidades e competências de síntese, análise e reconfiguração da informação.

Assim, Brandão (1994) pontua que cabe a qualidade deste processual alinhamento entre educação e tecnologia, abarcar a criatividade do educador na proposição de desafios ao sujeito do aprender, para que o ápice desta proposição encontrar satisfação frente ao desafio do aprender a aprender. Nesse sentido, Weiss (apud RICHETTI e BRANDÃO, 2006, p.59) comenta que

[...] o uso do computador só funciona efetivamente como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, se for inserido num contexto de atividades que desafiem o grupo em seu crescimento. Espera-se que o aluno construa o conhecimento: nas relações consigo próprio, com o outro (o professor e os colegas) e com a máquina.

Compreender esta dinâmica de ação apresenta-se ao educador como um desafio imposto pela necessidade do dinamismo social que busca a formação de um ser crítico-criativo frente à profissionalização do indivíduo. Se o domínio não for efetivado, poderá o educador, padecendo de qualificação, utilizar tal recurso ou condicioná-lo, segundo Brandão (1994) a uma máquina de jogos ou simplesmente deixá-lo recluso a algum recanto da escola, longe de olhares curiosos.

Para Brandão (1994), o domínio que o educador e a escola demonstrarem sobre o computador definirá a equidade deste projeto, assim como os rumos de

tal proposição. Domínio este que deverá incidir sobre aspectos básicos ligados a linguagem de programação e ao suporte, incluindo questões conceituais, utilizando, a partir de então, este recurso em seu real potencial.

De acordo com o mesmo autor, a amplitude demasiada de uso único das novas tecnologias, não fomenta reais espaços do aprender, se não dispensada uma infinita gama de possibilidades dadas ao sujeito do conhecimento de criar aliado a um processo de ensinar que desafie o ser humano diante do conhecimento concebido em um processo dinâmico entre o ser, a máquina e o objeto.

É a proposição de ações claras aliadas ao processo de formação de um sujeito crítico frente ao conhecimento que delongará sobre a qualidade deste entrelaçamento entre o ato de educar e as novas tecnologias da informação, a destacar o computador. Em nenhum momento tal necessidade foi tão emergencial: formar competências e habilidades de leitura, análise e domínio efetivo das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) viabilizando ações que façam pensar para além do imediatismo, para uma dimensão de ação global.

Assim, possibilitando a plena inserção no campo da informática educativa, com a abertura a análise do potencial de aplicabilidade de tal recurso aliado aos objetivos de formação da instituição escolar, considerando as problemáticas lançadas à escola quando de sua abertura como espaço coletivo de formação humana (CORTESÃO, 2012). Segundo Brandão (1994), se a competência única a ser desenvolvida pelo docente for à de introdução da informática educativa na sala de aula, sem, no entanto formarmos para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, estaremos, mais uma vez, fornecendo instrumentos ao educador, como forma de viabilizar uma modernização do ensino, sendo o computador reduzido a uma máquina de projeções, onde delimita espaços e tempos para o aprender.

A formação docente para atuação com as NTICs deve integralizar uma visão clara dos objetivos propostos para o processo, a real aplicabilidade dos recursos em sala de aula, as temáticas de relevância para o grupo, competências e habilidades a serem efetivadas e domínio sobre a linguagem de programação, fornecendo ao educador bases para seu uso crítico, neste caso, conforme Brandão (1994, p.44) é preciso “garantir que a inserção de instrumentos informáticos no processo educativo ocorra com plena consciência da sua *viabilidade, validade e oportunidade* no processo ensino-aprendizagem” (Grifo do autor). Ainda para esse mesmo autor, se não forem observadas tais prerrogativas poderemos padecer de uma apropriação indevida do potencial tecnológico do computador para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, padeceremos de imposições regulamentadas pelos órgãos normativos.

Cabe ao educador decidir e avaliar o período e os instrumentos tecnológicos a serem utilizados em decorrência dos alunos que compõem o grupo com o qual se desenvolverá as ações propostas, seus objetivos com tal proposição em virtude de sua concepção de aprendizagem e como esta poderá se desenvolver qualitativamente, tendo na informática educativa e o computador como seu maior expoente, um recurso

auxiliar ao ensino. Será o educador um gestor do processo de ensino, já que detêm segundo Dalbosco e Brandão (2006) a capacidade de delimitar, as possibilidades de uso para o desenvolvimento de suas atividades educativas, levando em conta a ação que se espera desenvolver e o recurso a ser empregado. Almeida (1988, p. 66) também nos esclarece que:

Além da profunda formação em seu campo, deve formar curiosos que, abrindo-se a vários questionamentos, entrarão em meandros que nem ele entrou e para os quais sempre precisa estar abertos; cumpre também que saiba trabalhar com os erros e confusões dos alunos transformando-os em provocações para novos e ricos saberes; é ainda dele a delicada tarefa de não impor seu nível de abstração à aprendizagem dos alunos, mas respeitar suas fases lógicas, das mais concretas às mais abstratas.

Ao professor cabe a mais bela tarefa já imposta a um ser humano, ter o poder de impulsionar outro a sonhar.

3 | SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: O SUJEITO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O homem pensante constrói um novo tipo de relação com o conhecimento. É por vezes caracterizado como incontrolável aos olhares aterrorizados de uma geração que não domina a máquina. A nova geração tecnológica nasceu na era dos botões, das janelas, das múltiplas funções, da interatividade e comunicação sem contato direto. Denominada por Veen e Vrakking (2009, p.12) de *Homo Zappiens*, pois é

[...] um processador ativo de informações, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente, já que as crianças e os adolescentes *Homo Zappiens* consideram a escola apenas um dos pontos de interesse em suas vidas.

Este é o panorama atual do sujeito que aprende, estrategista na resolução de problemas, comunicador interacional com seus pares, concebe a escola como um espaço que precisa acompanhar “[...] seus desejos e transformações, suas escolhas e interesses, [...] que converse com o mundo fora de seus muros, permitindo-lhes comunicar, divertir, trocar e criar novas formas de aprendizagem” (SOUZA E BONILLA, 2012, p. 185). A escola é mais um entre seus links acessados no decorrer de um dia.

Como poderia a instituição escolar formar sujeitos pensantes e criativos sem deter a mínima atenção do *Homo Zappiens*? Delega-se um conjunto de arranjos sobre o objeto a ser ensinado, a ser apreendido. Como educar em meio a este fenômeno de manipulação de botões, de celulares *touch screen*, computadores, TVs, *ipods*, *ipads*, *tablets*, disponíveis a todos, pois o consumismo em massa é o que move o capital. Como educar em meio à desatenção ou desinteresse de nossos alunos por nossas

formas de ensinar, aliando à tecnologia à educação num processo pleno de formação humana para a transformação de mundo?

São os educadores desafiados para educar em meio à diversidade de pensares, num espaço tempo ilimitado, onde as máquinas antes reclusas tomam forma, como aportes da informação. O sujeito do conhecimento revolucionou a forma como concebemos o processo de comunicar, a troca de informações em rede se desloca com uma agilidade que rompe com os limites antes impostos pela relatividade espaço-temporal. É inerente ao sujeito a capacidade de transformar, de criar, inventar, descobrir, ser um revolucionário no sentido de propor mudanças em seu espaço de atuação, antes restrito a uma dimensão local, agora liberto e linkado a uma dimensionalidade global.

O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer novas coisas e não de simplesmente repetir o que outras gerações fizeram, homens que sejam criativos, inventores e descobridores; o segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, que possam analisar e não aceitar tudo que lhes é oferecido. (PIAGET apud BRANDÃO E TEIXEIRA, 2002, p. 4).

O aprender constante, o buscar autônomo, denota um novo olhar para o processo de formação institucionalizada, gerador da necessidade de estabelecer um processo de ensino crítico, frente a este universo social tecnológico, tal concepção apresenta a necessidade do educador, frente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) de estabelecer ações de mudanças, diante do ato de procura que leva necessariamente a um repensar sobre o quem sou? Qual meu papel como sujeito do conhecimento em meio as transformações decorrentes do período marcado pelas transformações de valores sociais e pessoais?

A Sociedade do Conhecimento estabelece como princípios fundamentais de constituição do sujeito a capacidade de síntese do conhecimento, possibilitando um processo de tomada de decisão autônoma pautada na análise das possibilidades dadas e da viabilidade de concretização da ação. É o sujeito desafiado constantemente por buscar a compreensão da totalidade de relações que permeiam a dimensão da conexão global, podendo assim inserido em uma cultura digital, redimensionar sua ação, conforme Souza e Bonilla (2012) para a constituição de uma nova configuração social. Ainda nesta perspectiva, as autoras comentam que

Compreendemos que a busca pela interação e a inserção na dinâmica da cibercultura abre, para esses jovens, a possibilidade de estabelecer uma participação ativa no contexto em que estão inseridos, uma vez que a imersão na cultura digital tem favorecido a apropriação dessa cultura e sua transformação em diversos conhecimentos que serão aplicados em benefício próprio e também da comunidade a qual pertencem (SOUZA e BONILLA, 2012, p. 184).

A vivência em um cyberspaço de relações, onde a interatividade em uma realidade virtual rompe com conceitos espaços-temporais, fornece ao indivíduo a

habilidade de desenvolver uma competência de análise crítica diante de um processo de informatização vivenciado em todas as áreas de atuação humana. Possibilita a apropriação do sujeito em uma dimensão de ação imediata sobre o meio, fazendo da inserção em um espaço de cultura digital à possibilidade de rompimento como uma condição de exclusão social e de negação dos elementos dessa cultura tecnológica, desde que os elementos desta cultura encontram-se restritos a uma parcela mínima da população que detém o poder de acesso. Formar é um processo subjetivo, que delega a funcionalidade do conhecimento e sua versatilidade, permitindo, segundo Llano e Adrià (2006) um processo de tomada de decisão que verse sobre a finalidade do conhecimento, possibilitando a ação sobre seu espaço de vivência.

A inserção na cultura digital que leva necessariamente a dimensão de uma ação em nível global, esbarra na questão da acessibilidade de todas as camadas populacionais à rede. Nesse sentido, Souza e Bonilla (2012) pontuam que o acesso à rede é limitado em decorrência das disparidades sociais. Para as autoras “apesar de estarmos vivendo numa sociedade marcada pela presença das TCIs, em razão das desigualdades sociais, apenas um número bem reduzido encontra, em seu domicílio, a possibilidade de se conectar à rede mundial de computadores” (Idem, p. 183). Ainda para as autoras (Idem, p.184) a geração digital então passa a buscar “alternativas para não ficar à margem da cultura digital, criando condições de obter informações e interagir virtualmente com seus pares, se apropriando, então, dos elementos dessa cultura”. Nesse contexto, segundo Fedoce e Squirra (2011) além dos meios tradicionais de acesso à informação, como a escola, esta geração conta com a possibilidade de acesso a dispositivos móveis que a permitem interagir socialmente, possibilitando a construção colaborativa do conhecimento de formas diversas.

Neste sentido, ainda segundo os autores, as tecnologias móveis destacam-se por promoverem a interatividade, a portabilidade e a mobilidade, pois “[...] o usuário passa a ter a comunicação literalmente em suas mãos” (2011, p.269). Ainda para os autores (2011, p.269) “Os espaços passam a ser geolocalizados e a comunicação acessível em qualquer lugar, em qualquer tempo, em qualquer máquina”. Neste cenário, cabe ao sujeito à necessidade de estabelecer um novo modelo interacional com o conhecimento e seus pares na produção deste, o que envolve a necessidade de colocar-se frente ao desafio permanente de aprender a aprender em uma rede interacional.

O conceito de Rede poderá ser definido como um processo interacional, colaborativo e autônomo. Ainda sobre o conceito de rede, Teixeira e Franco (2006, p.17) afirmam que “é uma estrutura dinâmica e aberta, cuja condição primeira de existência é a ação dos nós que a formam e que, ao construírem suas próprias formas de apropriação e de ação sobre a trama, modificam-na e são modificadas por ela”.

Aprender em rede implica num processo autônomo, colaborativo e criativo, síntese da vivência em uma teia de conexões, configurando permanente ação sobre o objeto do conhecimento. Ainda nesta perspectiva, Veen e Vrakking (2009,

p.12) dizem que a aprendizagem é “[...] uma atividade coletiva, já os problemas serão resolvidos de maneira colaborativa e criativa, em uma comunidade global.” A Sociedade do Conhecimento clama por um novo tipo de homem, sujeito pensante, capaz de construir e formar um aprender efetivo que delegue sobre uma processual busca pela capacidade de criar e inventar, em uma ação coletiva. O conhecimento possibilita a revolução do saber incidindo sobre a capacidade de um pensar livre.

Implicará, por parte do educador, redimensionar sua práxis para um exercício efetivo de tomada de decisão autônoma e criativa pelo sujeito do conhecimento. O conhecimento somente poderá se configurar na justaposição entre o objeto a se conhecer e o que dele já se conhece, como aponta Almeida (1988, p.73) “O que se visa é produzir conhecimento, mas o conhecimento só se adquire pela relação com o já conhecido, compondo-o num todo orgânico que permite a criação do “novo”. O universo formado pela capacidade humana de pensar livre, não linear, entrelaçado ao desejo do aprender determina o potencial inventivo do ser, frente às experimentações advindas da conexão em rede.

A Sociedade do Conhecimento introduziu uma nova forma de pensar e conceber o sujeito do conhecimento. Há a necessidade de formação para um processo autônomo, crítico e criativo de difusão e elaboração do conhecimento, que possibilite a troca interativa entre seus pares formando uma rede interacional que impõem e determina uma ação colaborativa. Isto implica, sobre o sujeito e sua ação sobre o meio, a necessidade de um processo de aprendizagem permanente, constituído em meio às ações voltadas para a inserção em uma cultura digital. A apropriação dos elementos desta cultura coloca sobre o sujeito o desafio de análise e síntese elaborada sobre o objeto do conhecimento, frente ao desafio de aprender em rede.

4 | CONCLUSÃO

Com este estudo buscamos equacionar o debate sobre a formação docente para a atuação com Informática Educativa, bem como o potencial deste recurso auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem diante do sujeito do conhecimento e de suas definições. A formação docente encontra entraves diante da ausência de um plano de ação desenvolvido visando à qualificação do profissional em educação e sua participação ativa neste processo.

A era tecnológica revolucionou a forma como concebemos o processo de ensino e de aprendizagem. O sujeito do conhecimento aprende em uma dimensão de ação em rede. Cabe ao educador, atendo-se a esta característica fundamental e valendo-se de sua competência em desenvolver uma gestão do ensino, utilizar-se dos recursos tecnológicos e midiáticos para compor uma ação educativa que englobe a formação de um sujeito para a ação colaborativa virtual, necessidade imposta pela Sociedade contemporânea, visando dinamizar o ensino e qualificar a aprendizagem. A formação docente em nível inicial e continuado necessariamente deve levar a compreensão do

processo de desenvolvimento humano, como se desenvolve o aprendizado levando em conta a singularidade do sujeito humano. O processo de formação docente deverá possibilitar ao educador à reflexão sobre sua atuação como gestor do ensino, buscando definir seu papel como agente educativo diante do desafio de educar em meio à diversidade de pensares.

A formação docente deve levar a compreensão de que a Informática Educativa é um recurso auxiliar ao ensino, cabendo-lhe decidir a extensão de seu uso, visando à formação de um sujeito crítico e criativo, pois educar é uma ação política.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e Informática: Os computadores na escola**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos. **Informática e Educação: Uma difícil aliança**. Passo Fundo: UPF, 1994.

BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Software Educacional: O complexo Domínio dos Multimeios**. Passo Fundo: UPF, 2002.

CORTESÃO, Luiza. **Professor: Produtor e/ou tradutor de conhecimento? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.37, n.3, p. 719-735, set/dez.2012.

CHAVES, Eduardo O.C. **O uso de Computadores em escola: Fundamentos**. In: CHAVES, Eduardo O.C.; SETZER, Valdemar W. *O uso de Computadores em escolas: Fundamentos e Críticas*. São Paulo: Scipicione, 1988.

FEDOCE, Rosângela Spagnol.; SQUIRRA, Sebastião Carlos. **A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação**. Logos 35. Mediações sonoras, Rio de Janeiro, v.18, n. 02, p. 267-278, 2º semestre. 2011.

LLANO, José Gregório de; ADRIÁN, Mariella. **A informática educativa na escola**. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: Dos planos e discursos à sala de aula**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

SOUZA, Josilda Sampaio de; BONILLA; Maria Helena Silveira. **Os jovens na contemporaneidade: a experiência da articulação entre a dinâmica da escola e um projeto de inclusão digital**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v.19, n.1, p.181-193, jan./jun. 2012.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro; BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos. (Org.) **Tecendo caminhos em Informática na Educação**. Passo Fundo: UPF, 2006.

VEEN, Win; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: Educando na Era Digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

OS SABERES CONSTITUÍDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL À LUZ TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nadja Regina Sousa Magalhães

Universidade Federal de Pelotas – UFPel,
Programa de Pós Graduação em Educação –
Doutorado
Pelotas/RS. Pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE/UFSC.

Andressa Grazielle Brandt

Instituto Federal Catarinense – IFC. Coordenação Geral de Ensino. Campus Camboriú/ SC.
Pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE/UFSC.

Aline Aparecida Cezar Costa

Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Assessoria Pedagógica e Coordenadoria de Extensão. Cruz Alta/RS.

Luciana Gelsleucher Lohn

Instituto Federal Catarinense – IFC. Coordenação Geral de Ensino. Campus Camboriú/ SC

RESUMO: Este artigo versa em torno da formação de professores na Educação em Tempo Integral, articulada às Tecnologias de Informação e Comunicação. No problema, destaca-se: como as diretrizes curriculares de Ensino Municipal de Caxias, no estado do Maranhão, têm incorporado as Tecnologias de Informação e Comunicação como modo de agregar novos saberes à formação continuada de professores? Desse modo, analisou-se, na

formação continuada de professores de uma escola do Ensino Fundamental de Caxias – MA, o que é relevante para construir uma política de inserção de um currículo de Educação em Tempo Integral, articulado às Tecnologias de Informação e Comunicação. A pesquisa foi delineada por uma abordagem qualitativa por meio de análise bibliográfica, observações e memorial, entre outros acontecimentos que compõem o campo de investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Currículo. Educação em Tempo Integral. Tecnologias de Informação e Comunicação.

THE KNOWLEDGE CONSTITUTED IN THE TRAINING OF TEACHERS OF EDUCATION IN A COMPREHENSIVE TIME TO THE LIGHT INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

ABSTRACT: This article deals with the formation of teachers in Integral Education, articulated with Information and Communication Technologies. In the problem, it is highlighted: how the curricular guidelines of Municipal Education of Caxias, in the state of Maranhão, have incorporated Information and Communication Technologies as a way of adding new knowledge to the continued formation of teachers? In this way, it was analyzed, in the continuous formation of teachers of a School of Elementary School of Caxias, MA, what is relevant to construct

a policy of insertion of a Curriculum of Education in Integral Time, articulated to the Technologies of Information and Communication. The research was delineated by a qualitative approach through bibliographical analysis, observations and memorial, among other events that make up the field of investigation.

KEYWORDS: Training of Teachers. Curriculum. Full Time Education. ICT.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresentado no XVIII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL buscou uma análise do contexto atual, no aspecto educativo e que tem o desafio de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores, em especial, no cotidiano da sala de aula, onde é imprescindível compreender e aprender a integrá-las no trabalho pedagógico que se realiza. Na concepção de Valente, Almeida et al (2007, p.160), em relação ao professor:

Para inserção de uma tecnologia no cotidiano das práticas de sala de aula, é preciso dar oportunidade ao professor de se apropriar do domínio da tecnologia, ao mesmo tempo em que analisa suas potencialidades e limitações e desenvolve práticas pedagógicas com o acompanhamento e orientação do grupo em formação. Assim o professor compartilha avanços e equívocos com outros profissionais que estão passando pelas mesmas situações e recebem orientações para superar os desafios decorrentes da experimentação de novas práticas.

Portanto, incorporar o uso das tecnologias na escola e formação de professores, através da prática pedagógica, exige enfrentar as provocações da sociedade contemporânea. Para tanto, será necessário ter a coragem de romper com limitações do cotidiano e encarar as disputas que as tecnologias trazem ao professor no contexto escolar. Isso está relacionado ao processo formativo de ensinar e aprender com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, que torna indispensável à reflexão em torno da oferta de Educação em Tempo Integral, através das diretrizes curriculares presentes nas escolas de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de Caxias no Estado do Maranhão.

Assim, deve-se considerar o que pensam os sujeitos do contexto educacional, articulados diretamente nessa ação, tendo como base um currículo que valorize as diversidades culturais existentes no ambiente escolar, e perceber as TICs como meio de produção e desenvolvimento do conhecimento. Vale ressaltar que o currículo está voltado aos processos de disputa e conflitos sociais, políticos, culturais e de poder, pois a história das concepções de currículo é marcada, para Silva Maria (2006, p. 1), por decisões básicas tomadas com o intuito de:

Racionalizar de forma administrativa, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; (2) elaborar uma crítica à escola capitalista; (3) compreender como o currículo atua, e (4) propor uma escola diferente seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária.

Na compreensão de Martín-Barbero (2014), para uma perspectiva libertária, a utilização das TICs na educação não se concebe em um modelo já ultrapassado de comunicação escolar que não visualize os tempos e espaços nos processos de formação, mas que compreenda e apreenda que em uma era informacional, a idade para aprender é toda e qualquer idade. O autor destaca que “estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua [...], lugar de densa socialização de saberes.” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.121).

Imbricado nessa análise está o lugar do professor, que se constitui nas exigências educacionais impulsionadas pelas políticas públicas, com as quais há requisições para se tornar um profissional reflexivo, crítico e autônomo, um motivador da dinâmica pedagógica que pode ser constituída com a Educação em Tempo Integral, mesmo sem as condições dignas de trabalho para realizar sua prática. Ao mesmo tempo, as requisições impulsionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação apresentam-se como uma nova roupagem que poderá agregar novos saberes e fazeres ao trabalho pedagógico.

O processo de ensino e aprendizagem independe apenas do trabalho do professor, mas se desenvolvem em um lugar especializado ou ambiente que, além de suas dimensões de temperatura, iluminação, deve contar com outros recursos físicos e tecnológicos que apoiam, de modo restrito, os afazeres pedagógicos do professor. Portanto, ressalta-se a seguinte problemática: **as diretrizes curriculares de Ensino Municipal de Caxias – MA têm incorporado as TIC como modo de agregar novos saberes à formação continuada de professores?**

Entender como as escolas da rede de Ensino Fundamental aplicaram e implantaram as concepções e diretrizes curriculares e as normativas legais de Educação em Tempo Integral e integração das TIC faz-se importante para este estudo. Mas, o relevante foi pesquisar como essas concepções e diretrizes curriculares estão sendo analisadas e interpretadas e implicam no trabalho pedagógico realizado por professores dessas instituições de ensino.

Partindo disso, apresenta-se o objetivo geral da pesquisa, o qual consiste em **analisar, na formação continuada de professores de uma escola do Ensino Fundamental de Caxias – MA, o que é relevante para construir uma política de inserção de um currículo de Educação em Tempo Integral, articulado às TIC.** Isso implica pensar em torno das TIC, como destaca Lévy (1998). Segundo o autor (1998), a formação contínua se alimenta da constituição dos saberes e redes sociais que primam pela troca, pela possibilidade de partilha, ou seja, de compartilhar conhecimentos.

Desse modo, visa-se contribuir no estudo em torno da formação continuada do professor da Educação em Tempo Integral, a partir das inúmeras possibilidades das tecnologias, de sua inserção e como elemento potencializador do processo pedagógico. As tecnologias são pensadas como ferramentas de produção e meios

de expressão de diferentes saberes para professores e alunos no cotidiano escolar e sua importância no processo de comunicação e estruturação social.

Nesse sentido, Martín-Barbero (1995, p.150) colabora nessa direção da comunicação por meio das TICs: “a comunicação é questão de cultura, culturas, não só de ideologias; a comunicação é a questão de sujeitos, atores e não só de aparatos e estruturas; a comunicação é questão de produção e não só de reprodução”. Nesse entorno, é crucial desmistificar a função social do professor como mero emissor do conhecimento, de modo a enxergá-lo como um dos atores nesse processo de construção, que busca novas formas de relação com os saberes constituídos às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Dessa forma, este artigo se justifica pela necessidade de pensar uma proposta curricular, em uma perspectiva da Educação em Tempo Integral, que poderá colaborar como instrumento de reflexão e aprofundamento do fazer pedagógico das escolas brasileiras e, ainda, questionar se o professor tem clareza do papel das tecnologias como instrumentos que podem contribuir com outros modos de pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com essas como instrumentos de trabalho e se posicionar na relação entre as TIC e as práticas de formação.

Portanto, a construção de um artigo é sempre uma possibilidade antecipada que se delinea no percurso de sua própria realização, em que a ampliação do olhar é imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, esta pesquisa procura analisar a formação continuada numa perspectiva de Educação em Tempo Integral articulada às TIC nas escolas conforme destaca Schnitman (2011, p.24):

Ao pensar na utilização das TIC na práxis pedagógica, torna-se importante dimensionar a possibilidade de construção interativa de conhecimentos. O conhecimento é construído coletivamente, compreendendo que o saber dos sujeitos interage com outros saberes, transformando-se numa teia de relações, em que o conhecimento já não é mais específico e único, mas construído coletivamente, concretizando a formação do pensamento em rede.

As perspectivas de formação apontadas em relação à Educação em Tempo Integral, conforme de Traversini e Freitas (2013, p.14), indicam que:

Não só o aluno é fabricado pela escola contemporânea como sujeito apto para atuar nessa sociedade; o professor também o é, e necessita de estratégias contemporâneas para exercer sua função no processo educacional. Assim, compreender os modos pelos quais os professores se posicionam para exercer a docência em uma proposta de Educação Integral, entender como são subjetivados pelos discursos circulantes – e como estes se configuram historicamente, é trazer para a superfície outras formas de inventá-los contemporaneamente.

A proposta do Governo Federal de Educação em Tempo Integral já havia sido mencionada na Constituição Federal, no Artigo 208: “Educação Integral, com progressiva ampliação da jornada escolar até pelo menos sete horas diárias na escola ou em atividades escolares, na educação infantil, ensino fundamental e ensino

médio” e; no §4º, “a permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares prevista no inciso VIII, além da carga horária mínima diária de efetivo trabalho escolar estabelecida pela legislação educacional, poderá ser opção de famílias ou de estudantes, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

Ao destacar a qualidade educacional, é necessário pensar o currículo de Educação em Tempo Integral, articulado às TIC presentes nas escolas, como um fenômeno complexo que vem despertando, cada vez mais, a atenção dos educadores e da sociedade como um todo, e requer atenção especial das instituições responsáveis pela formulação e implementação das políticas públicas, em especial, as educacionais.

Para sistematizar algumas observações em torno da formação de professores, aborda-se a acepção dos saberes, proposta por Charlot (2000), que relaciona os processos de constituição e inter-relacionamento dos sujeitos com o mundo, com as coisas e com as pessoas, e que os saberes e fazeres oriundos desses diversos contextos passam a ser mobilizados na instituição escolar. Trata-se de uma perspectiva dialética que possibilita agregar novas formas de conceber a vida na interação em vários contextos sociais, o que determina seu sucesso ou fracasso, por exemplo, no âmbito escolar:

Por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o currículo. (CHARLOT, 2000, p. 63).

No campo do currículo, têm-se várias questões transitando, como os movimentos curriculares, as decisões e as escolhas metodológicas. O desafio e a possibilidade de criação do aspecto de regulação e as formas de poder que estão socialmente constituídas indicam que o currículo está impregnado de lutas, conflitos, disputas, diferenças, com as quais convive.

Reconhecer que todos são produtos e processos dessa trajetória requer olhar a escola e os modelos sociais como espaços que influenciam as apropriações. O currículo escolar e da vida é real, tanto na ação quanto nas dimensões ocultas. Dessa forma, apontar um currículo intercultural e multidisciplinar, relacionado às TIC, é um desafio.

Para Sacristán (2000), o currículo é um objeto social e histórico, e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. A política curricular governa as decisões e se manifesta em certa ordenação jurídica e administrativa. Na verdade, ela é um campo ordenador, decisivo, com repercussões diretas sobre as práticas dos agentes envolvidos.

Refletir sobre o currículo na Educação em Tempo Integral é também refletir sobre a formação do educador, em que este deve também confrontar sobre a prática que realiza. Isso remete a Contreras (2002), para ele, o professor ao se defrontar com sua própria prática é que projeta pessoalmente sua relação com os alunos, assumindo o

grau de identificação ou compromisso com as práticas que desenvolve e seus níveis de transformação da realidade que enfrenta.

Assim, esta pesquisa busca contribuir no universo de publicações sobre o assunto que ora aborda-se neste artigo e servirá para apoiar investigações futuras que analisem em torno da formação de professores, do currículo ancorado pelos ideários de Educação em Tempo Integral e da integração das TIC na produção de saberes nas práticas pedagógicas.

2 | CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta investigação de caráter qualitativo foi desenvolvida com dois professores do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e uma Coordenadora do Programa Mais Educação em Educação, os quais foram selecionados através dos seguintes critérios: Ser professor da rede de ensino municipal e participar do Programa Mais Educação. Foram nomeados com um cognome Docentes: D 01, D 02 e D 03, com o intuito de assegurar o anonimato dos interlocutores.

Esta investigação tem como parâmetro a reflexão, nos campos teóricos, do que vem a ser Educação em Tempo Integral para a constituição curricular no processo de ensino e aprendizagem presente nos documentos oficiais (Um dos documentos oficiais será o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024) e nas diretrizes curriculares do município, sobre as implicações dessas concepções nas práticas pedagógicas e a identificação das visões de currículo, na busca de entender como a formação de professores configura esse âmbito.

O percurso se baseou em instrumentos metodológicos como entrevistas narrativas e observações sobre a formação de professores em uma perspectiva de Educação em Tempo Integral aliada as TIC. Minayo (2002) estabelece a diferença entre qualitativo e quantitativo, destacando que na pesquisa quantitativa, os cientistas sociais trabalham com dados estatísticos, apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta; a qualitativa aproxima-se do universo de significados das ações e relações humanas, as quais não podem ser quantificadas.

As técnicas utilizadas foram: observações e entrevistas narrativas, serviram como meio articulador do encontro no ambiente escolar para que a pesquisadora pudesse tecer seus olhares e interpretações em relação à Educação em Tempo Integral e o ensino realizado a partir das práticas dos professores. Uma investigação da escola, de acordo Sarmiento et. al (2003), é uma interpretação de interpretações. Essas interpretações buscaram indicadores que revelaram a interação na formação de professores da Educação em Tempo Integral e a constituição de saberes docentes à luz das TIC.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa parte das vivências das pesquisadoras na área de formação de professores e como educadoras da área, bem como se apresenta um recorte da vivência no Mestrado em Educação na linha Ensino Formação de Educadores pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Nesse percurso, foi percebido que ainda há resistências em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação, pois as TIC ainda estão sendo vistas como meio de informar e não como um instrumento para difundir e construir o conhecimento dos futuros educadores.

Para articular sentidos às TIC a uma Educação em Tempo Integral nas escolas públicas em Caxias - MA, foi implantado o Programa Mais Educação, que foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, o qual é regulado pela Portaria Normativa Interministerial nº17, a partir do decreto nº 7.083, de 20 de janeiro de 2010. Na entrevista realizada com a Coordenação municipal do Programa Mais Educação, neste trabalho, nomeada como **D 01**, recebeu-se a informação de que em 2010 o Programa iniciou com 32 escolas da zona urbana para atender cerca de nove mil alunos. Em 2013, esse passou a funcionar em 77 escolas, urbanas e rurais. Atualmente, a Educação em Tempo Integral focaliza o Programa Mais Educação como uma iniciativa de implantação que já estava prevista no Plano Nacional de Educação 2011-2020, na meta 6, que visa “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas de educação básica”.

Nessa ótica, para a implantação nas escolas de Caxias, **D 01** destaca: “*Isso passa por uma esfera maior. Depende muito da questão do espaço, da jornada ampliada, não adianta se não tiver uma conexão da esfera maior do programa para seguir as diretrizes de acordo com o que está nas resoluções, nos manuais*”. **D 01** insiste que para implantar o Programa Mais Educação, precisaria minimamente ter uma sensibilização de espaço, da questão da ampliação das escolas e, sobretudo, articular as TIC à formação dos professores, ou seja, um estudo mais apurado da qualidade desse programa, da sua capacidade de intervenção. **D 01** revela que a adesão ao programa Mais Educação, cujo interesse discursado é qualificar as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere aos atos de ensinar e de aprender em sala de aula, interligados às TIC, demandou a contratação de 480 monitores para atuarem em cinco macrocampos: Esporte e Lazer; Arte e Cultura; Meio Ambiente; Cultura Digital e Letramento.

Durante a pesquisa o macrocampo cultura digital aparece para ajudar os estudantes a construírem critérios para sua navegação. O professor nomeado como **D 01** destaca que para ensinar o aluno, há necessidade de uma formação continuada que contribua no contexto de suas aulas e não apenas nos momentos do macrocampo citado no Programa Mais Educação para os estudantes.

A falta de espaço físico adequado para utilização das TIC na escola em que os professores pesquisados trabalham é só uma amostra dos obstáculos que enfrentam

esses profissionais para cumprirem com suas atribuições e, muitas vezes, têm que improvisar para que os alunos sejam atendidos com esses recursos. **D 02** enfatizou que sua escola não tinha espaços adequados para a utilização desses recursos. A realidade da escola municipal pesquisada mostrou que ainda há uma necessidade de espaço físico adequado para o manuseio e utilização de recursos tecnológicos.

Ao perguntar aos sujeitos entrevistados sobre a formação continuada recebida, se esta contemplava a utilização das TIC ao Currículo Escolar de Tempo Integral, o professor **D 02** respondeu: *“As diretrizes curriculares ainda não estão consolidadas na escola nessa direção. Os professores começaram a adquirir outras habilidades, mas as mudanças seguem a passos muito vagarosos, especialmente com relação aos processos de aprendizagem dos conteúdos curriculares ligados às TIC”*.

É válido destacar que no momento dessas formações os professores mostravam muita resistência para utilizar as tecnologias que o curso oferecia. **D 03** destacou: *“São muitas as informações para utilizar esses recursos tecnológicos, pois não tenho acesso em casa pelo custo alto que tem”*. Portanto, o custo ainda é um dos inibidores para a democratização das TIC para os professores que, por sua vez, impediu de utilizá-las no curso que realizaram, bem como em suas práticas em sala de aula.

Segundo o professor **D 03**, *“Não podemos mais evitar as TIC, pois a Universidade precisa ampliar o olhar percebendo-se como um espaço aberto com horizontes para a aprendizagem e o conhecimento que incorpore as TIC”*. A partir disso, é necessário refletir sobre os limites e as possibilidades de um trabalho multidisciplinar nas escolas municipais de Caxias - MA, em que a formação inicial na Universidade necessita agregar ao seu currículo o conhecimento teórico e prático sobre as TIC, onde também os professores possam agregar saberes à prática que realizam.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da pesquisa foram importantes para o entendimento da concepção de formação continuada docente à luz das TIC no desenvolvimento profissional e acadêmico, principalmente no que se refere a conectar o currículo à prática pedagógica. Conclui-se que a prática de ensino/formação/pesquisa se intercomplementam.

Percebe-se a forte influência dos saberes para a formação de professor, para constituir-lo como ser reflexivo, crítico e autônomo neste processo, sendo determinante pensar-se sobre a herança e o capital cultural proporcionado aos seus alunos durante o processo de construção de competências e conhecimentos, referentes ao fazer pedagógico.

Desta forma, a construção da formação docente passa por um processo complexo, baseado no contexto social, político e econômico, no qual se constituiu também o Currículo de Educação de Tempo Integral. Assim, cada um se apropria dele levando em conta sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de

tempo, para acomodar inovações e assimilar mudanças.

Compreende-se que os interlocutores têm posições divergentes sobre a sua constituição de formação profissional e a influência das TIC na prática de ensino formativa na sua constituição enquanto acadêmicos, destacando que a Universidade teve papel fundamental nesse processo de formação. O que deve se efetivar cada vez mais nos cursos de graduação, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento profissional, acadêmico e científico.

As discussões apontaram que os espaços escolares e a formação continuada dos professores nesse debate das TIC ainda não se democratizaram nas escolas públicas municipais de Caxias - MA, nem tampouco na vida histórica dos professores. A partir desses questionamentos em torno da formação continuada dos professores em relação às TIC podemos nos interrogar: Como ocorre a presença e democratização das TIC em Caxias - MA? Como essa temática se insere na formação de professores na Educação em Tempo Integral? Essas perguntas talvez não sejam necessariamente respondidas, mas podem contribuir para ampliar e inspirar a pesquisa nessa área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. MEC: Brasília: 2013. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/> >. Acesso em: 23 de mar. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de educação integral, direitos humanos e cidadania. **Programa Mais Educação**: passo a passo. MEC: Brasília, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1998.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. **Educação Integral**: Olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias - MA. (dissertação de mestrado). Florianópolis: SC, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. **Comunicação na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA Mauro Wilton de (Org). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

SCHNITMAN, Ivana M. **A mediação pedagógica e o sucesso de uma experiência educacional on-line.** ETD – Educ. Tem. Dig. Campinas, v.12, n.esp., p.287-314, março, 2011.

SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap.2, p.137-179.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, M. A da. Currículo para além da pós-modernidade. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PÓS-GRADUADOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29. 2006, Caxambu. **Anais.** Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.

TRAVERSINI, Clarice Salete. FREITAS, Juliana Veiga de. **O Professor da Educação Integral:** um sujeito em processo de invenção. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36, 2013, Goiania - GO: ANPEd,2013.

VALENTE, Jorge Armando. ALMEIDA, M. Elizabeth Biaconcini de. et al. **Formação de educadores à distância e integração de mídias.** São Paulo: Avercamp, 2007.

LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS DA UEMG – UNIDADE DIVINÓPOLIS/MG

Elaine Kendall Santana e Silva

elaine.silva@uemg.br

Universidade do Estado de Minas Gerais
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Ana Paula Martins Fonseca

ana.fonseca@uemg.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS – UEMG
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Alessandra Fonseca de Moraes

alessandra.fonseca@uemg.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS - UEMG
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Ana Cristina Franco Rocha Fernandes

anadelio23@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS - UEMG
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Geralda Pinto Ferreira

geralda.ferreira@uemg.br

Universidade do Estado de Minas Gerais
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Fernanda Maria Francischetto da Rocha Amaral

Universidade do Estado de Minas Gerais
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Míriam Rabelo Gontijo

Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais
Av. Amazonas, 5.253, Nova Suíça
30.421-169 - Belo Horizonte, MG - Brasil

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de apresentar pesquisa realizada sobre o letramento do professor em formação nos cursos de Pedagogia e Letras da UEMG - unidade de Divinópolis, por meio do Estágio Supervisionado. Para isso, foram feitas análises das representações sociais e das estratégias de textualização, focalizando o jogo interlocutivo, a inserção e o gerenciamento de vozes que se instauram na trama discursiva de questionários e relatórios de estágio produzidos pelos licenciandos de Pedagogia e Letras, com o objetivo de investigar o processo de letramento e de construção identitária vivenciado por eles. Considerando-se a materialidade dos dados e os princípios teórico-metodológicos adotados, a pesquisa realizada foi, fundamentalmente, interpretativa e qualitativa (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008). Foram utilizados diversos

autores como referencial teórico, tais como, Matencio (2003), Mondada e Dubois (2003), Moscovici (2003), Koch (2003), Kleiman (2007; 2008), Reichmann (2013; 2015). Após a realização da pesquisa é possível confirmar que as estratégias textuais utilizadas pelos licenciandos para responder aos questionários e produzir os relatórios, podem oferecer pistas de como eles (re) constroem suas Representações Sociais sobre o que é “ser professor” e de como (trans) formam e constroem sua identidade profissional e seu letramento por meio do Estágio Supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; estágio supervisionado; representações sociais; estratégias linguísticas.

LITERACY AND TRAINING OF UEMG’S STUDENTS – UNIT OF DIVINÓPOLIS/ MG

ABSTRACT: The present work has the objective of presenting research on the literacy of the teacher in training in the Pedagogy and Literature courses of the UEMG - unit of Divinópolis, through the Supervised Internship. For this, analyzes of social representations and textualization strategies were done, focussing on the interlocutive play, insertion and management of voices that are established in the discursive web of questionnaires and reports of internship produced by the graduates of Pedagogy and Literature, with the objective To investigate the process of literacy and identity building experienced by them. Considering the materiality of the data and the theoretical-methodological principles adopted, the research was fundamentally interpretive and qualitative (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008). A number of authors were used as theoretical references, such as Matencio (2003), Mondada and Dubois (2003), Moscovici (2003), Koch (2003), Kleiman (2007; 2008), Reichmann). After conducting the research, it is possible to confirm that the textual strategies used by the students to answer the questionnaires and produce the reports can offer clues as to how they (re) construct their Social Representations on what it is to be a teacher and how) Form and build their professional identity and their literacy through the Supervised Internship.

KEYWORDS: literacy; supervised internship; social representations; textual strategies.

1 | INTRODUÇÃO

Um estudo que investigue, por meio das estratégias lingüísticas, utilizadas em textos acadêmicos, o letramento docente de professores em formação e sua construção identitária, surgiu a partir da experiência da pesquisadora durante o acompanhamento e orientação do Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura da UEMG – Unidade de Divinópolis, MG. Ao longo desse trabalho, como orientadora, observamos que os relatórios de estágio podem oferecer no decorrer de seu engendramento lingüístico “projeções de imagens dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção languageira”. (MATENCIO, 2002, p.6).

Sendo assim, observamos que estudos sobre a formação docente nos permitem investigar que as estratégias lingüísticas podem dar pistas sobre o processo de letramento e a construção identitária de professores em formação e isso tem sido alvo de vários trabalhos, dentre eles destaca-se, Kleiman (2001; 2007; 2008; 2005, 2013), Kleiman e Martins (2007), Assis (2009), Matencio (2004), Reichmann (2013; 2015) e Silva (2004). Pesquisas sobre este assunto são importantes e merecem ser realizadas para que se aprofunde o conhecimento sobre esta temática e, a partir disso, seja possível intervir, de maneira que se contribua, principalmente, com o processo de formação destes profissionais que vão atuar com o ensino.

De acordo com Kleiman (2005, p. 204) “a formação de professores envolve transformação identitária, decorrente do processo de socialização profissional, que é realizado, discursivamente, nos cursos universitários.” Dessa forma, os “espaços de formação” se constituem em importantes oportunidades para o letramento e a construção identitária dos licenciandos e se processa na atividade lingüística dos interlocutores durante a interação verbal.

Dessa forma, assumindo que a formação do professor de língua não se limita à sala da aula da universidade, já que implica “numa série de procedimentos de natureza educacional que antecedem a esse evento e dele procedem” (ASSIS, 2009, p. 102), ressaltamos a importância do *campo* de Estágio Supervisionado como um *locus* privilegiado de interação, possibilidades de letramento e de construção da identidade profissional, porque possibilita ao licenciando um contato direto com a vivência e experimentação da profissão.

Neste contexto, a preocupação em realizar uma pesquisa que considere o Estágio Supervisionado como aspecto relevante para a formação de professores, deve-se ao fato de percebermos que ele pode contribuir para o letramento e a construção da identidade profissional dos professores em formação. Pesquisar sobre a construção identitária e o processo de letramento na formação de professores como afirmam Kleiman e Martins (2007):

numa situação em que se convergem práticas sociais como o cotidiano familiar dos alunos, as de ensino e as administrativas escolares e nas quais se articulam diferentes tipos de elementos macroestruturais com áreas particulares da vida social escolar, o processo de gerenciamento desses elementos, assim como a identidade e o processo de formação do professor enquanto agente social, são de inegável interesse para a pesquisa. (KLEIMAN; MARTINS, 2007, p.273)

Os estudos sobre o assunto demonstram, ainda, que a representação da profissão não existe desvinculada da linguagem; por isso, a essa visão corresponde um determinado discurso que a materializa. Portanto, “representar é um processo, no qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir significado”. SILVA (2016, p. 84). Há que se ressaltar, assim, que as representações, embora absorvidas pela consciência individual, são socialmente produzidas na e pela linguagem. E numa pesquisa que tem o objetivo de investigar sobre a representação da profissão é

relevante refletir sobre o processo de letramento e a construção identitária.

Dessa forma, a pesquisa realizada é importante, pois poderá proporcionar não apenas à pesquisadora, como aos demais profissionais interessados, subsídios que os orientem, tanto teórica quanto metodologicamente, na formação dos licenciandos. Partimos da hipótese de que por meio do discurso utilizado por eles nas respostas dadas aos questionários e na produção dos relatórios de estágio é possível perceber como se dá a construção identitária desse professor em formação. Este trabalho poderá, ainda, contribuir para a reflexão sobre a importância do Estágio Supervisionado no processo de letramento e de construção da identidade do professor e de suas representações sobre a profissão. De acordo com Reichmann (2015), p. 32:

justamente por se constituir como um entrelugar, na fronteira (...) a disciplina de estágio forja um espaço privilegiado para discussões sobre histórias socioprofissionais vividas por professores iniciantes, pois é um espaço que pode visibilizar confrontos, negociações e reconfigurações identitárias.

Portanto, o objetivo principal da pesquisa foi investigar, através da análise das estratégias de textualização, como se dá a construção identitária do professor em formação nos cursos de Pedagogia e Letras da cidade de Divinópolis, através do Estágio Supervisionado, focalizando o jogo interlocutivo, a inserção e o gerenciamento de vozes que se instauram na trama discursiva de relatórios de estágio. Para isso, foi proposta aos alunos a produção de um relatório reflexivo – entendendo-se esse gênero textual como um texto no qual os alunos registram suas expectativas, descobertas e reflexões, realizadas no decorrer do Estágio Supervisionado. Foi, também, objetivo dessa pesquisa analisar as representações que esse aluno tem sobre a profissão “professor”, através da análise de respostas dadas aos questionários aplicados no início do Estágio Supervisionado e se, através das pistas linguísticas, era possível verificar diferença na construção identitária desses alunos ao final dessa experiência.

É nosso interesse o processo de letramento que pode se revelar pela referenciação textual, pelos mecanismos enunciativos e pela construção da identidade profissional, bem como pelas representações sociais sobre a profissão escolhida. Trabalhou-se com dados de natureza documental e com dados coletados através de questionários.

Um dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa diz respeito à noção de referenciação, pois ela exerce um papel bastante importante na tentativa de se compreender como ocorre o processo de construção de identidade profissional sob a luz das estratégias textuais- discursivas. Esse assunto tem sido tratado por diversos autores, tais como, Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2001) e Koch (2001). No decorrer de seus estudos sobre esse processo, esses autores discordam da concepção tradicional, segundo a qual a noção de referência está relacionada a um processo de correspondência entre um termo linguístico e um objeto situado no mundo extralinguístico, ou seja, segundo a qual um nome ou expressão usados para se referir a alguma coisa só terão valor de verdade se estiverem ligados a uma situação

verdadeira do mundo real e exterior.

Ao invés de adotarem essa concepção de referência, os autores citados preferem utilizar o termo referenciação, e procuram ressaltar o caráter dinâmico e interativo desse processo. Segundo a perspectiva adotada por eles, o sentido das palavras e dos textos não é imanente, não se depreende de forma previamente estabelecida, mas, sim, de forma dinâmica, adaptável, no sentido de que existe a possibilidade de negociação entre os interlocutores.

É importante que a questão da referenciação seja tratada, pois esse é um fenômeno que está diretamente relacionado ao objeto de pesquisa deste trabalho. Afinal, pelo processo de referenciação, tem-se acesso à construção de objetos de discurso e através desse acesso pode-se compreender o que os sujeitos constroem como representações de determinado conceito.

Por essa razão, essa pesquisa está de acordo com Koch (2003, p.79), quando afirma que “a referenciação constitui uma atividade discursiva”, e também com Mondada e Dubois (2003) que, além de defenderem esse pressuposto, parecem defender também a ideia de que não há relação entre as palavras e as coisas, mas apenas relações entre objetos de discurso. Assim, “a instabilidade das categorias está ligada as suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p.29). É possível compreender, então, que as expressões dêiticas não são, por si sós, suficientes para a construção de sentido, porém, elas podem servir de “pistas” para que os interlocutores acionem seus diversos conhecimentos partilhados e atribuam sentidos a essas expressões. Sendo assim, numa concepção interacional da língua, a compreensão não é apenas uma simples decodificação, mas é, como diz Koch (2003), uma atividade interativa bastante complexa de produção de sentidos. É essa partilha de conhecimentos entre os participantes da ação comunicativa que lhes permite acionar os referentes e torná-los objetos de discurso.

Com isso, o enunciador, em função de fatores intra ou extradiscursivos, pode sempre decidir pela homologação ou não, por meio de suas escolhas lexicais, de uma transformação ou mudança de estado constatada ou predicada. Simetricamente, ele pode também alterar a categorização de um objeto independentemente de toda e qualquer transformação asseverada a respeito deste (APOTHÉLOZ & REICHLER-BÉGUELIN *apud* KOCH, 2003: 80).

Essa transformação ou mudança de estado ocorre porque o sujeito irá categorizar um objeto de acordo com a atividade que está sendo desenvolvida e de seu contexto. Isso pode ser observado, nas respostas dos questionários, através de alguns fenômenos, tais como os mecanismos enunciativos, pelos quais pode-se observar como o aluno realiza o gerenciamento de vozes; o uso de operadores discursivos, com os quais o aluno introduz considerações sobre sua prática no Estágio Supervisionado e os modalizadores, pelos quais os alunos vão introduzindo,

produzindo e/ou qualificando os objetos de discurso no decorrer do texto e vão, assim, construindo os sentidos para o que foi estudado (teoria) e vivenciado (prática). Assim, ao produzirem os relatórios, os alunos estão em “interação” com os autores dos textos estudados para a realização do estágio e sua própria prática docente, o que se refletirá em seu processo de letramento.

Para tratar dos mecanismos enunciativos, esta pesquisa embasou-se nos pressupostos de Bakhtin (1999) para quem um discurso é sempre perpassado por outros discursos que o precederam. Assim, para esse autor, toda enunciação, por mais original que seja, é constituída a partir de outros discursos, com os quais ela pode estabelecer vários tipos de relação: de concordância, de discordância, de assimilação, etc. Ao referir-se ao discurso do outro, ele afirma que “O discurso citado é o “discurso no discurso, a enunciação na enunciação”, mas é ao mesmo tempo, um “discurso sobre o discurso”, uma “enunciação sobre a enunciação”. (1999, p. 144).

Portanto, o sujeito constrói seu discurso dialogando com as diversas vozes que já se manifestaram sobre o objeto discursivo que está sendo construído. Pode-se dizer, então, que toda enunciação é dialógica, pois contém em sua construção outras vozes, além daquela que se manifesta no momento da enunciação. Tal manifestação pode ocorrer de forma explícita e/ou implícita e é tratada por Authier-Revuz (*apud* CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.261) como heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. Dessa forma, o relatório reflexivo é uma atividade discursiva que pressupõe um diálogo com as produções teóricas que embasam o curso e as próprias reflexões do estudante, portanto, é comum haver um entrecruzamento de vozes na sua trama textual-discursiva que podem falar de perspectivas semelhantes ou não às do autor do texto-base. Essa interação, isto é, esse entrecruzamento de vozes pode ocorrer, como já dito, de forma explícita ou implícita, podendo o aluno utilizar estratégias textual-discursivas tais como a citação, a evocação, o discurso direto e o discurso indireto. E podem, ainda, ser utilizados mecanismos tais como as modalizações, a ironia, a reformulação, a imitação, a paráfrase.

Além disso, a maneira como o aluno realiza o gerenciamento de vozes possibilita a pressuposição de suas representações sobre os aspectos teóricos e práticos da profissão docente. Pode-se dizer, assim, que uma investigação que tome os mecanismos enunciativos como objeto de análise, como é o caso desta pesquisa, é importante, pois eles indicam o posicionamento do aluno em sua enunciação, na relação estabelecida com o discurso dos autores dos textos trabalhados durante o estágio e seu próprio discurso, e entre o discurso de cada autor e o discurso daqueles com os quais cada um dialoga. Para compreender essa construção pela qual passa o aluno, é necessário verificar, nas atividades de escrita, as representações e as transformações sobre seu posicionamento identitário cujas contribuições advêm dos estudos de Moscovici (2003), em que o autor define Representações Sociais da seguinte maneira:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Parece coerente dizer que, para Moscovici (2003), as Representações Sociais orientam os sujeitos quanto aos conhecimentos que são classificados e negociados de acordo com as práticas discursivas em que estão inseridos.

De acordo com esse autor, as representações sociais podem ser pensadas como um sistema de “crenças, dos conhecimentos e das opiniões que são produzidas e partilhadas pelos mesmos indivíduos de um mesmo grupo, a respeito de um dado objeto” (GUIMELLI *apud* CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.432). Considerando esse compartilhamento, parece coerente pensar que o posicionamento identitário dos sujeitos desta pesquisa embasa-se numa estrutura anterior que, em alguns casos, podem ser provenientes de práticas discursivas em que eles desempenhavam o papel de aluno da educação básica, podendo ser reafirmados ou desconstruídos, gerando novas representações no momento em que eles assumem o papel social de alunos graduandos (professores em formação) ou podem, ainda, ser construídos em situações em que esses sujeitos assumem a função de professor dos anos iniciais.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Considerando-se a materialidade dos dados e os princípios teórico-metodológicos adotados, a pesquisa que ora se propõe, é, fundamentalmente, interpretativa e qualitativa. O *corpus* para a análise consistiu em: relatórios de estágio e questionários aplicados aos discentes que estão cursando licenciatura na UEMG de Divinópolis. Estes questionários continham questões que possibilitam perceber sua concepção sobre o que é ser professor e quais aspectos consideram relevantes na formação do professor da Educação Básica.

A pesquisa proposta volta-se para a questão do discurso e das reflexões de estudantes em curso, em que se buscou perceber a relação que têm construído entre a teoria e a prática docente e de que maneira o Estágio Supervisionado têm contribuído para tal construção. Vale ressaltar que parte-se, aqui, da concepção de que toda e qualquer atividade de ensino (conteúdo, metodologia, avaliação) realizada pelo sujeito – o professor – revela sua identidade profissional que, por sua vez, revela seu processo de letramento e a interpretação desse sujeito acerca da realidade de uma maneira geral e, de modo específico, do fenômeno em si – o ensino/aprendizagem.

Além disso, se pretendíamos entender como se dá a construção identitária desses professores em formação, foi preciso ter em mente que tal construção revela um conjunto de representações, de ideias que os sujeitos da pesquisas têm dessa

profissão. Pode-se afirmar que essas ideias, essa visão da profissão não existe desvinculada da linguagem; por isso, a essa visão corresponde um determinado discurso que a materializa. Há que se ressaltar também que essa determinada visão de mundo, embora absorvida pela consciência individual, é socialmente produzida: a enunciação, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extraorgânicas do meio social. A partir dessa visão bakhtiniana do caráter coletivo (social) de produção das ideias, pode-se dizer que o conteúdo da consciência dos estudantes em formação inclui naturalmente uma concepção sobre o que é ser professor, que é apreendida por eles ao longo de sua formação, de sua inserção em um determinado grupo social.

Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, foi feita a leitura dos autores pertinentes e, concomitantemente, realizado um levantamento das turmas de Pedagogia e Letras da UEMG – campus Divinópolis - que iniciariam a disciplina de estágio e que pudessem participar dessa pesquisa concordando em produzi-la, expondo suas reflexões a respeito do papel do professor e a relevância que o estágio supervisionado tem na formação do licenciando. Eles responderam a dois questionários, sendo um no início do estágio e outro após o término, que foram analisados para se ter um reconhecimento global daquilo que era recorrente em todos os cursos e, também, de maneira separada, de modo a comparar o posicionamento dos alunos de cada curso. Por meio das análises, foi possível detectar que os graduandos possuem similaridades na forma de entender o “ser professor” e da importância do Estágio Supervisionado.

Foram aplicados, aos alunos que estão em curso, um questionário no início do ano e um no final, ambos com as mesmas questões, com o objetivo de perceber a representação identitária profissional que o aluno apresentava no início da pesquisa e suas possíveis (trans) formações ao final.

A escolha pela aplicação de questionários escritos ocorre pelo fato de que a escrita inicia um processo de referenciação que, como defende Ducrot (*apud* MATENCIO, 2003), é uma “ação de estatuto ambíguo em que se tem o referente tanto como um elemento externo ao texto – por que é dito por outros tantos textos – quanto um elemento interno à materialidade textual – pois nele se inscreve e nele se constrói” e, com isso, ao responder o questionário, o aluno não está apenas repetindo aquilo que aprendeu, mas construindo seu próprio conceito a partir daquilo que já sabe. Pensando nisso, foram analisados os questionários visando perceber o posicionamento dos discentes acerca da formação do professor e se há indícios de falas e teorias retextualizadas em seus discursos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionados sobre quais são os aspectos relevantes na formação do professor na formação básica um número expressivo de licenciandos disse sobre a “necessidade de formação continuada”, a “busca de conhecimento através de pesquisas” e a “importância da relação entre a experiência e a prática”, ou seja, mostram a importância da busca do professor estar em um recorrente processo de aprendizagem.

Ao posicionarem-se sobre a contribuição do Estágio Supervisionado, os discentes concordam que é uma experiência necessária no processo de formação do professor, pois, é nele que o graduando poderá vivenciar o dia a dia e a realidade do ambiente escolar, adquirindo conhecimento e estratégias para lidar com seus futuros alunos. Embora o estágio supervisionado proponha a aplicação do conhecimento adquirido na formação do graduando em sala de aula, os alunos ao serem questionados sobre quais as contribuições do estágio para a percepção da relação teoria e prática pedagógica, afirmam que existe um abismo entre os dois processos. Segundo as respostas dadas, somente as teorias estudadas não preparam o professor para lidar com o aluno na sala de aula. O processo de construção profissional também se adquire na medida em que as aulas acontecem efetivamente, ou seja, afirmam que a execução da regência é essencial para o aprendizado da profissão.

Em alguns questionários respondidos pelos graduandos do curso de Letras notou-se que algumas respostas possuíam argumentos idênticos, tais como: “é uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, além de ser um importante instrumento de integração entre escola, universidade e comunidade”. Foi realizada uma averiguação dessas respostas e concluiu-se que esses alunos buscaram trabalhos acadêmicos na internet e os utilizaram como base para o seu discurso, e, portanto, elaboraram suas respostas a partir do processo de retextualização.

De acordo com Matencio (2003, p. 3) “ao processar um texto, o sujeito constrói, necessariamente, um quadro de referência em que ele instancia um contexto de situação em uma prática discursiva”, ou seja, os estudantes adequaram um conhecimento a um contexto para consolidar seus argumentos a esse contexto.

Os relatórios foram construídos a partir das orientações do orientador de estágio e percebemos que somente em alguns foram acrescentados fragmentos de textos-base estudados durante a graduação ou mesmo no decorrer das aulas de estágio. Observamos que o posicionamento em relação ao estágio mantém-se basicamente o mesmo em todos os relatórios analisados. Houve recorrência de frases que tinham um sentido parecido, como podemos observar nos exemplos a seguir: “a experiência adquirida em sala de aula contribuiu positivamente na compreensão das ações que devem ser realizadas para o melhor aprendizado”; “o estágio foi de suma importância para minha vida acadêmica e para o amadurecimento da ideia do ‘ser professor’ dentro de mim”; “o estágio contribui para a formação docente, nos fazendo ampliar

nossa visão a respeito da educação e vencer nossas próprias barreiras e obstáculos enquanto professores”.

Em contrapartida às respostas dadas aos questionários, notou-se que os relatórios foram, na grande maioria, produzidos com o intuito apenas de relatar os acontecimentos acerca do estágio, praticamente, sem referência aos textos-base estudados, ao passo que os questionários foram respondidos de forma mais criteriosa, tendo, em alguns casos, respostas retextualizadas sobre o que foi repassado por seus orientadores. Mas, mesmo não tendo retomado explicitamente os textos-base, é possível perceber retomada de autores estudados durante o curso, o posicionamento dos discentes, o nível de letramento acadêmico e o processo de formação identitária desses estudantes acerca da profissão escolhida. A cada resposta dada ou a cada manifestação lingüística que permeia o discurso dos licenciandos, nos relatórios de estágio e nos questionários, é possível perceber pistas da construção identitária e o nível de letramento acadêmico apresentado por eles.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa foi possível confirmar que as estratégias textuais utilizadas pelos licenciandos para responder aos questionários e produzir os relatórios, podem oferecer pistas de como eles (re) constroem suas Representações Sociais sobre o que é “ser professor” e de como (trans) formam e constroem sua identidade profissional e seu letramento por meio do Estágio Supervisionado. Este estudo, também, possibilita reafirmar a importância do embasamento teórico que sustenta as disciplinas estudadas, pois a análise dos dados permite perceber pistas de que os alunos incorporaram ao seu discurso o conceito do que é ser professor trabalhado no decorrer de cada curso. Além disso, foi possível perceber que o uso da referência foi benéfico para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que, como diz Matencio (2003), “analisar o processo de investigação é também investigar formas de enquadre da realidade, que unem dimensão social e individual na materialidade textual”, permitindo assim que o professor trabalhe em suas aulas não apenas o conteúdo solicitado na ementa, mas também o crescimento individual e coletivo de seus estudantes.

Vivenciar a realidade profissional antes de sua formação plena, em sua respectiva disciplina, possibilita ao aluno em formação, construir sua identidade profissional unindo a teoria com a prática. Tal situação, muitas vezes, causa um desconforto diante da realidade encontrada no ambiente escolar. Percebe-se que em muitos relatos analisados, foram apresentadas queixas diante da ideologia construída no ambiente universitário acerca da postura profissional de um professor, em oposição as dificuldades apresentadas no ambiente escolar de ensino Fundamental e Médio.

Ao contrapor a teoria diante da realidade vivida por um professor de ensino básico

(alguns participantes afirmaram haver um abismo entre as duas vivências), percebe-se que, muitas vezes, a ideologia profissional contrapõe-se com o ambiente escolar. De acordo com as respostas dadas nos questionários, o professor teria o papel de entrar em uma sala de aula, para transmitir o conhecimento científico de sua disciplina. No entanto, afirmam que na prática, o professor esbarra-se em comportamentos sociais que, muitas vezes, inviabilizam o conteúdo científico, tendo muitas vezes, este profissional que readaptar-se diante da realidade desta ou daquela comunidade escolar e criar novos modelos e meios de transpor o conhecimento científico.

Portanto, pode-se concluir que, mais do que situar o futuro professor no ambiente escolar, o Estágio Supervisionado, também cria novas reflexões sobre as formas de possibilitar o conhecimento científico diante das múltiplas faces sociais apresentadas nas instituições de ensino.

Em suma, entender como se constrói o discurso do professor é uma atividade de grande relevância e contribuição para a prática pedagógica, pois, conhecendo o posicionamento de um docente em relação à sua profissão e a posição dos graduandos pelo assunto, pode-se compreender como é a prática educativa agora e como será futuramente. Além do mais, pode-se notar como se dá a formação teórica dos graduandos e se essa é utilizada de forma proveitosa, tornando a presente pesquisa uma forma interessante de se avaliar tanto o ensino dos professores de graduação, como também um auxílio para a aprendizagem de seus alunos.

Portanto, concluiu-se que entender o processo de letramento e de construção identitária dos graduandos é de grande relevância e contribuição para a prática pedagógica docente, pois, a partir dessa percepção é possível refletir sobre a formação teórica e a prática pedagógica dos futuros professores. É também fundamental analisar a importância do estágio supervisionado na formação de novos educadores, uma vez que essas atividades podem configurar-se em um meio essencial para que o graduando conheça o dia-a-dia do professor, suas dificuldades e realizações, e para que compreendam, também, o ambiente da sala de aula e o cotidiano escolar em uma visão diferente da que ele tinha quando era aluno da Educação Básica. Essa ampliação da visão do futuro professor com relação ao ambiente escolar torna-se primordial, uma vez que foi neste ambiente que ele escolheu ingressar profissionalmente.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Juliana Alves. **O agir do professor em formação nas práticas de correção de textos: pistas do processo de construção identitária.** In: *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 101-117. Disponível em: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3d%20juliana%20assis.pdf. Acesso em 07/11/15.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**; coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

KLEIMAN, A; MATENCIO, M. L. M. (orgs.) **Letramento e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. e MARTINS, M. S. C. **Formação de professores**: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes: *In*: KLEIMAN, A. e CAVALCANTE, M. C. (orgs). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica – do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles, SILVA, Jane Quintiliano. **Retextualização**: movimentos de aprendizagem. Texto publicado nos ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO. Belo Horizonte: UFMG. 16 a 18 de julho de 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **O recurso ao discurso do outro na formação inicial**: um estudo de textos de alunos de letras. Texto apresentado no 14º InPLA. 2004.

MONDADA, Lorenza, DUBOIS, Danièle. **Construção dos objetos de discurso e categorização**: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi, CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. *In*: Guareschi, Pedrinho A., JOVCHELOVTCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REICHMANN, Carla Lynn. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

AS REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA OS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS DO IF BAIANO CAMPUS-SANTA INÊS-BA

Antonio Roberto Santos Almeida

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Cândida Leci Alves Braga

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Célia Amorim Santos Torres

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Eliene Guimarães da Silva

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Elizangela Silva dos Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Gilda Alves Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Maria Sônia Jesus Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Nilma Santos de Jesus

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Railene da Silva Reis

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Regina de Souza Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Ricardo Souza da Anunciação

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Valdenice Costa de Souza

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

RESUMO: O trabalho apresenta reflexões sobre o Estágio Supervisionado para os estudantes da licenciatura do IF baiano Campus-Santa Inês, verificando a importância de pôr em prática os conteúdos durante o estágio. Deste modo, a relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de uma cogitação sobre a prática pedagógica vista em sala de aula e sobre a teoria aprendida ao longo dos anos durante a licenciatura, sendo este o momento em que as dificuldades de integração ficam evidentes. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi, pesquisa bibliográfica disponível referente a Estágio Supervisionado, prática de ensino e as atividades realizadas pelos estagiários nas escolas do vale do jiquiriçá. Com a apreciação destes materiais, foi possível fundamentar e sistematizar os estudos sobre esta temática.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Ensino. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT: The work brings reflections about the Supervised Internship for undergraduate students of the IF Campus Bahia-Santa Inês, in view of the importance of being exposed during the internship. Thus, research is a justification for the analysis of a perspective on pedagogical practice, this being the moment when the difficulties of integration are evident. The methodology used for this research was the bibliographic research on the subjects: Supervised Internship, Teaching, Practice of Teaching and Practice and the activities of the trainees in the schools of the jiquiriça valley. With the knowledge of the materials, it was possible to base and systematize the studies on the subject. Focus on a bibliographical survey, dialoguing and initiating a process of fundamental initiation in the instrumentation of teachers in formation.

KEYWORDS: Teaching. Teaching. Supervised internship.

1 | INTRODUÇÃO

O principal desafio com o qual o estudante do curso de licenciatura tem de lidar é unir prática e teoria, uma vez que, a realidade nas escolas é muito diferente do que é ensinado na durante o curso de graduação. Se esses problemas não for solucionado ou pelo menos reduzido durante a vida acadêmica do educando preparando-o para a realidade para o local que será seu futuro ambiente de trabalho, essa dificuldade se refletirá na sua prática como docente.

O estágio é um meio que pode levar o acadêmico a identificar novas e estratégias para solucionar problemas, ajuda a desenvolve o raciocínio, a capacidade e o espírito crítico. É preciso considerar que o mesmo é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B) N° 9394/96, sendo este um momento de fundamental importância ao processo de formação profissional. É nesta etapa da licenciatura que as competências e habilidades exigidas dos licenciandos são postas à prova, pois a sala de aula requer neste instante a relação direta entre a teoria e a prática.

Na licenciatura, observamos a preparação pedagógica do estudante e a oportunidade de se familiarizar com a rotina da escola, tendo em vista que a disciplina de estágio busca proporcionar tal experiência, dentre outras. É um momento pensado para possibilitar a observação da prática docente, sendo assim um instrumento de observação e análise das teorias educacionais encontradas no âmbito acadêmico.

Portanto, deve proporcionar ao acadêmico uma formação facilitando sua entrada no mercado de trabalho, deve, além disso, dotar o futuro profissional de um instrumental prático indispensável ao perfeito desempenho de sua vindoura atividade. Vale salientar que as atividades são fundamentadas nas disciplinas vivenciadas no decorrer do curso de licenciatura, dando assim o suporte teórico e metodológico a fim de sustentar a ação docente por meio das disciplinas pedagógicas para a prática em

sala de aula. Desta forma, o presente artigo está desenvolvido da seguinte forma: a observação no estágio supervisionado; as contribuições do estágio supervisionado para a formação do futuro docente e as considerações finais.

2 | A OBSERVAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado é uma excelente oportunidade para o graduando, pois, permite novas experiências que o auxiliam em sua vida pessoal e profissional, propiciando também aos educandos um novo contato com outros professores, que possui metodologias diferentes e que agrega conhecimento na trajetória escolar do estudante. Desta maneira, promover uma formação baseada real contexto de atuação possibilita a construção autônoma do conhecimento através da vivência de exemplos práticos para discussões acadêmicas.

No estágio supervisionado, o professor em formação tem a chance de vivenciar, analisar e intervir, buscando sempre a melhoria da realidade educacional, permitindo que o graduando coloque em prática o que aprendeu durante o curso e comece a criar sua identidade como professor.

É a partir da prática que os licenciados podem, diante de um desafio encontrado, revisar e agregar outros sentidos aprendidos na teoria, tendo em vista que uma das maiores dificuldades encontradas por estudantes de licenciatura é a dificuldade em lidar com a realidade da sala de aula e com a complexidade dos saberes que servirão de base ao ofício docente. Vale ressaltar que, no período de observação é possível observar a prática do professor em atuação e como ele lida com os conteúdos e com estudantes, também é neste momento que as relações interpessoais professor-aluno são evidentes, quando é franqueada a oportunidade ao estagiário em também estar se relacionando com alunos, e conseqüentemente aprender a planejar e avaliar através de situações reais.

Assim, o estágio é um momento de suma importância para a formação profissional, ele constitui-se da *práxis* pedagógica, permitindo ao graduando vivenciar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação e também proporciona ao mesmo compreender as diferenças do mundo educacional e começar sua adaptação ao meio que vai atuar. Segundo a lei 6.494, de 07 de dezembro de 1997, no artigo 2º.

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Os mesmos, são uns dos meios pelo qual o acadêmico identifica diferentes caminhos para solucionar possíveis problemas em sala de aula, colocar em prática

tudo o que aprendeu durante a graduação, além de se aperfeiçoar profissionalmente em conjunto com a Universidade e as escolas de Educação Básica, proporcionando ao graduando o desenvolvimento de uma formação de qualidade. Andrade diz que:

O Estágio permite a integração da teoria e da prática - o encontro do geral com o particular, do conceitual com o concreto, do virtual com o real. É portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2005, p. 2)

Durante o curso de licenciatura o graduando é preparado para assumir a sala de aula, porém é na prática que o mesmo começa a perceber a dinâmica do local de trabalho, pois coincide com a realidade dos alunos e isso deverá sempre acontecer de maneira bem fundamentada e para isso é preciso considerar cada realidade onde ocorrerá a prática pedagógica, com suas características emocionais, culturais, socioeconômicas e tudo que o ambiente proporciona. Desta maneira, o estágio proporciona a vivência na realidade da escola básica a partir da prática docente, possibilitando que nos tornemos profissionais da educação preocupados com a formação dos discentes e sempre estar buscando novas metodologias, ou seja, uma nova forma de ensinar, levando sempre novidades do mundo contemporâneo para a sala de aula. O educador deve estar em processo de formação e pesquisa. Como nos afirma Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. 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.

O professor também deve ser um pesquisador, buscando novos saberes, pois as práticas educativas estão sempre em modificações. É dever do professor buscar conhecimentos para se adaptar aos variados tipos de alunos, respeitando os diferentes pensamentos e culturas que se encontram na escola.

É fundamental para o estagiário criar sua própria metodologia nesta etapa, é necessário que ele, juntamente com o professor regente criem formas metodológicas para que o estagiário no primeiro momento consiga expor seus aprendizados durante o curso e ache a melhor maneira possível de transmitir o conteúdo. Assim, segundo Pimenta (2004, p.120):

O estágio tem por objetivo, prepara o estagiário para realização de atividade na escola, com os professores nas salas de aulas, bem como para análise, avaliações

e críticas.

A experiência vivenciada nesta etapa do Estágio Supervisionado auxilia os professores em formação frente à utilização de uma postura crítica diante às situações diversas vivenciadas em sala de aula, que requer competência técnica bem como o compromisso político e social na educação básica

É preciso considerar que o plano é flexível, podendo ser modificado de acordo com as necessidades do cotidiano escolar, partindo sempre do conhecimento que o discente possui. Podendo ser compreendido como:

Planejamento é o processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento [...] O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades visando à concretização de objetivos, (PADILHA, 2001, p. 30).

Neste sentido, Padilha (2001) deixa claro que o planejamento tem a intenção de direcionar o indivíduo a refletir como alcançar os resultados planejados. É válido salientar que para que os resultados ocorram é necessário que o planejamento seja conduzido de forma integrada visando experiências prévias diagnosticando e detectando suas particularidades.

3 | AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS DOCENTES E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS DO VALE DO JIQUIRIÇA.

O estágio é o componente essencial na articulação da teoria e a prática, como saberes que se complementam de acordo com Pimenta e Lima (2004). Nesse sentido o estágio é indispensável, na formação do professor contribuindo para o fazer pedagógico, estando cada vez mais presente no dia-a-dia escolar.

Os estágios que ocorreram nas escolas do vale do jiquiriça, possibilitou aos estagiários a aprender a lidar com as mais diversas situações e vivência o dia a dia de um docente, planejando as atividades, executando e também lidar com as eventuais situações. A (figura 1) mostra os estudantes da escola Prof. Maria Juvenice Farias Maia, na cidade de Jiquiriça-BA, fazendo atividade em dupla, a qual foi passada no quadro uma por uma estagiária do curso de Ciências Biológicas, com o intuito de melhorar a aprendizagem da turma.



Figura 1 Atividade em dupla sobre células Escola de 1º Grau Profª Maria Juvenice Farias Maia

As atividades didáticas também são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo (figura 2) dos estudantes. Para a realização da atividade, a sala foi dividida em 5 grupos e cada uma delas ganhou um envelope com várias palavras que ficaram espalhadas em cima das mesas. Após eles se organizarem foram feitas perguntas e cada equipe deveria achar a resposta no tempo determinado. A atividade foi desenvolvida no Colégio Dr. Julival Rebouças (CJR) na cidade de Mutuípe-BA.



Figura 2 – Jogo didático – quebra cabeça na turma do 6º ano

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 22) “A construção de atitudes reflexivas implica um exercício constante entre a utilização dos recursos teóricos e práticos na elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”.

Ainda, de acordo com Barreiro e Gebran

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Nesse sentido, o estágio não proporciona apenas suporte no desenvolvimento de competências para o exercício, mas também o desejo pela licenciatura. Segundo

Oliveira e Cunha (2006), o Estágio Supervisionado é uma atividade que propicia ao aluno adquirir a experiência profissional que é relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho. O estágio é uma forma de transferir o conhecimento acadêmico adquirido para a sala de aula, e assim trocando experiências e saberes com outros profissionais e com os educandos.

Esta prática é o primeiro contato que o futuro professor terá com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá construir futuras ações pedagógicas (PASSERINI, 2007).

Ou seja, com esta experiência é possível mensurar um pouco do que é visto na academia e o que de fato ocorre na realidade de muitas escolas públicas do Brasil. Sendo está a oportunidade que é franqueada ao licenciando a realização da pesquisa, interação e socialização da linguagem científica de modo escolar, promovendo trocas de experiências nos mais diferentes setores e indivíduos que compõe a comunidade escolar.

Para facilitar o aprendizado por meio de atividade didática, no Colégio Dr. Julival Rebouças, na cidade de Mutuípe-BA, as turmas do 6º ficaram responsável por montar um vulcão (figura 3). A experiência da maquete para os educandos foi muito enriquecedora, uma vez que, leva aos mesmos a vivenciar novas formas de aprendizagem, melhorando o raciocínio lógico e também incentivar na comunicação oral.



Figura 3 - Apresentação do vulcão na feira de ciências

Diante de todo o contexto que permeia a ação profissional, esta vivência na escola indicou a importância da formação continuada e da constante reflexão na prática pedagógica. Sabemos que a teoria e a prática norteiam todo o processo de ensino aprendizagem, dessa forma cada dia que passa é possível que novas formas de ensinar e aprender sejam experimentadas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de estágio supervisionado, permite ao estagiário um preparativo e inclusão na vida profissional, tendo a propriedade mediante ao acompanhamento pedagógico supervisionado pelo professor regente em sala de aula para adquirir experiências que contribuam para sua formação, além de acrescentar valores e conhecimentos. Desta forma, o docente coopera como um facilitador do processo de aprendizagem e profissionalização, onde, através do estágio, o licenciando se prepara para assumir um papel importante na sociedade, como protagonista e profissional qualificado.

Oferecendo a oportunidade de o licenciando sair dos muros acadêmicos e conhecer a realidade escolar, para que adquira o conhecimento necessário e suas potencialidades traçando metas em prol da aprendizagem do aluno. Por fim, diante do que foi exposto, a ação profissional, esta vivência nas escolas indicou a importância da formação continuada e da constante reflexão na prática pedagógica. Sabemos que a teoria e a prática norteiam todo o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. 1996. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília (DF). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

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

OLIVEIRA, E.S.G; CUNHA, V.L. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades**. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Murcia. Año V. Número 14. - 31 de Marzo de 2006.

PADILHA, Roberto Paulo. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político da escola**. São Paulo: Cortez, 2001

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

EXTENSÃO E CINEMA: A TEMÁTICA DOS FILMES E SUA PROXIMIDADE COM OS ASSUNTOS DAS DISCIPLINAS

Almir Tavares da Silva

Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus
Penedo
Penedo/AL

RESUMO: Este trabalho intitulado ‘Extensão e cinema: a temática dos filmes e sua proximidade com os assuntos das disciplinas’ é um relato de experiência cuja origem foi um projeto desenvolvido em duas escolas da Educação Básica na cidade do Penedo, estado das Alagoas. A linguagem cinematográfica foi utilizada como um recurso para aproximar a temática dos filmes aos assuntos das disciplinas. O referencial teórico para trabalhar com o cinema na escola foi Marcos Napolitano. Com o cinema na escola há diversas possibilidades para abordar e complementar os assuntos das aulas por meio de dramas, biografias e ficção científica na criação cinematográfica. Para cada filme e sua temática foi convidado um professor com formação na área para realizar interferências nas sessões e esclarecer os conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: assuntos, cinema, disciplinas, educação

EXTENSION AND CINEMA: THE THEME OF MOVIES AND ITS PROXIMITY WITH THE SUBJECTS OF DISCIPLINES

ABSTRACT: This work entitled ‘Extension and film: the themes of films and its proximity to the subjects of knowledge areas’ is an experience report whose origin was a project developed in two schools of basic education in the city of Penedo, State of Alagoas. The cinematic language was used as a resource to approach the theme of the films the subjects of disciplines. The theoretical framework to work with the film school was Marcos Napolitano. With movies in school there are several possibilities to address and complement the subjects of classes through dramas, biographies and science fiction in film creation. For each film and its theme was invited a teacher trained in to perform interference in the sessions and clarify the concepts.

KEYWORDS: education, films, knowledge areas, subject

INTRODUÇÃO

A linguagem cinematográfica é uma produção humana, artística, meio de entretenimento e conhecimento e se for dada uma atenção à educação visual haverá uma contribuição para compreender melhor as imagens em movimento.

Este relato de experiência tem como base um projeto de extensão intitulado ‘Cinema na escola: os filmes temáticos e a sua relação com

os componentes curriculares'. Esse projeto foi desenvolvido por meio de dois alunos-bolsistas do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Penedo e direcionado ao público jovem do Ensino Médio de duas escolas públicas na própria cidade. O sentido era ampliar as formas de aquisição de conhecimento, o senso artístico e o pensamento reflexivo por meio da apreciação de obras cinematográficas. A exibição de filmes de diferentes gêneros aos alunos visava contribuir para o seu enriquecimento cultural com o auxílio das palestras proferidas por um corpo docente com formação na área da temática que o filme abordava. Os temas de cada filme que foram exibidos estavam relacionados com os assuntos e conceitos das disciplinas do componente curricular da Educação Básica.

O aprendizado na escola não pode se restringir unicamente a partir do cumprimento de horários, tarefas e exercícios. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o Art. 1º estabelece que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A aquisição de conhecimentos também pode ser alcançada inserindo novas atividades no espaço escolar. E como as transformações tecnológicas acabaram por interferir no dia-a-dia das pessoas, surgiu a ideia de se utilizar a tecnologia do audiovisual na educação.

Como objetivo geral do projeto inicial definimos exibir filmes que abordassem temas relacionados aos assuntos das disciplinas do Ensino Médio e compreender as diversas possibilidades de criação cinematográfica identificadas pelos seus gêneros. Como objetivos específicos enfatizamos o tema abordado no filme; instigamos os alunos sobre os conflitos existentes no roteiro; realizamos palestras por meio de convidado e profissional da área, especificamente, por um professor do *campus* para uma análise do filme.

O projeto foi desenvolvido com os alunos dos 3º anos do turno matutino e vespertino do Ensino Médio em duas escolas públicas no estado das Alagoas, no Colégio Estadual Comendador José da Silva Peixoto e na Escola Estadual Ernani Méro, ambas na cidade do Penedo. O espaço escolhido para a exibição dos filmes foi o auditório das escolas para um público de aproximadamente 40 alunos por sessão. Escolhemos essas turmas pois eram alunos que participariam de atividades para o ingresso no ensino superior, provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as temáticas dos filmes proporcionaria mais um contato com os assuntos das disciplinas.

A cidade do Penedo onde o *campus* do IFAL está instalado já desenvolveu atividades culturais ligadas ao cinema por meio do Cine São Francisco, Cine Penedo e Cine-Teatro Ideal, esse funcionando no Teatro Sete de Setembro em meados do século XX. A partir desse histórico e de uma grande demanda na produção cinematográfica tanto estrangeira como nacional surgiu a vontade de contribuir com um incentivo novamente à exibição, apreciação e palestras sobre as temáticas dos filmes.

METODOLOGIA

A realização desse projeto envolveu o professor orientador da disciplina ‘Estudo das Artes’ do *campus* Penedo e os alunos-bolsistas que definiram as etapas para a execução do projeto. Depois da ideia, local e público definidos houve a escolha de alguns filmes cuja temática estava relacionada à área de formação dos professores palestrantes.

Oito filmes foram escolhidos e exibidos durante dezesseis semanas, sendo oito semanas no C. E. Com. José da Silva Peixoto e depois mais oito semanas na E. E. Ernani Méro. Aproximadamente quatro meses junto à divulgação de todo trabalho. A equipe da gestão das escolas supracitadas compreendeu os objetivos do projeto e autorizou por meio de documento impresso e assinado pela direção da escola a realização dessas atividades nas suas dependências. Os filmes escolhidos, professores e respectivas áreas constam no quadro 1:

FILMES	PROFESSOR PALESTRANTE	ÁREA DE FORMAÇÃO
O Aleijadinho (Nacional)	Almir Tavares da Silva	Artes Cênicas
O céu de Sueli (Nacional)	Gagarin da Silva Lima	História
Gattaca (Estrangeiro)	Dyogo Wlisses Ribeiro Matias	Biologia
Vidas secas (Nacional)	Rosana Trevisol Seibt	Letras
Memórias póstumas de Brás Cubas (Nacional)	Rosana Trevisol Seibt	Letras
Mauá – o Imperador e o Rei (Nacional)	Gagarin da Silva Lima	História
O céu de outubro (Estrangeiro)	Cleverton da Silva Vasconcelos	Matemática
Ágora (Estrangeiro)	Cleverton da Silva Vasconcelos	Matemática

Quadro 1 – Filmes escolhidos (Nacional e Estrangeiro), professores/palestrantes e área de formação

Na primeira semana os alunos-bolsistas fizeram a impressão de cartazes e panfletos e divulgaram na E. E. Ernani Méro para na semana seguinte exibir o primeiro filme. Ao término desse processo essas mesmas etapas se repetiram para o C. E. Com. José da Silva Peixoto.

O professor convidado do *campus* Penedo e palestrante sobre a temática do filme assistia ao filme junto aos alunos para fazer as interferências necessárias no decorrer da projeção. Essa foi uma ação proposta pelo autor e professor orientador que visava esclarecer dúvidas que porventura poderiam existir na projeção da obra diante dos conceitos e dos assuntos de cada área. A interferência acontecia para esclarecer e conduzir melhor os alunos na apreciação da obra de arte audiovisual.

Ao término da palestra os alunos-bolsistas divulgavam o filme da próxima semana e na semana seguinte divulgavam por meio dos panfletos. Também criaram um grupo aberto na rede social *Facebook* onde ficava disponível o cartaz do filme, sinopse, ficha técnica, temática, *trailer*, dia e hora de exibição.

Quanto aos recursos disponíveis para a realização dessas ações houve a permissão da gestão do IFAL *campus* Penedo para utilizar o projetor, caixa de som, extensão, microfone, cabos para conexão dos equipamentos e o veículo institucional para o transporte dos materiais e alunos-bolsistas. Esse projeto envolveu os alunos-bolsistas, o professor orientador e mais quatro professores de outras áreas do conhecimento que discutiram as temáticas dos filmes, além dos alunos das próprias escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro filme a ser exibido foi ‘O Aleijadinho’ no gênero drama biográfico que mostra a vida e a arte de Antônio Francisco da Costa Lisboa, um dos maiores artistas, escultores e arquitetos na antiga cidade de Vila Rica no século XVIII, atual Ouro Preto em Minas Gerais. Esse filme foi escolhido pois existe uma proximidade quanto à temática e a cidade onde o *campus* está instalado, a histórica Penedo. Ouro Preto e Penedo possuem uma arquitetura com muitos elementos barrocos e são cidades históricas tombadas compondo o patrimônio cultural arquitetônico brasileiro. O professor palestrante tem formação na área artística e é o professor da disciplina Estudo das Artes do *campus* Penedo. Antes da exibição o professor fez uma introdução sobre o estilo barroco, o contexto histórico e seu principal expoente no Brasil conhecido por ‘Aleijadinho’. Em alguns momentos da exibição também chamou a atenção para algumas imagens, formas da arquitetura, conflitos existentes no roteiro e o uso da pedra-sabão pelo arquiteto. Os alunos mostraram-se satisfeitos e ao mesmo tempo foi importante a escolha desse filme. É uma obra de produção nacional contribuindo na apreciação e valorização a uma obra do cinema brasileiro. Na figura 1 momento da exibição do filme ‘O Aleijadinho’.



Figura 1 – Exibição do filme ‘O Aleijadinho’ no C. E. Com. José da Silva Peixoto, Penedo/AL.
Foto: arquivo pessoal de Almir Tavares da Silva, Abr., 2014.

Outro momento do projeto aconteceu com a exibição do filme 'Gattaca' classificado no gênero ficção científica e na introdução houve uma breve explicação sobre genética e os avanços da medicina. O professor de Biologia esclareceu que por meio dos estudos sobre os cromossomos e DNA é possível escolher as características físicas de uma criança, enquanto que no filme existe um avanço que intensifica a dramaticidade da obra artística. Fica explícito que também é possível escolher e determinar os menores problemas de saúde que o indivíduo poderá ter ou até eliminá-los. Alguns alunos mostraram-se surpresos com essa possibilidade que foi mais bem detalhada e explicada ao final da exibição pelo professor de Biologia. O momento de exibição consta por meio da figura 2.



Figura 2 – Exibição do filme 'Gattaca' na Escola Estadual Ernani Méro, Penedo/AL. Foto: arquivo pessoal de Almir Tavares da Silva, Mar., 2014.

As obras cinematográficas brasileiras 'Vidas secas' e 'Memórias póstumas de Brás Cubas' são adaptações com base na literatura brasileira de Graciliano Ramos e Machado de Assis, respectivamente. No início da exibição houve uma introdução sobre os autores e as escolas literárias a que eles pertenciam: o Modernismo e o Realismo/Naturalismo. Além desses filmes aproximarem o público a uma obra literária com atores nacionais possibilitou que fossem comentadas as características desses períodos literários, assuntos que também fazem parte das questões que são abordadas nas provas do ENEM. A figura 3 mostra um dos momentos da exibição do filme na escola.



Figura 3 – Exibição do filme ‘Vidas secas’ na Escola Estadual Ernani Méro, Penedo/AL. Foto: arquivo pessoal de Almir Tavares da Silva, Mar., 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto de extensão ‘Cinema na escola: a temática dos filmes e a sua relação com os componentes curriculares’ num período de quatro meses teve um crescimento de público participante nas sessões. Houve uma ênfase na escolha dos filmes que não seriam os filmes comerciais de ação e com muitas cenas de violência que constantemente são exibidos na programação da televisão aberta, mas filmes que não foram muito divulgados pela mídia e relacionados aos assuntos das disciplinas. Mesmo assim, pode-se perceber que com o enfoque dado pelos professores palestrantes, o público conseguiu apreciar as obras e retornar para os outros dias de exibições que podem ser confirmados pelas atas de presença de cada dia do projeto.

É preciso esclarecer também que o público de estudante das duas escolas atingiu um bom comportamento e com bastante atenção permanecendo no auditório durante a sessão. O que se pode melhorar é que as sessões deveriam começar mais cedo, pois existem momentos de explicação e interferências dos professores palestrantes e momentos para que possam assinar a ata de presença. A exibição dos filmes nos últimos horários causou um incômodo por parte de alguns alunos que precisaram se ausentar mais cedo por causa do transporte escolar para o retorno às suas residências.

É necessário salientar que a exibição de um filme acompanhado por interferências que enfatizaram a sua temática e os assuntos das disciplinas curriculares não era uma prática desenvolvida nas duas escolas escolhidas para o projeto. O que se realizava com o cinema era uma exibição do filme e um debate ao final. Uma indagação se faz necessária: será que os alunos estavam preparados para o debate quanto à linguagem cinematográfica, visto que, um debate deve ser realizado por pessoas

que entendem de um assunto e com profundidade? Dessa reflexão, o mais indicado nesse momento foi desenvolver uma introdução à temática do filme para direcionar o olhar dos alunos ao que observar na obra. Ao final houve o complemento sobre o que foi exibido na película.

REFERÊNCIAS

- ÁGORA**; **Alejandro** Amenábar (dir.). Espanha: drama, história, 2009. 1 filme, 127 min., son., col.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3.ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.
- CÉU DE OUTUBRO. Joe Johnston (dir.). EUA: CIC, 1999. 1 filme, 114 min., son., col.
- GATTACA – EXPERIÊNCIA GENÉTICA. Andrew Nicol (dir.). EUA: Columbia Tristar, 1997. 1 filme, 95 min. son., col.
- MAUÁ – O IMPERADOR E O REI. Sérgio Rezende (dir.). Brasil: Columbia Tristar, 1998. 1 filme, 124 min., son., col.
- MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS. André Klotzel (dir.). Brasil: Lumière, 2001. 1 filme, 124 min., son., col.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- O ALEIJADINHO. Geraldo Santos Pereira (dir.). Brasil: 2003. 1 filme, 100 min., son., col.
- O CÉU DE SUELI. Karim Aïnouz (dir.). Brasil/França/Alemanha: 2006. 1 filme, 90 min., son., col.
- VIDAS SECAS. Nelson Pereira dos Santos (dir.). Brasil: 1963. 1 filme, 100 min., son., col.

CONSOLIDAÇÃO DA EXTENSÃO NO IFC - CAMPUS ARAQUARI: ATIVIDADES ENTRE 2012 E 2017

Bruna Rubi Alves

Acadêmica do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária

Instituto Federal Catarinense – *Campus Araquari*
Araquari – Santa Catarina

Katia Hardt Siewert

Docente do Instituto Federal Catarinense –
Campus Araquari
Araquari – Santa Catarina

Eduardo da Silva

Acadêmico do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária

Instituto Federal Catarinense – *Campus Araquari*
Araquari – Santa Catarina

Cristiane Vanessa Tagliari Corrêa

Docente do Instituto Federal Catarinense –
Campus Araquari
Araquari – Santa Catarina

Fernanda Witt Cidade

Docente do Instituto Federal Catarinense –
Campus Araquari
Araquari – Santa Catarina

Daniel da Rosa Farias

Docente do Instituto Federal Catarinense –
Campus Araquari
Araquari – Santa Catarina

RESUMO: A extensão tem como objetivo articular, ampliar, desenvolver e realimentar o ensino e a pesquisa e, viabilizar a relação

transformadora entre o IFC *Campus Araquari* e a sociedade. Esse trabalho apresenta um levantamento quantitativo das ações de extensão realizadas no campus, e sua evolução ao longo dos anos - entre 2012 e 2017 - por meio da análise dos cadastros existentes. Ressaltam-se as áreas de Ciências Agrárias, Humanas e Exatas e da Terra como as mais atuantes na submissão e execução de projetos de extensão. Com relação à atuação dos estudantes percebe-se mais envolvimento da graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos de Extensão. Bolsista de Extensão. Graduação. Ensino médio.

CONSOLIDATION OF EXTENSION ACTIVITIES DEVELOPED IN IFC - CAMPUS ARAQUARI BETWEEN 2012 AND 2017

ABSTRACT: The aim of the extension is to articulate, expand, develop and refocus teaching and research and to enable the transformative relationship between IFC *Campus Araquari* and society. This study present a quantitative survey of all extension actions carried out on campus, and its evolution over the years, from 2012-2017, through the analysis of existing registers. Agrarian, Human and Exact Sciences and the Earth areas are highlighted as the most active in the submission and execution of extension projects. With regard to the students

performance, it is possible to see more graduation involvement.

KEYWORDS: Extension. Projects. University graduate. High school.

1 | INTRODUÇÃO

As atividades extensionistas no Brasil foram influenciadas por dois modelos de compreensão da extensão, um modelo europeu, que se baseia em conferências e cursos para qualificar a mão de obra, que foi de grande valia na Revolução Industrial, e o modelo norte-americano, que se fundamentava na assistência técnica direta aos produtores rurais (RODRIGUES, 2004).

Em 2003, o governo criou o Programa de Extensão Universitária (PROEXT), destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, tendo como objetivo integrar ações acadêmicas com a sociedade (DE SOUZA CHAUI, 2001).

De acordo com o fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2009), as atividades de extensão se constituem por práticas acadêmicas articuladas ao ensino e à pesquisa, permitindo o vínculo entre as necessidades de soluções de problemas reais da comunidade local e o conhecimento científico e acadêmico. Essa aproximação permite a socialização do conhecimento produzido na instituição, bem como contribui para o desenvolvimento social.

O Ministério da Educação (MEC) (2017) entende como extensão o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, mediado por alunos de graduação orientados por um ou mais professores, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa.

O Instituto Federal Catarinense foi criado através da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por meio da integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, além das escolas agrícolas de Araquari e Camboriú, antes vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina.

Os Institutos Federais, em sua concepção, reúnem trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. As novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (PACHECO, 2011, p. 29–30).

Em consonância com sua concepção, atualmente tem como missão proporcionar a educação profissional, atuando em ensino, pesquisa e extensão, comprometidos com a formação cidadã, inclusão social, inovação e desenvolvimento regional. Para alcançar essas questões baseia-se em valores fundamentais, como ética, credibilidade, transparência, Justiça social, excelência, sustentabilidade, formação

cidadã e qualidade no ensino, pesquisa e extensão.

Sendo assim, acredita-se que a concepção de uma educação profissional de qualidade se subsidia de ações de ensino, pesquisa e extensão, através da integração de ciência, tecnologia e cultura, resultando no desenvolvimento da capacidade científica, bem como construção da autonomia intelectual e participação cidadã (IFC, 2018). É reforçado neste documento que o Instituto tem como uma de suas metas promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, através do fomento para ações e incentivo ao engajamento dos docentes e discentes nessas atividades.

O IFC - *Campus Araquari*, antigo Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira foi fundado no ano de 1954, onde inicialmente atendia alunos apenas até a quarta série do primário. Seu principal objetivo era capacitar a comunidade de Araquari, de modo a estimular a atividade agropecuária. Posteriormente, foi oferecido o curso de Operário agrícola, que é equivalente a quinta e sexta série. E alguns anos depois, ministrou o Curso de Maestria Agrícola, equipolente ao antigamente denominado ginásio. Subsequentemente passou a ser oferecido o curso de Técnico Agrícola, sendo substituído anos depois por Técnico em Agropecuária (CRISTOFOLINI *et al.*, 2009). Atualmente, o *campus Araquari* oferta 4 cursos técnicos, sendo 3 integrados ao ensino médio (Agropecuária, Informática e Química) e um subsequente (Agrimensura); 6 cursos superiores (Agronomia, Medicina Veterinária, Sistemas de Informação, Licenciatura em Ciências Agrárias, Licenciatura em Química e Tecnólogo em Redes de Computadores) e 4 Pós-Graduações (Especialização em Aquicultura, Especialização em Educação Matemática, Mestrado em Produção e Sanidade Animal e Mestrado em Tecnologia e Ambiente).

O campo da extensão vem ganhando mais expressividade com o passar dos anos, tanto pelo incentivo por parte das instituições como também pelo interesse de docentes e discentes em ações que minimizem ou resolvam problemas da comunidade local. Todos os anos a área participa de diversos eventos, por meio da apresentação de trabalhos, como por exemplo a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE), a Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar (MICTI), entre outros. Além disso, todo ano o campus indica trabalhos para o Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS), sendo esse o maior evento de extensão do Sul país.

O presente trabalho apresenta um levantamento quantitativo das ações de extensão realizadas no IFC – *Campus Araquari* no período de 2012 a 2017, destacando as áreas e o grau de escolaridade mais atuantes, além de analisar a evolução desta dimensão ao longo dos anos.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma abordagem quantitativa com objetivos

exploratórios. Quanto às técnicas de pesquisas adotadas para este estudo, citam-se a documental e a de levantamento. Na busca pelos documentos, segundo Marconi e Lakatos (2010), é possível encontrar fontes em arquivos públicos, documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas; publicações administrativas e documentos particulares.

Ainda, de acordo com Gil (2002), o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Nesta pesquisa, os dados coletados e analisados são provenientes de planilhas digitais e arquivos físicos dos cadastros de projetos da Coordenação de extensão do IFC – *Campus Araquari*. A partir dos registros das atividades cadastradas no período de 2012 a 2017, realizou-se a segregação por categorias, sendo elas, Área de Conhecimento (Agrárias, Exatas, Humanas, Computação e Biológicas) e Grau de escolaridade (Ensino Médio e Superior). Os dados foram agrupados e trabalhados em planilhas Excel® para construção de gráficos e posterior análise e discussão dos dados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início das atividades do IFC - *Campus Araquari* em 2009, as atividades de extensão não tinham tanta expressividade. Em 2011 aconteceu o primeiro Evento de Pesquisa e Extensão do *campus* (EPEX) dando início aos incentivos à realização e divulgação de trabalhos na linha extensionista. Houve nesse evento a submissão de 3 trabalhos de extensão.

Analisando os dados da coordenação de Extensão nos anos de 2012 a 2017, observou-se conforme o gráfico 1, uma maior quantidade de trabalhos desenvolvidos pela área das ciências agrárias em todos os anos estudados. Acredita-se que isso se deva a grande quantidade de professores e cursos ligados à área, que propicia maior captação de recursos para a realização de projetos de extensão e outras atividades. Além disso, se mostra em constante ascensão, devido a consolidação e verticalização dos cursos e, conseqüentemente, o aumento do número de pessoas com interesse nas ações extensionistas, tanto servidores quanto estudantes. Cabe ressaltar, como citado anteriormente, a instituição ainda carrega o legado de Colégio Agrícola, que fortalece a relação entre os cursos da área de ciências agrárias e o desenvolvimento, tanto de pesquisa, quanto de extensão.

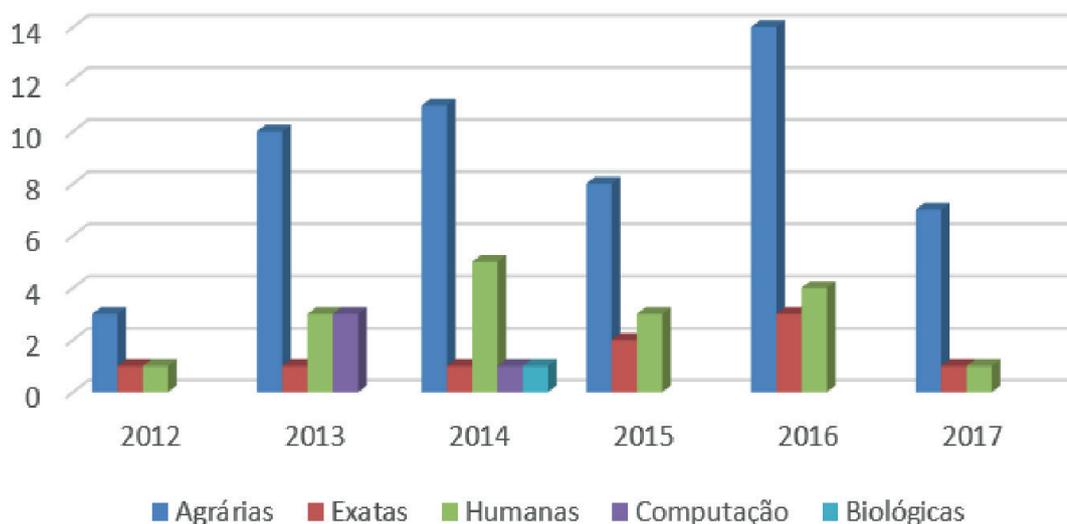


Gráfico 1. Número total de projetos desenvolvidos entre 2012 e 2017, conforme as áreas de conhecimento.

No gráfico 2, observa-se uma tendência de crescimento no número de projetos desenvolvidos com o passar dos anos, com ressalva no ano de 2015, onde houve uma queda nos números totais. Em 2017 ocorreu uma leve redução no número de projetos, que pode ser justificado pelos cortes orçamentários e devido a burocratização no processo de submissão, acompanhamento e prestação de contas dos trabalhos.

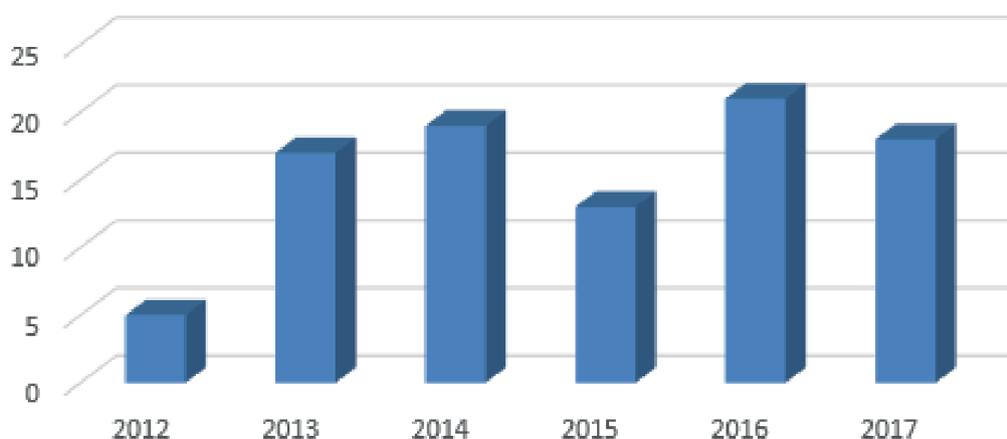


Gráfico 2. Número total de projetos com bolsa desenvolvidos entre 2012 e 2017

Analisando o gráfico 3, pode-se observar que a maioria dos projetos aprovados foram contemplados com bolsa de graduação. Esses dados podem se justificar pela política de incentivo das ações de extensão e a curricularização da extensão nos cursos de graduação por meio das atividades complementares obrigatórias. No ensino técnico a extensão ainda não foi curricularizada e, por serem cursos de período integral com carga horária elevada, os estudantes não dispõem de tempo para participar dessas ações.

Além dos fatores discutidos anteriormente, os estudantes de graduação estão

mais próximos do mercado de trabalho, sentindo assim, maior necessidade de adquirir o conhecimento prático e enriquecer seu currículo, visto que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo. Particularmente no curso de Medicina Veterinária, os estudantes possuem maior interesse em bolsas de ensino, pesquisa e extensão pois sua dedicação integral à Instituição não permite atuação em trabalho formal.

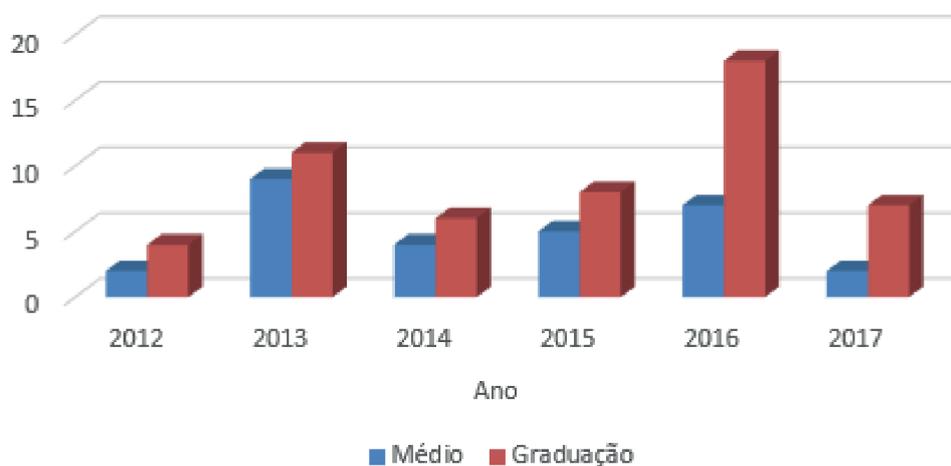


Gráfico 3. Número total de projetos com bolsa desenvolvidos entre 2012 e 2017 pela graduação e ensino médio.

4 | CONCLUSÃO

Com essa análise, observa-se a consolidação das ações de extensão no IFC - *Campus Araquari*. O trabalho da coordenação de Extensão frente à essa meta institucional foi gradativo com relação aos números, mas efetivo nos resultados alcançados frente às ações realizadas na comunidade. Atualmente o espaço da extensão tem reconhecimento da comunidade interna (servidores e estudantes) e externa (região norte de Santa Catarina). As ações não partem somente do interesse da Instituição, muitas solicitações são de demandas da comunidade visando intervenções sociais, ambientais e de formação docente (cursos de curta duração).

A maior atuação dos projetos de extensão na área de ciências agrárias está em consonância com a origem da instituição, por se tratar de um antigo colégio agrícola. No entanto, as demandas da comunidade frente à políticas institucionais de incentivo ratificam o crescimento de outras áreas do conhecimento como Ciências humanas e Ciências Exatas e da Terra, até então menos significativa no estudo efetuado. Para finalizar, o crescente interesse em projetos de outras áreas do conhecimento sinalizam a participação de estudantes não somente da graduação, mas também do ensino médio técnico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC/SETEC. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 21 de mai. 2019.
- BRASIL. CNE/CES. **Resolução no 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 de mai. de 2019.
- BRASIL. IFC. **Planejamento Estratégico 2018-2021**. Disponível em: http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/11/Vers%C3%A3o-web_Planejamento-estrat%C3%A9gico-2018-2021CC-2.pdf. Acesso em 20 de mai. de 2018
- BRASIL. IFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/PDI-2014_2018.pdf. Acesso em 30 de ago. de 2018
- DE SOUZA CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. Unesp, 2001.
- CRISTOFOLINI, N. J. et al. **Uma história de sucesso: os 50 anos do ensino agrícola em Araquari**. Instituto Federal Catarinense Campus Araquari, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.
- MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. 2018.
- RODRIGUES, Ângela Ribeiro et al. **A extensão universitária: indicadores de qualidade para avaliação de sua prática: estudo de caso em um Centro Universitário Privado**. 2003.

VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valquíria Pinheiro Silva

Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC

Ilhéus - Bahia

Emilia Peixoto Vieira

Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC

Ilhéus - Bahia

RESUMO: A partir dos anos de 1990, estados e municípios passaram a elaborar ou a adequar os planos de carreira, cargos e salários dos profissionais do magistério, frente às novas legislações. Esse movimento pode ser entendido como atendimento, mesmo que parcial, às reivindicações históricas dos professores e da compreensão de que a qualidade da educação está, também, vinculada à carreira e aos salários dos profissionais da educação. Neste texto, são analisados os aspectos referentes às formas de ingresso, composição da jornada de trabalho, progressão na carreira e composição da remuneração de acordo com a Lei Complementar nº 461/2008 do Município de Teixeira de Freitas/Ba. Objetiva-se compreender como o município se organizou para atender a Lei do Piso, consequentemente, a valorização do magistério? Os resultados demonstram que o Município paga um valor superior ou igual ao PSPN aos professores com 40h, formação em nível médio Normal. Aos professores com formação em nível superior, nos últimos anos,

viram a valorização de sua titulação diminuir consideravelmente.

PALAVRAS-CHAVE: Valorização do Magistério. Financiamento. Educação Infantil.

VALUATION OF TEACHING IN CHILDREN'S EDUCATION

ABSTRACT: From 1990, States and municipalities began to develop or adapt the career plans, jobs and salaries of teaching professionals, to new legislation. This movement can be understood as a service, even if partial, to historical claims of teachers at understanding that the quality of education is also linked to the career and the salaries of these professionals. In this text, are analyzed aspects relating to entry forms, composition of the workday, career development and remuneration in accordance with the law No. 461/2008 the Municipality of Teixeira de Freitas/Ba. The goal is to understand how the municipality organized itself to meet the law, consequently, the valorization of teaching. The results show that the municipality pay a value higher than or equal to the teachers with 40 PSPN, medium-level training. Teachers with training in higher level in recent years, saw the value of their salaries decrease considerably.

KEYWORDS: Valorization of teaching. Financing. Early Childhood Education.

1 | INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser considerada como um direito da criança e da família e um dever do Estado. Antes dessa Lei, a única necessidade era a criação de espaços nos quais os pais poderiam colocar seus filhos enquanto estivessem trabalhando, sem com eles se preocuparem, já que estariam sendo “velados” em maternais e jardins de infância. (KRAMER, 1992).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, a EI passa a ser efetivamente a primeira etapa da educação básica, com finalidade do desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da escola, passando a compor o sistema municipal de ensino, seja em instituições públicas ou particulares. (BRASIL, 1996).

Apesar do significativo avanço e da responsabilização dos entes municipais pela EI, essa etapa da educação não nasce com uma política clara e específica de financiamento educacional. A partir de 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que favoreceu a municipalização, o aumento de recursos e a melhor distribuição dos recursos apenas para o Ensino Fundamental, e manteve a EI em segundo plano.

Somente após longos debates e disputas na sociedade, e embates com o Estado, a respeito de recursos vinculados a EI, que a partir de 2007, com a reestruturação do antigo FUNDEF, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este fundo deu continuidade aos pontos positivos do FUNDEF, aperfeiçoando-o e ampliando o seu alcance à Educação Infantil na tentativa de reduzir o déficit de investimento nessa etapa da educação.

Com o FUNDEB, pela primeira vez a EI foi pensada dentro de uma política e estrutura de financiamento da educação e, as matrículas de creches e pré-escolas passaram a contar na vinculação constitucional de recursos para a Educação. Tal acontecimento gerou expectativas, dúvidas e especulações quanto aos possíveis avanços ou ganhos que ocorreriam para o seguimento da EI. Dessa forma, buscamos entender as legislações que fundamentam a introdução do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e como o município de Teixeira de Freitas tem implantado a aplicação desse recurso.

A investigação foi realizada em dois momentos. No primeiro, realizou-se o levantamento e análise de dados em documentos técnicos e oficiais do governo federal, estadual e municipal. No segundo, desenvolveu-se a pesquisa em duas instituições públicas municipais de Teixeira de Freitas/BA que oferecem exclusivamente, a Educação Infantil, uma que tenha funcionamento e atendimento anterior a implantação do FUNDEB, e, outra, que tenha data de funcionamento após a implantação do

FUNDEB. O objetivo foi dialogar com um grupo de docentes (gestores, coordenadores pedagógicos e professores) dessas instituições sobre questões da realidade escolar, financiamento, recursos, oferta de vagas e o trabalho docente.

Desse modo, para este artigo e também para sustentar as discussões pertinentes à pesquisa em pauta, apresentamos a análise documental do Plano de Cargos e Carreira e Remuneração do Magistério/PPCR do Município de Teixeira de Freitas/Ba, Lei Complementar nº 461 de 18/08/2008 e das planilhas salariais do período de 2009 a 2016 com o objetivo de analisar como está organizado o Plano para atender a Lei do Piso, conseqüentemente, a valorização do magistério?

2 | A EDUCAÇÃO INFANTIL E O FINANCIAMENTO

A partir da década de 1980, algumas mudanças foram realizadas em relação ao atendimento à criança pequena. A Constituição Federal em 1988 reconheceu como direito da criança pequena, o acesso à educação em creches e pré-escola, conforme está explícito no artigo 208 inciso IV: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988). Nesse direcionamento o Ministério de Educação (MEC) como indutor das políticas públicas educacionais e proponente de diretrizes para a educação, vem consolidando inegáveis conquistas para esta primeira etapa da Educação Básica.

Apesar do crescimento da EI e do amparo da legislação, a maioria dos municípios brasileiros ainda não consegue suplantar evidentes dificuldades no acesso, na qualidade do atendimento e nas questões relacionadas aos recursos financeiros. Nesse contexto, seria necessária uma política mais equitativa de recursos para financiar a educação, fazendo com que governos estaduais e municipais recebessem um volume de recursos destinados à Educação de acordo com a demanda educacional existente. (CURY, 2008).

A partir da CF/88, o financiamento da educação passou, também, a ser tratado como uma questão de cidadania, como um dever do Estado, no sentido de assegurar o direito à educação. Porém, a criação do FUNDEF/1996 disponibilizou recursos para assegurar exclusivamente o EF. Somente em 2007, Educação Infantil foi incluída em um fundo de financiamento, o FUNDEB, que dentre outras coisas, trouxe para o debate das políticas públicas o estabelecimento de prioridades de investimento na educação infantil.

Desde então, no cenário brasileiro surgem discussões e ações que reivindicam uma maior oferta da educação infantil, além de estudos acerca da importância de normatizar o atendimento nas instituições destinadas a esta etapa. Nesse contexto, há uma convergência entre oferta e qualidade na educação infantil aliada a valorização profissional, e dessa forma, a necessidade de assegurar financiamento.

3 | A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E A QUESTÃO SALARIAL DOS PROFESSORES

A valorização dos professores tem assumido centralidade nas ações políticas das últimas décadas. As ações que pretendem a valorização docente visam, de forma geral, resgatar o déficit histórico sofrido por esses profissionais em termos de remuneração e formação profissional. No entanto, as ações têm ficado aquém das reais necessidades dos profissionais no contexto atual. Assim, cresce as discussões sobre as políticas de valorização do magistério e a necessidade do financiamento.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso V prevê que os gestores públicos de Estados e Municípios devem promover a valorização dos profissionais do magistério e de melhoria da qualidade do ensino.

A LDB nº 9.394/1996 reforçou os princípios constitucionais no Título VI intitulado, Dos Profissionais da Educação, estabelecendo as diretrizes para a formação dos profissionais do magistério e deixando clara a responsabilidade dos Sistemas de Ensino na valorização desses profissionais, além de orientações para a elaboração de estatutos e planos de carreira para o magistério público.

Concomitante ao trâmite final da LDB, a Emenda Constitucional nº 14 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, regulamentado posteriormente pela Lei nº 9.424/1996. Esta Lei estabelecia que Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, no prazo de seis meses, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, assegurando remuneração condigna aos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério.

Em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB (criado pela Emenda Constitucional nº 53/2007 e regulamentado pela Lei nº 11.494/07) a questão salarial ganhou nova configuração. O Fundo é formado por receitas provenientes de diversos impostos e transferências constitucionais. Pelo menos 60% dos recursos devem ser usados na remuneração de profissionais do magistério em efetivo exercício, como professores, diretores e orientadores educacionais. O restante serve para despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2007b).

No que se refere à valorização do magistério, o Fundeb ratificou as responsabilidades de estados e municípios com a política de valorização dos profissionais da educação e determinou prazos para que os Estados, Distrito Federal e os Municípios implantassem seus Planos de Carreira: “piso salarial profissional nacional para os profissionais da escola pública, nos termos da lei federal” (EC/ nº 53/2007). Este prazo foi regulamentado pela Lei nº 11.494/07, quando estabeleceu em seu artigo 41 que “o poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”. (BRASIL, 2007).

Seguindo as determinações legais, somente em 2008 o município de Teixeira de Freitas, aprovou a Lei nº 11.738/2008, que criou o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, juntamente com a sua jornada e forma de reajuste.

O piso salarial nacional representou um avanço para o contexto educacional brasileiro, dadas às dificuldades e diferenças regionais relativas à remuneração dos trabalhadores. O piso salarial teve como referência a jornada de 40 horas semanais de trabalho docente (art. 2º), sendo essa composta pelas atividades pedagógicas em sala de aula e atividades extraclasse, respeitando-se a proporção de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (§ 4º do art. 2º), o que de certa maneira materializa melhores condições de trabalho docente, podendo refletir na qualidade do ensino brasileiro.

4 | SITUANDO A CARREIRA DOCENTE NO CONTEXTO MUNICIPAL

O debate sobre a valorização dos profissionais da educação municipal historicamente vinculou-se às discussões sobre a valorização dos servidores públicos municipais, conforme debates e lutas empreendidas pela sociedade e pelo Sindicato da categoria Associação dos Profissionais Liberais da Bahia (APLB).

Na pesquisa procuramos analisar a valorização dos docentes com relação à remuneração salarial, o movimento na carreira e a composição da remuneração tendo por base o estudo do PCCR do Município, através da Lei Complementar nº 461/2008. Esta lei entrou em vigor em 18 de agosto de 2008 e dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. Caracteriza-se como uma tentativa legal de organização da carreira docente no município em atendimento aos preceitos da Lei do Piso de julho de 2008.

De acordo com o PCCR do Município, para ingressar na carreira docente em Teixeira de Freitas, o Art. 2º, inciso I, descreve que “o ingresso acontecerá exclusivamente através de concurso público de provas e títulos”; ressalvadas as contratações em regime especial por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público.

A formação mínima exigida, de acordo com o Art. 28º, incisos I e II dispõe que: é necessário ensino superior completo em graduação em Pedagogia ou Normal Superior para docência na Educação Infantil, 1º ao 5º ano (inciso I). Para o ensino fundamental II, nível superior em licenciatura plena correspondente às áreas do conhecimento específico do currículo (inciso II). Identifica-se que o ingresso na carreira docente do município ocorre via ensino superior ou normal superior, extinguindo a possibilidade de ingresso com formação em nível médio na modalidade normal.

Em relação à jornada de trabalho, o PCCR de Teixeira de Freitas assegura 30% (6h/20h) e (12h/40h) da jornada destinada para atividades de planejamento, avaliação

do trabalho didático, a reuniões pedagógicas, e atividades complementares, o que é inferior ao recomendado na Lei 11.738 de 16/07/2008 (Lei do PSPN), que é de pelo menos 1/3 (13h20min./40h) da jornada destinada para essas atividades.

De acordo com o PCCR a amplitude da carreira é de 30 anos, e no processo de mudança de cargo/padrão, o professor manterá a Referência. Há escalonamento com base no tempo de serviço, mas depende que o professor obtenha nota suficiente na avaliação de desempenho e respeite a duração do estágio probatório.

Para os critérios de mobilidade na carreira horizontalmente, estão: tempo de serviço, formação continuada, em serviço, avaliação de desempenho, assiduidade, avaliação de conhecimento. A promoção decorrerá de avaliação que considerará o desempenho, a qualificação, e o tempo de serviço na função de docente.

De acordo com o PCCR de Teixeira de Freitas, o avanço horizontal, em virtude de tempo de serviço contínuo ou intercalado, assegura ao servidor do magistério o adicional de 1% (um por cento) por ano de efetivo exercício, calculado sobre o salário-base.

Para a avaliação de qualificação, a pontuação decorrerá da participação em cursos na área de atuação, de acordo com a seguinte carga horária: I - Curso com duração mínima de 360 horas - peso 3.0; II - Curso com duração mínima de 280 horas - peso 2.0; III - Curso com duração mínima de 180 a 279 horas - peso 1.0; IV - Curso com duração mínima de 120 a 179 horas - peso 0.5; V - Curso com duração com mais de 80 horas - peso 0.3. (TEIXEIRA DE FREITAS, 2008).

Em relação à qualificação profissional, o PCCR garante o afastamento parcial ou total do docente, sem prejuízo do salário, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, e será concedida, para frequência a cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado, que tenham correlação com sua formação profissional e com as atribuições definidas para o cargo que ocupa. É necessário o pedido formal encaminhado ao Secretário de Educação e de acordo com o interesse da administração.

Quanto ao vencimento inicial por formação acadêmica, o plano de carreira prevê Referências escalonadas, e a diferença entre cada referência é de 10%. O plano prevê também a valorização pela qualificação profissional e estimula a busca pela titulação pela categoria, pois na mudança de cargo/padrão, o professor manterá a Referência. Além disso, o estímulo pela formação incide sobre o salário básico com diferenças percentuais de acordo com a carga horária da titulação. As concessões dessas gratificações obedecerão ao interstício mínimo de 03(três) anos, sendo proibida a percepção cumulativa dos percentuais previstos.

O município implementou o seu PCCR atendendo às diretrizes nacionais, o que determina a EC nº 53/2006, o FUNDEB e o PSPN. Ao comparar o PSPN Lei nº 11.738/2008, que estabeleceu para o ano de 2009, o vencimento inicial para o professor de 40 horas, início de carreira e nível médio Normal o valor de R\$ 950,00, com o PCCR Lei nº 461/2008 de Teixeira de Freitas, sua tabela salarial apresenta o

mesmo valor de R\$ 950,00. Quando se analisa, para esse mesmo ano, o professor com a formação em nível superior, 40h, observa-se que o valor é superior ao PSPN, pois no PCCR o valor foi de R\$ 1.615,00. Assim, o município cumpriu a Lei do Piso para os professores de nível médio. A diferença salarial entre o professor de ensino médio e o de ensino superior foi de 70%. Veja abaixo o quadro sobre a evolução salarial do magistério no município entre os anos de 2009 a 2015.

Ano	MUNICÍPIO					PSPN	
	*Salário/ formação Ensino Médio R\$	Reajuste % Ano anterior	*Salário/ formação ² Ensino Superior R\$	Reajuste % Ano anterior	≠ Salário entre EM e ES %	*Salário/ formação Ensino Médio R\$	Reajuste %
2009	950,00	-	1.615,00	-	70	950,00	-
2010	1.019,92	7,36	1.733,86	7,36	70	1.024,67	7,86
2011	1.187,00	16,38	1.733,86	0	46,07	1.187,08	15,85
2012	1.451,00	22,24	1.872,58	8	29,05	1.451,00	22,22
2013	1.567,00	8	2.022,38	8	29,06	1.567,00	7,97
2014	1.747,20	11,50	2.254,94	11,50	29,06	1.697,39	8,32
2015	1.974,13	12,99	2.550,33	13,10	29,19	1.917,78	13,01

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados da Planilha de Salários da Secretaria de Recursos Humanos Teixeira de Freitas/Ba, 2016. *Salário em relação a 40 horas.

De acordo com o quadro acima, somente em 2010 o município não cumpriu a Lei do PSPN. Identifica-se que o professor com formação em nível superior foi perdendo gradativamente, em seu vencimento inicial, valores salariais em relação ao professor com formação em nível médio Normal. Isto evidencia na prática a contradição do que está estabelecido em Lei do Piso e o descrito no Art. 28º, incisos I e II da Lei Complementar nº 461/2008 sobre valorizar e estimular a qualificação profissional, com exigência para formação em nível superior como formação mínima.

Em 2013, o município pagou ao professor de nível médio com 40h um valor de R\$ 1.567,00, ou seja, o mesmo valor indicado pelo PSPN. E ao professor de nível superior pagou R\$ 2.022,38 para carga-horária de 40h. Com a realização de paralizações a categoria conseguiu reajuste anual igual para os professores com formação em nível superior, como tentativa de recompor a defasagem salarial. O reajuste de 8%, de acordo com o quadro 2, foi um pouco acima do anunciado para o Piso que foi de 7,97%. Mesmo assim, os professores com formação em nível superior não recuperaram as perdas dos anos anteriores.

Em 2014 foi obtido um reajuste de 11,5%, maior ao que foi calculado pela Secretaria do Tesouro Nacional, do Ministério da Fazenda que foi de 8,32%, para esse mesmo ano. Dessa forma, nesse respectivo ano, enquanto o Piso Nacional foi de R\$1.697,39 para o professor de nível médio com 40h, o município pagou R\$

1.747,20 e para o professor de nível superior o valor pago foi de R\$ 2.254,94.

Para 2015, o reajuste dado pelo município foi de 13,01%, ou seja, o mesmo reajuste da Secretaria do Tesouro Nacional, do Ministério da Fazenda. Ao professor de nível médio foi pago pelo município R\$ 1.974,13, um pouco a mais o estabelecido para o Piso que foi de R\$ 1.917,78, e ao professor de nível superior R\$ 2.550,33.

Em 2016 o gestor municipal alegou insuficiência financeira para reajuste do piso nacional. Assim em meados de abril, a categoria do magistério realizou uma greve de 08 (oito) dias e conseguiu um reajuste de 11,36%, o mesmo reajuste dado pelo Ministro da Educação para o aumento do Piso Nacional em janeiro de 2016. No entanto, o pagamento desse percentual deu-se forma parcelada: 2,36% em abril; 2,36% em agosto e 7% em novembro.

Observamos de acordo com o quadro 2 que o vencimento inicial dos profissionais do magistério público da educação básica, com formação de nível médio, com jornada de 40 horas semanais no Município de Teixeira de Freiras é superior ou igual ao anunciado pelo PSPN, com exceção em 2010, como evidenciamos anteriormente.

Identificamos nos dados coletados na planilha do quadro de servidores do Município disponibilizada pelo Setor de Recursos Humanos da Prefeitura que há 1.029 professores em atividade. Desse total, 70 professores têm formação em nível superior e são concursados com carga horária com 40h relativas a dois concursos públicos de 20h. Há uma prática do Município em ofertar concursos com carga horária de apenas 20h. Dos 959 professores restantes, 385 professores, ou seja, 37,4% possuem 40h sendo que 20h relativas à aprovação em concurso público e mais 20h de extensão de carga-horária.

Em nossas análises verificamos que o município paga o vencimento em relação aos 30% de atividade extraclasse, o estímulo profissional e o adicional por tempo de serviço apenas para as 20h referentes ao concurso público. Pela extensão de carga-horária, as outras 20h, o professor recebe apenas o salário base sem nenhum dos benefícios que a categoria tem direito, realizando as mesmas funções e atividades, gerando com isso uma grande diferença salarial. A situação ainda mais grave para os professores que possuem 20h referente a concurso público e extensão de carga-horária de 40h, totalizando 60h.

Em agosto de 2015, a Secretaria de Administração do Município lançou edital para concurso para professores com carga-horária de 20h para 16 (dezesesseis) vagas, 8 (oito) para séries iniciais de 1º ao 5º e/ou Educação Infantil e 8 (oito) para séries finais de 6º ao 9º ano. Em maio de 2016, empossaram todos os candidatos que foram aprovados.

Para esse concurso público seguiu o previsto no PCCR Lei nº 461/2008 em não oferecer vagas para professor com formação em nível médio. Para o professor com ensino superior, o executivo apresentou uma tabela com um salário base de R\$1.215,53 para 20h inferior ao que já pagava à categoria valor de R\$ 1.275,06.

Debater sobre a valorização do trabalho docente perpassa também pela

necessidade de discussão sobre a qualidade de trabalho desse profissional nas instituições de ensino. No Brasil, o histórico de construção das escolas revela a preocupação em atender o máximo de alunos possível em espaços onde a qualidade, conforto e comodidade tanto para as crianças como para os adultos tem pouca prioridade. O próprio documento oficial do governo federal como os Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil aponta que a precariedade ou ausência de serviços básicos e problemas referentes à infraestrutura atingem tanto a saúde física e o desenvolvimento integral das crianças como o trabalho pedagógico do professor. (BRASIL, 2006c).

Teixeira de Freitas possui 157.659 habitantes, sendo que 25.796 são crianças entre 0 e 5 anos de idade, ou seja em idade escolar. De acordo com dados do Diário Oficial da União, o Município teve em 2015 um total de 2.529 crianças matriculadas na Educação Infantil, distribuídas em 23 (vinte e três) instituições, entre creches e Pré-escolas; sendo que 7 (sete) dessas instituições funcionam em Escolas do Ensino Fundamental. Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Município para o ano de 2015, das 16 (dezesesseis) instituições que só atendem a Educação Infantil apenas 4 (quatro) estão em sede própria, sendo que duas dessas são do Pro-Infância. As demais que totalizam 12 (doze) funcionam em casa alugadas e “mal” adaptadas. Condições estas que desrespeitam as especificidades do infante enquanto sujeito de direito a uma educação de qualidade e ao professor que precisa de condições concretas de trabalho.

Em entrevista em fevereiro de 2016 com a coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico do Município (NAPE), ela afirma que o trabalho pedagógico, sobretudo nessas 12 (doze) instituições de Educação Infantil, não é nada fácil. Salas de aula mal iluminadas e sem ventilação, ausência de parquinho, área externa com tamanho insuficiente para a quantidade de crianças, ausência de refeitório, de biblioteca, de sala para os professores e coordenadores, dentre outros.

Existe um discurso corrente de que o que caracteriza a escola ideal é a existência de professores comprometidos. Anísio Teixeira, nos anos 30, já alertava sobre a ideia redentora da educação “de que se educa de qualquer forma, debaixo das árvores ou em casebres e galpões, (...) devido a uma visão mística de um grupo de intelectuais que atribuía uma função salvadora ao processo educativo”. (TEIXEIRA, 1968, p.247).

Necessário esclarecer que para além da competência técnica e pedagógica do docente, a qualidade da educação perpassa primordialmente por condições materiais e estruturais da escola, materiais pedagógicos, professores bem pagos e com boa formação, gestão democrática, recursos, dentre outros, para não eximir os gestores públicos da responsabilidade maior que possuem como mantenedores da Educação desse país.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas análises dos dados coletados do Plano de Cargos e Carreira e Remuneração do Magistério do Município de Teixeira de Freitas/Ba Lei Complementar nº 461/2008 e das planilhas salariais do período de 2009 a 2015 identificamos que a valorização do magistério no município, por meio dos estímulos de remuneração salarial está em acordo com o que determina a Lei. Entretanto, esse cumprimento se dá no campo da luta da categoria organizada que após a implementação do PSPN e do PCCR obteve significativas conquistas de valorização docente.

Ressalta-se a importância dos órgãos representativos dos professores para não perderem o foco de discussão, mobilização, esclarecimento, trazendo os profissionais da educação para o campo do debate. Principalmente para os professores da educação infantil, para desconstruir a ideia de

[...] educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança. (ARCE, 2001, p. 182)

Quanto ao movimento na carreira, observamos que há escalonamento com base no tempo de serviço, formação continuada, em serviço, avaliação de desempenho, assiduidade, avaliação de conhecimento, qualificação profissional. Em relação à composição da remuneração, o PCCR apresenta variação no Cargo/padrão da carreira, grau de formação, interstício, diferença salarial por qualificação e desempenho e amplitude da carreira.

O PCCR do município de Teixeira de Freitas/Ba se aproxima das diretrizes nacional quando apresenta critérios de mobilidade na carreira verticalmente e horizontalmente. Identificamos também que em comparação com a determinação das legislações atende os seguintes aspectos: Ingresso via concurso público de provas e títulos, Progressão levando em conta o tempo, nova titulação, formação continuada e avaliação por desempenho; Jornada de trabalho de no máximo 40h semanais, Licença remunerada para capacitação do professor.

A carreira do magistério dos profissionais do município contempla os elementos indicadores de valorização docente e garante um salário de acordo com o que está proposto no PSPN Lei nº 11.738/2008. Porém, ao não pagar os estímulos previstos no PCCR aos professores em extensão de carga-horária, o município evidencia a falta de equidade na valorização e remuneração dos professores.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério (2010) os vencimentos iniciais devem ser diferenciados de acordo com a titulação. Isso significa valorizar os professores

que estudam, capacitam. No entanto, constatamos que para os professores com formação em nível superior no Município de Teixeira de Freitas, nos últimos anos, a valorização que ainda existe (29%), consideravelmente diminuiu quando analisamos os períodos conforme o quadro 2: a perda salarial entre 2009 e 2010 em relação a formação em nível médio e nível superior foi de 70%; em 2011, a diferença salarial caiu para 46,07%, e nos anos seguintes estabilizaram em 29% a diferença. Será que essa diferença entre a formação dos professores, de acordo com a titulação, pode ser considerada suficiente?

Nessa perspectiva, cabe aos docentes e as entidades que os representam continuar reivindicar pela implementação de políticas públicas que contemple os elementos indicadores de valorização docente. No PCCR de Teixeira de Freitas, por exemplo, não estabelece regras relacionadas a melhores condições de trabalho docente, o que acaba por influenciar principalmente os professores da Educação Infantil que trabalham em escolas com maiores problemas de infraestrutura.

Pelo exposto, vimos que legalmente temos avançado na compreensão de que a qualidade da educação perpassa pela Valorização do Magistério. Entretanto, é necessário que a sociedade se mobilize cada vez mais no sentido de tornar esse arcabouço jurídico mais efetivo, permitindo, finalmente, que a educação seja de fato instrumento eficaz de justiça e inclusão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** (Constituição 1988). Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF dez. 1996a.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o FUNDEF.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 dez. 1996b.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos art.7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Brasília, 20 dez. 2006.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica - FUNDEB, de que trata o art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias,** *Diário Oficial da União.* Brasília, 2007a.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB,** regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007b.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Brasília,

2008.

CNTE. **Piso e Carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública.** Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. São Paulo, 2015.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1992.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito.** v. 8. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA DE FREITAS. Lei nº. 461/2008, de 18 de agosto de 2008. **Dispõe sobre o plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Teixeira de Freitas e Estatuto do Magistério,** e dá outras providências. Teixeira de Freitas, Bahia, 18 de agosto de 2008.

BOAS PRÁTICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Catia Silvana da Costa

Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade Orígenes Lessa (FACOL) e Secretaria
de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP)
Bauru - São Paulo

Maria Iolanda Monteiro

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas
(DTPP)
São Carlos - São Paulo

RESUMO: Resultado do recorte de uma dissertação de mestrado em Educação, cujo objetivo consistiu em conhecer e compreender as práticas de uma professora de Educação Física iniciante e as fontes que influenciam na construção de seus saberes, este artigo apresenta boas práticas nas aulas de Educação Física no início da carreira subsidiados pelos eixos de análise “conteúdo escolar”, “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”, “dilemas docentes” e “desafios da Educação Física escolar: intervenções, relações e perspectivas”. Com base na pesquisa qualitativa, a dissertação foi desenvolvida com base em um estudo de caso representativo de uma professora iniciante. Recorremos às entrevistas semiestruturadas, à observação-participante, à análise documental, à caracterização da participante,

à contextualização das escolas envolvidas e à forma como os eixos foram construídos, apresentando o desenvolvimento de boas práticas no início da carreira, fundamentadas em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar de ensino, de modo a ressignificar a aprendizagem dos alunos para “além da prática”. Afirmamos que as reflexões geradas possam contribuir para o entendimento das aprendizagens adquiridas nessa fase, tornando observáveis as características de boas práticas nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo o início de reflexões imprescindíveis à sistematização de diretrizes de políticas públicas de formação de professores de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) e suscitando novos diálogos referentes a práticas de professores de Educação Física iniciantes.

PALAVRAS-CHAVE: Boas Práticas. Educação Física. Início da Carreira Docente. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação de Professores.

GOOD PRACTICES IN THE LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION AT THE BEGINNING OF THE TEACHING CAREER

ABSTRACT: Outcome of the cut of a Master's thesis in Education, whose objective was to know and understand the practices of a

beginner Physical Education teacher and the sources that influence in the construction of their knowledge, this article presents good practices in the Physical Education classes at the beginning of course, subsidized by the axes of analysis “school content”, “nature of practices: organization, foundation and evaluation”, “teacher dilemmas” and “challenges of Physical School Education: interventions, relationships and perspectives”. Based on the qualitative research, the dissertation was developed based on a case study representative of a beginning teacher. We used semi-structured interviews, participant observation, documentary analysis, participant characterization, the contextualization of the schools involved and the way the axes were constructed, presenting the development of good practices in the beginning of the career, based on a contextualized perspective and interdisciplinary teaching, in order to re-meaning students’ learning to “beyond practice”. We affirm that the generated reflections can contribute to the understanding of the learning acquired in this phase, making observable the characteristics of good practices in Physical Education classes in the initial years of Elementary School, promoting the beginning of reflections essential to the systematization of guidelines of public policies of formation of Physical Education teachers of the State Secretariat of Education of São Paulo (SSE-SP) and provoking new dialogues concerning the practices of beginner Physical Education teachers.

KEYWORDS: Good Habits. Physical Education. Beginning of the Teaching Career. Initial Years of Primary Education. Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

O início da carreira possui estreita relação com as inquietações vivenciadas enquanto professora de Educação Física iniciante, as quais se fundamentam na necessidade e na importância de estudos a respeito da temática (COSTA; FERREIRA, 2013).

Autores como Huberman (1995) e Tancredi (2009), entre outros, apontam a complexidade dessa fase e as conseqüentes dificuldades pelas quais passam os professores iniciantes. Assim, apresentamos nosso objetivo de conhecer e compreender as práticas de uma professora de Educação Física (Professor de Educação Básica II, PEB-II) iniciante e atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino da SEE-SP e as fontes que influenciam na construção dos seus saberes com base no recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Afirmamos que este artigo é resultado de um trabalho submetido como resumo expandido no “Eixo 2: Práticas Pedagógicas - Ensino Fundamental” e apresentado, na modalidade comunicação oral, no 6º. Congresso Municipal de Educação de Bauru “A escola e os diferentes atores do processo educativo”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru, no interior do Estado de São Paulo, no ano de 2016. Igualmente, foi publicado nos anais do referido evento.

A dissertação trouxe foco para aspectos positivos do período de inserção na docência por meio da descrição e análise de boas práticas, das fontes de aprendizagem e dos saberes construídos, dos fatores intervenientes e das relações entre essas práticas e o início de carreira (COSTA, 2014).

Para tanto, refletimos com base no professor iniciante, nas características do início da carreira, na formação inicial em Educação Física e nas dimensões dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e nos saberes docentes. Igualmente, contextualizamos a Educação Física, situando as influências das diversas tendências e apresentamos o conceito de “cultura corporal” (BRASIL, 1997). Posicionamo-nos em uma “educação de corpo inteiro” (FREIRE, 2010) em razão das possibilidades de diálogo com nossos dados. Refletimos, também, fundamentadas na legislação prescrita para a Educação Física e breves resultados de pesquisas referentes ao seu ensino nos anos iniciais.

Subsidiadas pelo objetivo supracitado, elegemos a pesquisa qualitativa para o desenvolvimento de um estudo de caso. Recorremos às entrevistas, às observações, à análise documental, à caracterização da professora participante, à contextualização das escolas estaduais e ao processo de construção dos eixos de análises. Tratamos da apresentação dos dados e da descrição dos eixos, fundamentando o tecer das nossas considerações finais.

2 | METODOLOGIA

Avaliamos esta pesquisa como qualitativa por ser composta pelas entrevistas semiestruturadas e observação participante, constituindo-se em um estudo de caso representativo de uma professora iniciante (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para o seu desenvolvimento, realizamos observações das práticas da participante em duas escolas, entrevistas e análises de documentos, observando também o seu envolvimento em cursos na área. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2007, a professora iniciante especializou-se em Educação Física Escolar pela UFSCar em 2010, estando em seu 4º. ano de atuação profissional na rede pública no período da pesquisa de campo.

Observamos noventa aulas nos anos iniciais e duas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) nas Escolas 1 e 2. Nas entrevistas, obtivemos o relato oral da professora, apreendendo as múltiplas dimensões de sua trajetória profissional. Já na análise documental, utilizamos os documentos no propósito de constituir o fato no seu todo, complementando os conhecimentos extraídos dos dados coletados. Tal análise ocorreu mediante a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas escolas.

As duas unidades atendem alunos dos anos iniciais e seus PPP encontravam-se organizado em um período de quatro anos. A Escola 1 articula a aprendizagem

com sua função social, respeitando as particularidades da comunidade. Para a equipe gestora, o PPP é um processo em contínua reconstrução. O PPP da Escola 2 apresenta-a mediante proposições de competências e habilidades para os anos iniciais, objetivos gerais em todas as áreas, currículo, planos de ensino, sistema organizacional e avaliação.

Na composição dessa análise, observamos também o Plano de Ensino Anual (PEA) da participante, caderno de planejamento, atividades, livros e a legislação para o ensino da Educação Física nesse nível de ensino.

Com base em reflexões e nessas informações, identificamos e construímos eixos para a análise dos dados. Os eixos são construídos com base em regularidades e temas observados nos dados e representados por meio de “frases-chave” que expressam seus teores (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Realizamos um cruzamento entre as informações e sintetizamos as ideias principais, definindo, então, as seguintes “frases-chave”: “conteúdo escolar”; “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”; “dilemas docentes”; e “desafios da Educação Física escolar: intervenções, relações e perspectivas”.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando-se por base a análise dos dados no eixo “conteúdo escolar”, refletimos com base nas práticas da participante, olhando para o “que” e “como” ela ensina. Assim, foram possíveis os seguintes resultados e as discussões: conteúdos clássicos da Educação Física como uma direção a ser seguida; aproximação entre as culturas local e escolarizada; continuidade nas ações propostas e desenvolvidas; critérios para o planejamento dos conteúdos; necessidade de se trabalhar “além da prática”; e práticas contextualizadas e aprendizagens significativas.

No eixo “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”, discutimos subsidiadas pelas “características” (diversificação dos conteúdos e dos recursos; desenvolvimento de práticas com base nas dimensões do conteúdo; influências das professoras pedagogas (Professor de Educação Básica I, PEB-I, da SEE-SP); equidade de oportunidades e decisões aos alunos; otimização do tempo da aula), a “organização” (prática interdisciplinar; valorização dos registros dos alunos e das aulas de Educação Física), a “fundamentação” (momentos de estudos em ATPC; diálogo com referenciais teóricos e metodológicos e com a própria experiência; intervenções pontuais nas aulas) e a “avaliação” (várias possibilidades avaliativas; dificuldades em avaliar as habilidades físicas; utilização de registros e devolutivas; necessidade de avaliação teórica e prática; concepção de avaliação como um processo contínuo) das práticas observadas.

Corroborando Tardif (2008), identificamos saberes provenientes de fontes e naturezas diferentes, (re)construídos em momentos e contextos diferentes como

produções de um determinado grupo de professores. Concebemos saberes originários de influências das professoras pedagogas e de uma professora de Educação Física (PEB-I e PEB-II, respectivamente), dos momentos de estudo em ATPC, das experiências iniciais e da formação continuada.

Em “dilemas docentes”, refletimos com base na origem dos dilemas da participante e a forma como tenta superá-los por meio de diálogos, da adoção de posturas perante a indisciplina de modo que os alunos se voltem para as próprias atitudes, de opções de escolhas para que eles tomem decisões nas aulas e da atribuição de tarefas a alunos mais agressivos. Relacionamos o transitar da participante entre as boas práticas desenvolvidas e os conflitos nas relações com os alunos com a “sobrevivência” e a “descoberta”, caracterizados por Huberman (1995) na fase de “exploração”.

Com base nesses impasses, observamos em “desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas”, dificuldades referentes aos objetivos das atividades, à explicitação dos critérios de decisão referentes aos conteúdos e às expectativas de aprendizagem para cada ano. Todavia, os dilemas e as dificuldades não impedem o desenvolvimento de consistentes propostas de trabalho com conteúdos e estratégias diversificadas. Analisamos como intervenções externas as atitudes e as concessões estabelecidas nas relações com as professoras pedagogas. A frustração em razão da interferência de funcionários da escola, da necessidade de justificar a importância do seu trabalho e das adequações em razão das reformas ocorridas nas escolas são consequências de algumas intervenções observadas.

4 | CONCLUSÃO

Reconhecendo as nuances do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da professora de Educação Física no início na carreira e as particularidades de seus contextos de atuação profissional, afirmamos, corroborando Leal (2011), que a experiência docente não representa somente tempo de exercício na profissão, mas compromisso com a educação, com a própria formação, com os alunos e com o aprimoramento das próprias aulas e métodos de ensino em prol da aprendizagem discente.

Afirmamos que constatamos essas características nas práticas observadas e, por isso, caracterizamos a participante como uma professora “de início de carreira” por transitar entre as boas práticas desenvolvidas e as dificuldades nas relações com os alunos.

Por conseguinte, apresentamos reflexões necessárias à sistematização de diretrizes de políticas públicas para professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais. Essas políticas devem compreender o professor como construtor de saberes e se apropriar desses saberes para propor ações formativas que viabilizem o

processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, contribuindo, também, para amenizar suas dificuldades iniciais. Ademais, suscitamos novos diálogos a respeito de boas práticas de professores de Educação Física iniciantes.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física (Ensino de 1^a. a 4^a. séries). Brasília: v. 7, 1997.

COSTA, C. S. **Práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física “de início de carreira”**: um estudo de caso. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar.

COSTA C. S.; FERREIRA, L. A. Desenvolvimento profissional de uma professora de Educação Física em início de carreira: um olhar a partir das narrativas. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (e cols.). **Formação de professores**: compromissos e desafios da educação pública. 1^a. Edição. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 205-210, 2013.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione didático, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2^a. Edição. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

LEAL, P. H. **A Educação Física no ciclo II do Ensino Fundamental**: refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2011.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9^a. Edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

PERCEPÇÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO ENSINO- SERVIÇO- COMUNIDADE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE NUTRIÇÃO

Maria dos Milagres Farias da Silva

Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará, Programa de Mestrado Profissional Ensino na Saúde (CMEPES). Fortaleza-Ceará.

Annatália Meneses de Amorim Gomes

Doutora em Ciências da Saúde (UFRN), Professora do Curso de Mestrado Profissional Ensino na Saúde (CMEPES). Fortaleza – Ceará.

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo geral analisar os saberes e as práticas da preceptoria em nutrição com enfoque à integração ensino-serviço-comunidade sob a óptica dos preceptores. Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Os sujeitos sociais foram compostos por 14 preceptores do estágio supervisionado em Nutrição, pertencentes a dois Centros Universitários da cidade de Teresina, Piauí. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, gravadas e transcritas. Os resultados foram analisados com base na análise de conteúdo temática de Minayo. Os resultados apresentaram que esses preceptores utilizaram estratégias propiciadoras da integração com a comunidade e conseguem aproximar o estudante da realidade na qual ele está inserido, entretanto ainda é necessário dispor de espaços dialógicos entre o ensino e o serviço. Neste estudo, observou-se que

a experiência nessa atividade educativa, de maneira em geral foi construída e sendo modelada a partir da própria *práxis*, cabendo a esse profissional e ao aluno juntos aprender a aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino, Preceptoria, Nutrição.

PERCEPTIONS ON TEACHING-SERVICE- COMMUNITY INTEGRATION IN THE SUPERVISED NUTRITION STAGE

ABSTRACT: This work has as general objective to analyze the knowledge and practices of nutrition education with a focus on teaching-service-community integration from the perspective of preceptors. This is an exploratory study with a qualitative approach. The social subjects were composed by 14 preceptors of the supervised stage in Nutrition, belonging to two University Centers of the city of Teresina, Piauí. Data were collected through semi-structured interviews, recorded and transcribed. The results were analyzed based on Minayo thematic content analysis. The results showed that these preceptors used strategies that foster integration with the community and are able to bring the student closer to the reality in which he / she is inserted. However, it is still necessary to have dialogic spaces between teaching and service. In this study, it was observed that the experience in this educational activity, in

a general way was constructed and being modeled from the praxis itself, being the professional and the student together learning to learn.

KEYWORDS: Education, Teaching, Preceptory, Nutrition.

1 | INTRODUÇÃO

A atividade de preceptoria, assim como o preceptor, inserem-se num contexto de compromisso ético-político, responsabilidade e vínculo. A preceptoria exige qualificação pedagógica, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos (LIMA; ROZENDO, 2015).

O preceptor deverá, portanto, integrar conceitos e valores da escola e do trabalho ao ensinar, aconselhar, e inspirar no desenvolvimento dos futuros profissionais, servindo-lhes como referencial para a futura vida profissional e formação ética (BOTTI; REGO, 2008).

Segundo Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Historicamente não há exigência de formação docente para o exercício da preceptoria, sendo indefinidos os requisitos mínimos necessários para o cargo ou critérios avaliativos destes atributos. O preceptor é muito exigido, mas, em geral, não existe nenhum programa para capacitação, qualificação, formação pedagógica e didática, nem remuneração diferenciada para esses profissionais, uma vez que, para assumir esta função, basta ser considerado um “bom” profissional de saúde no serviço (SANTOS, 2016).

O profissional de saúde é um educador, embora nem sempre esteja consciente disso. Esse profissional desenvolve ações informais de educação como inerentes à sua atividade profissional, por exemplo, quando se relaciona com o paciente e sua família ou, ainda, com colegas de trabalho. Muitas vezes, o caso do preceptor -, ele também faz parte do sistema formal, uma vez que tem sob sua responsabilidade a formação de futuros profissionais (RIBEIRO, 2011).

A integração ensino-serviço-comunidade está ancorada aos pressupostos conceituais que incorporam o processo de educação à transformação social, com base na análise das necessidades reais dos sujeitos, no âmbito do seu contexto histórico e social (BRASIL, 2007).

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar a integração ensino- serviço-comunidade no estágio curricular de nutrição sob o reflexo do preceptor.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de estudo exploratório de base qualitativa, cujo objeto de investigação

foi o preceptor nutricionista do estágio curricular do curso de Nutrição, de dois Centros Universitários da cidade de Teresina, estado do Piauí. A metodologia seguiu os critérios para pesquisa qualitativos recomendados por Minayo.

A coleta de dados aconteceu em 2018 por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Os preceptores participaram das entrevistas, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas ocorreram nos respectivos locais de estágios, de acordo com as disponibilidades dos preceptores e em momento que interferisse na execução dos serviços. Todas as entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, gravadas em equipamento de áudio e transcritas integralmente.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos de modo intencional- amostra intencional, levando-se em consideração o objeto de estudo proposto. Os critérios para inclusão foi ser preceptor dos estágios supervisionados de Nutrição Clínica, Social ou Unidades de Alimentação e Nutrição, vinculados as Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do estudo. Foram excluídos aqueles que se encontravam de férias, ausentes por motivo de licença médica.

O método de amostragem utilizado foi o da saturação, quando se entendeu que novas falas passaram a ter acréscimos pouco significativos em vista dos objetivos propostos pela pesquisa e tornaram-se repetitivas, a coleta de dados foi encerrada. Nesse processo ao final do estudo, quatorze indivíduos participou do estudo.

É importante ressaltar que os participantes tiveram a identidade preservada, estes poderiam desistir a qualquer momento do estudo e sem sofrerem nenhum dano físico, mental ou social. A pesquisa está de acordo com a Resolução no 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo cadastrado inicialmente na Plataforma Brasil e somente foi realizada a coleta de dados, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará – UECE, no dia 08 de agosto de 2018, com parecer de número 2.806.576.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desvelando a importância da preceptoria na formação

A partir das entrevistas, houve um resgate de como foi concebido esse processo de ensino-aprendizagem nos serviços de saúde, e quais os valores percebidos na relação preceptor-estudante. Por meio de nossos participantes, aprendemos a compreender a importância da preceptoria na formação dos atores envolvidos.

Alguns participantes expressaram que não tiveram por um longo período na graduação a presença do preceptor, enquanto outros puderam usufruir desta convivência embora em espaços de tempo reduzidos e até perceberem a importância do preceptor que consistia em “uma mão que auxiliava”, conforme se evidenciam nas falas:

Era ausente, havia só a participação do supervisor dentro do período de estágio, não me recordo à periodicidade [...] eu acredito que [...] umas quatro visitas foram feitas durante todo o estágio (P1).

Não existia preceptoria na minha época. O professor ia uma vez à semana no estágio, ver como estava o desenvolvimento das atividades [...] né [...] conversar sobre o estágio para fazer aquela supervisão (P3).

No meu tempo de formação não tinha preceptoria. A gente chegava ao campo de estágio tinha o nutricionista do local para acompanhar a gente [...] e tinha o professor que ia uma vez a cada semana acompanhar como estava no campo de estágio (P13).

Não existia o preceptor, e a supervisora passava uma vez na semana, mais ou menos assim (P2).

Eu me lembro de que existia [...] eu me sentia mais seguro, ajudavam no trabalho de conclusão do estágio, e de não me sentir solto. O preceptor permanecia no local de estágio, assim como exerço a profissão hoje (P4).

Durante as entrevistas, os preceptores demonstram que durante a sua graduação não existia a figura do preceptor nos serviços. Nesse sentido, durante os seus processos formativos demonstravam possuir habilidades mais técnicas, voltadas quase que exclusivamente ao cumprimento das atividades inerentes ao serviço no qual estavam inseridos, ou seja, a rotina do nutricionista, propriamente dita.

Assim aumentava-se a distância entre uma ação – reflexão – ação dos sujeitos, o que seria proporcionada pelo estágio em momentos de diálogo, integração, reflexão entre as vivências, discussão entre o signo / significado do desenvolvimento de tais ações serem pertinentes naquele setor, entre outras.

Portanto, a preceptoria carrega consigo uma relação de proximidade entre os atores envolvidos, conquistada com base nas relações interpessoais desses sujeitos, promove o diálogo ao aproximar o exercício da teoria com a prática. Valores que foram expressos nas falas dos participantes (Figura 01).



Figura 1 – Valores necessários ao exercício da preceptoria

Fonte: Elaborado pela autora

Estes valores, portanto, traduzem a necessidade de compartilhar saberes pedagógicos que superem a transmissão de conhecimentos. Considera-se que o papel do educador está além da função de ensinar, sua ação engloba aconselhar, inspirar, influenciar, motivar, incentivar e direcionar para o desenvolvimento dos menos experientes (BOTTI, 2008).

Ensino-serviço-comunidade: a integração da preceptoria com os outros profissionais de saúde

A integração ensino-serviço-comunidade foi destacada de múltiplas formas pelos participantes do estudo. A partir da análise das falas constatou-se que essa integração para alguns pode vir a torna-se prejudicada pela falta de apoio das instituições à preceptoria e à sua dinâmica burocrática de funcionamento, ocasionando barreiras, como evidenciado a seguir:

Com relação a minha visão, eu sou aquela [...] galinha que junta os pintos, e não mexa com os meus pintos, pois senão ela pode ir atrás. A instituição demanda determinados papéis, e ele não se dá o tanto que poderia [...] os 100% ou até 110%.

Há profissionais que fazem isso com maestria, sabe? mas que com a sobrecarga das atividades diárias ele não consegue exercer isso muito bem (P7).

Aqui não [...] o que a gente faz é que de forma indireta no estágio clínico, acaba que no prontuário a gente coloca uma evolução [...] né? Anexa no prontuário [...] e os profissionais acabam visualizando nossas atividades (P4).

Ao tecer suas ponderações o entrevistado (a) traz consigo, uma figura de linguagem, descrita como uma fala tipicamente nordestina que demonstra a relação das suas vivências, a proximidade do sertanejo ou homem do campo que o preceptor traz a sua memória.

Nesse sentido literal, preceptoria e alunos, aqui representados pela “galinha e pintinhos”, respectivamente encaram uma tarefa de apoio, suporte, quando o aluno não consegue encontrar apenas no profissional integrante do serviço uma mediação suficiente. O que também pode gerar nesta metáfora a manutenção de uma relação de dependência entre preceptor e educando.

Segundo o Ministério da Saúde (2008) é possível perceber que ainda há certa resistência, por parte dos profissionais dos serviços, em inserir os estudantes no processo de trabalho das equipes. Essa atitude, provavelmente, é fruto da visão, ainda influenciada pelo modelo biomédico (ênfata a presença do tecnicismo, instrumentalismo em detrimento das relações de diálogo entre as equipes) da passividade dos profissionais em relação às atividades integradas com a universidade, e da percepção distorcida do papel dos discentes e dos docentes nos serviços, vistos como fiscalizadores.

Os caminhos para a integração da preceptoria na comunidade: “Porque eles vão além”

O contato com a comunidade além de possibilitar a aproximação com a realidade sanitária e social do país, onde pode ser visualizado o cerne de muitos problemas de saúde, possibilita a percepção de uma riqueza cultural e de saberes imensuráveis. Permite também a formação integral, humanizada e de qualidade (MADRUGA *et al.*, 2015).

Os caminhos para a integração da preceptoria na comunidade são traçados pelos participantes passando por um cuidado que prima pela atenção, acolhimento, segurança dos pacientes e vínculo estabelecido com estes, familiares e colaboradores, buscando desenvolver nos estudantes um sentimento de pertença ao serviço, tudo isso propiciado nos espaços dos estágios:

Geralmente pacientes, acompanhantes, recebem muito bem! São muito carentes, às vezes ficam [...] bastante tempo internadas né? [...] acompanhante não tem conforto nenhum, então quando eles têm alguma atenção eles gostam muito! (P3).

O hospital trabalha com seis metas de segurança do paciente. E os alunos do estágio clínico [...] a gente faz essas [...] tipo [...] pequenas ações, dentro das enfermarias junto aos pacientes, mostrando a importância dessas metas. Por quê? O paciente chega num momento tão sofrido! Tão ruim [...] que ele precisa desse acolhimento, passa cinco seis dias aqui dentro, e ele não sabe quais são os direitos deles (P8).

Os alunos acabam que [...] quando fazemos isso, que começa desde o primeiro dia né? Eles vestem mesmo a camisa [...] é [...] não querem sair no final das contas [...] querem continuar [...], e eles criam vínculo muito forte com essas mulheres. Então elas (**referindo-se as mães**) elas ficam dizendo [...] Ah, já acabou? Eita, mais quando é que vem outro? Porque eles vão além! Eles fazem coisas que eu não digo para fazer (**preceptora referindo aos alunos**) [...] Eles tratam essa mulher com muito carinho, e é isso que elas sentem falta [...], pois estão *há meses longe de casa, então não tem a mesma comida, o mesmo banho [...] não tem nada [...] e elas estão em uma sensibilidade muito grande [...] então elas adoram!* (P5)

Eu preciso fazer com que o aluno se sinta como parte integrante daquela instituição, não apenas da nutrição (P10).

As aproximações com o serviço e a comunidade geram a criação de vínculos, nos quais o estudante tem a oportunidade de conhecer a real situação de saúde, as limitações e desafios que serão assumidos quando exercerem a função como profissionais.

O trabalho multidisciplinar e interprofissional para que essas estratégias de práticas sejam desenvolvidas com a comunidade, aproxima o estudante da visão ampliada de saúde e desenvolve de forma satisfatória a demanda do sistema único de saúde. Nessa percepção, faz parte o preceptor inserir o aluno não somente em atividades ou atribuições apenas do profissional nutricionista, mais ampliá-la para o campo da saúde.

Segundo Sousa e Carcerini (2011) a formação ainda é centrada na fragmentação

de conteúdos e na centralização do processo ensino aprendizagem que privilegia a excessiva especialização e o distanciamento da formação profissional de saúde do cuidado contínuo e mais resolutivo à população.

Estudos realizados por Barreto *et al.* (2011) relatam que a experiência do trabalho interdisciplinar em equipe multiprofissional de saúde, facilitada por um preceptor, tem sido um dos ganhos trazidos pelo estágio curricular nos serviços de atenção primária à saúde ao estudante de graduação, ampliando nos estudantes a competência de compreensão e intervenção sobre a realidade encontrada.

Percebe-se que a maioria dos entrevistados relatou o acolhimento como sendo um dos pilares em que se encontra uma base sólida entre o estudante e a comunidade. O modo do cuidado, atenção, a escuta, se colocar no lugar do outro, aqui representado pelo paciente, acompanhante, ou mesmo o colaborador que faz parte da instituição executora do estágio. É nesse momento que o preceptor imergiu o estudante como conhecer os espaços onde estão inseridos, os modos de viver, entre outras perguntas a desafiar o aluno a interagir e conhecer com maior profundidade seu território e sua comunidade.

Nas experiências trazidas pelos preceptores o seu olhar demonstra que há uma contribuição muito significativa do estágio supervisionado nesses campos de atuação, principalmente frente ao público proveniente do SUS. Assim, entende-se que os usuários e colaboradores valorizam as estratégias desenvolvidas pela preceptoria.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização desta pesquisa, cujo tema central é a integração ensino-serviço-comunidade, foi confirmada que as estratégias utilizadas pelos preceptores conseguem aproximar o estudante da realidade na qual ele está inserido, entretanto ainda é necessário dispor de espaços dialógicos entre o ensino e o serviço.

O processo da integração ensino-serviço-comunidade ocorre mediante as primeiras semanas do estágio, através de um acolhimento, ambientando o estudante para integrar as equipes de trabalho, de uma maneira que os saberes existentes e novos possam ser dialógicos. As principais estratégias propiciadoras desta integração são: ações de educação alimentar e nutricional, visitas em leitos, elaboração de cartilhas, manuais, atendimento nutricional individualizado, rodas de conversas, entre outras.

Descobriu-se que os preceptores de forma em geral sentem-se motivados a enfrentar os desafios diários percorridos na busca da melhoria de qualidade de suas ações, redescobrimo-se a partir do momento que se permitem mediar e construir os saberes de forma horizontalizada entre estudantes, profissionais e trabalhadores dos campos da saúde ou educação.

A preceptoria enquanto atividade educativa desperta interesse de maneira

singular nos participantes desse estudo: seja no fortalecimento de uma carreira docente, seja no mero empenho em desenvolver a profissão do nutricionista de forma ética, humana e integral.

Contudo, ainda podemos considerar como uma prática desenvolvida de maneira isolada entre o preceptor da instituição formadora e o estudante, pois se apresenta ainda de forma tímida, no entanto gradativa, a participação dos profissionais de saúde pertencentes aos serviços conectados a essa parceria.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vitor Hugo Lima et al . **Papel do preceptor da atenção primária em saúde na formação da graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco: um termo de referência.** Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 578-583, Dec. 2011.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio. **Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis?** Rev.bras. educ. med, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.363-73, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF 25 set. 2007. Disponível em: <[http:// www.in.gov.br/mp/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887](http://www.in.gov.br/mp/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887)>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Relatório do II Seminário Nacional do Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde.** Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2008.

LIMA, Patrícia Acioli de Barros; ROZENDO, Célia Alves. **Desafios e Possibilidades no exercício da preceptoria do Pró-Pet-Saúde.** Interface (Botucatu). suppl.1 v. 19, p. 779-791, 2015.

MADRUGA, Luciana Margarida de Santana *et al.* **O PET- saúde da família e a formação de profissionais da saúde : a percepção dos estudantes.** Interface (Botucatu) [online], São Paulo, v.9, suppl.1, p.805-816, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** In:_____. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 25-28.

RIBEIRO, Victoria Brant (org) **Formação pedagógica de preceptores do ensino em saúde.** Ed UFJF, 2011, p-126-131.

SANTOS, Weslei Passos do. **Influência dos Programas de Reorientação da formação do profissional da saúde no processo de trabalho: perspectiva dos preceptores.** 2016.141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Programa de Pós- graduação em Ensino na Saúde, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Goiás, GO, 2016. Disponível em: < <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6383>>. Acesso em: 27 nov.17.

SOUZA, Ana Luíza de; CARCERERI, Daniela Lemos. **Qualitative study of the teaching-service integration in an undergraduate Dentistry course.** Interface - Comunic. Saúde. Edu. Botucatu, v.15, n.39, p.1071-84, 2011.

O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SIMAVE): NOVAS PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO EM MINAS GERAIS

Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)
maencupibra@gmail.com

Cristiane Aparecida Baquim

Universidade Federal de Viçosa
cristiane.baquim@ufv.br

Denilson Santos de Azevedo

Universidade Federal de Viçosa
dazevedo@ufv.br

RESUMO: Apresentaremos neste trabalho um recorte de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Viçosa. Esta pesquisa aborda a temática das avaliações externas em larga escala, empreendidas pelo Estado para aferir a qualidade do ensino das escolas. Nesse estudo, buscaremos apresentar elementos que contextualizam o surgimento das avaliações externas no Brasil, bem como um breve panorama dos principais sistemas de avaliação vigentes no país. O objeto de análise de nossa pesquisa foi o Sistema mineiro de avaliação e equidade da educação básica (SIMAVE), composto pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb). O Simave a partir de 2015, quando houve a troca do grupo gestor do estado de Minas

Gerais, passou por mudanças, como a inserção de novos anos avaliados no Proeb, aplicação em um único dia, resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo incorporados às médias gerais, além de um enfoque na equidade, surgindo novos indicadores, além de ter uma maior ênfase pedagógica, promovendo uma aproximação entre as avaliações externas e internas. Após a análise de diversos documentos e discursos ao longo da pesquisa, compreendemos que a maneira de se pensar a avaliação deste novo grupo gestor responsável pela educação pública de Minas Gerais é diferente da forma pensada pelo grupo anterior. Portanto, ainda que o modo de pensar sobre as avaliações no estado esteja no campo do discurso, compreendemos que Minas Gerais, atualmente, possui um modelo de avaliação menos competitivo e mais equitativo.

PALAVRAS-CHAVE: SIMAVE; Avaliações Externas; Políticas de Avaliação.

THE EVALUATION SYSTEM AND EQUITY OF BASIC EDUCATION OF MINAS GERAIS (SIMAVE): NEW PERSPECTIVES OF EVALUATION IN MINAS GERAIS

ABSTRACT: We will show in this work a piece of a bigger research developed in the Federal University of Viçosa. This research approaches the theme of external evaluations in large scale, made by the state to measure the quality of the

teaching in schools. On this study, we intend to present elements that contextualize the rising of external evaluations in Brazil, as well as a brief panorama of the main current evaluation systems in the country. The object of our analysis was the evaluation system and equity of basic education of Minas Gerais (SIMAVE), composed by Literacy's evaluation program (Proalfa) and the Public schools basic education evaluation program (Proeb). From 2015, when there was a change of the administrator group of Minas Gerais, Simave has passed through some changes, as the insertion of new evaluated grades in Proeb, application made in only one day, results of students with deficiencies, indigenous schools results and social and educational attendance incorporated to the general mediums, aside from focusing on equity and coming up with new indicators. Moreover, they had a greater pedagogical focus, promoting an approximation of the external and internal evaluations. After analyzing different documents and discourses during this research, we understand that the way of treating the evaluation of the actual administrator team is different than the previous one. Thus, even though the way of thinking about evaluations in the state may be on the discourse field, we understand that Minas Gerais has currently a less competitive and equal evaluation model.

KEYWORDS: SIMAVE; External evaluations; Evaluation policies.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem foco em uma temática que tem ganhado destaque nos debates em torno das políticas públicas educacionais emergentes no cenário brasileiro: as avaliações externas, que são empreendidas pelos governos federal, estaduais e municipais, além do Distrito Federal, para determinar a qualidade do ensino da Educação Básica. Conforme Afonso (2009), nas últimas décadas, os países capitalistas ocidentais têm implementado as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) que

foram ganhando certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais (AFONSO, 2009, p. 17).

Tal tendência homogeneizadora, por sua própria natureza ideológica, tem corroborado as próprias ações avaliativas, aumentando a sua eficácia legitimadora, ficando “difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subjazem” (Op. cit.). Freitas (2016) defende que haja uma outra concepção de responsabilização, sendo ela baseada na participação e na colaboração dos principais atores da escola, compreendendo que as avaliações são importantes balizadoras das políticas públicas, mas são somente o começo da conversa, e, se inseridas em políticas inadequadas, perdem a utilidade que têm e se convertem em alçôetes da escola pública e do próprio magistério (FREITAS, 2016, p. 128).

A partir da reestruturação dos modos de produção capitalista que se intensificou

no último quartel do século XX e que correspondeu ao processo de flexibilização do trabalho na cadeia produtiva, o mercado de trabalho deixou de demandar por um trabalhador desqualificado da linha taylorista. A partir de então, passou-se a exigir um profissional polivalente, comprometido com os interesses defendidos por sua empresa e com capacidade de modificar-se constantemente em função dos avanços da tecnologia. Assim, essa mudança fez com que houvesse alterações tanto nas relações de trabalho, bem como no setor educacional, que passa a formar os alunos para as competências e habilidades, oferecendo um ensino mais técnico, voltado para atender às lógicas de mercado. Dessa forma, a educação passa a ter preocupação com a formação desse trabalhador flexível, adquirindo importância de natureza distinta na qualificação da força de trabalho.

A partir do final da década de 80 do século XX, repercutindo um movimento existente, especialmente vindo dos Estados Unidos da América e de alguns países da Europa, iniciaram-se as reformas educativas objetivando atender as orientações expedidas pelos diversos organismos internacionais que intermediavam o financiamento da Educação Básica na América Latina, em especial, o Banco Mundial, a UNESCO, dentre outros. Assim, a Educação Básica brasileira passou a ser objeto de avaliações externas, inicialmente apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em testes padronizados, onde seria possível fazer comparações entre redes e escolas (ALAVARSE, et. al, 2013). Portanto,

esse quadro avaliativo ganhou densidade com a criação do Saeb no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC). As avaliações externas, apesar de se constituírem num dos traços do conjunto das reformas educacionais implementadas desde a década de 1980, foram, também, marcadas por vicissitudes, por conta de diferenças de objetivos e papéis no contexto dessas reformas, bem como por resistências a esse tipo de avaliação (ALAVARSE et. al, 2013, p. 16).

Desse modo, no Brasil, o Estado começou a avaliar o desempenho de seus estudantes a partir da implantação de modelos de avaliação em larga escala, que, além de avaliar, permitem elaborar *rankings* de todo o sistema educacional. Seguindo a mesma lógica do Saeb, os estados e alguns municípios passaram a criar seus sistemas de avaliação, inspirando-se no sistema criado pelo governo federal, e também buscando caminhos próprios, mas, de certa forma, relacionados com as iniciativas desenvolvidas no âmbito Federal.

Com as avaliações externas, de um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a “otimizar” o produto esperado: os bons resultados no processo avaliativo. Debater sobre o tema das avaliações externas não é tarefa simples, por se tratar de um tema abrangente, que levanta acaloradas discussões entre os que defendem diferentes pontos de vista. Dada a tamanha importância que esta

problemática tomou nas políticas públicas educacionais, é fundamental que sejam desenvolvidas pesquisas que pretendam investigar a composição desses modelos de política presentes nas escolas públicas, contribuindo para o debate desta área de pesquisa.

2 | AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL: DO SAEB AOS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO

O uso das avaliações externas no Brasil aconteceu em meio ao contexto da descentralização e democratização da educação básica, no qual, especialmente a partir da década de 1980, grande parte da população historicamente excluída da escola passou a compor e frequentar as salas de aula.

A descentralização da educação ocorreu no Brasil a partir do processo de municipalização do ensino fundamental. Na década de 1980, houve o incentivo de participação dos municípios, em programas de parcerias, multiplicando os convênios entre Estados e Municípios, com vistas ao transporte de alunos, a merenda escolar, as construções escolares, começando a municipalização do ensino pré-escolar. A Constituição de 1988, promulgada após a redemocratização do país, deu destaque a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. No artigo 211, parágrafo 2º, a Constituição propõe que os “municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola” (BOTH, 1997).

Assim, de acordo com Penin e Vieira (2002, p. 13), a escola sofreu mudanças relacionando-se com os momentos históricos do período, pois “sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições são exigidas à escola”. Em 1990, é instituído o SAEB, pelo estado brasileiro, gerando informações e diagnósticos que possibilitaram a elaboração e monitoramento de políticas públicas voltadas para a Educação Básica, colocando a avaliação externa no centro irradiador da política educacional (INEP, 2016). As principais razões oficiais para a implementação deste sistema são apresentadas por Freitas (2005, p. 7):

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de

Atualmente, as avaliações externas estão presentes nos mais diferentes níveis e contextos. No âmbito internacional, temos a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Já no âmbito nacional, temos o SAEB; o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), além de no âmbito estadual, os sistemas próprios dos estados brasileiros, como é o caso do Estado de Minas Gerais com o Simave. Tal sistema mineiro, vem sendo aplicado anualmente em escolas das redes estadual e municipal, e tem como principal objetivo “oferecer indicadores educacionais que ajudem os profissionais da Secretaria de Estado da Educação a avaliar a eficácia e a equidade de seu sistema de ensino” (MINAS GERAIS, 2015, p. 8).

Seguindo a mesma lógica do Saeb, os estados e alguns municípios passaram a criar seus sistemas de avaliação, inspirando-se no sistema criado pelo governo federal, e também buscando caminhos próprios, mas, de certa forma, relacionados com as iniciativas desenvolvidas no âmbito Federal. Atualmente, os Estados Brasileiros e o Distrito Federal vêm valorizando as políticas de avaliação, criando seus próprios sistemas avaliativos da aprendizagem. Das 27 unidades federativas, 24 (88,9%) já apresentam sistema próprio de avaliação, sendo que apenas os estados de Santa Catarina, Roraima e Amapá não criaram seus sistemas estaduais de avaliação, conforme demonstrado na figura 1, a seguir. Entre esses sistemas estaduais de avaliação, alguns se encontram desativados, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, que deixou de ser aplicado em 2016, devido a acordos assinados entre o governo do Estado e os sindicatos dos professores.

3 | O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Estado de Minas Gerais, os alunos dos diversos níveis da Educação Básica das escolas públicas são periodicamente submetidos a diversas avaliações externas, tanto de âmbito federal quanto estadual. No âmbito estadual, o estado possui o Simave, criado no ano de 2000, foi elaborado com o objetivo de fazer diagnósticos para entender as dimensões do sistema público de educação do Estado e buscar seu aperfeiçoamento e eficácia. O Estado de Minas Gerais é um dos pioneiros em implementar um sistema próprio de avaliação, já que

até a criação do Simave, o Brasil não tinha uma tradição de avaliação destinada a verificar o desempenho dos estudantes nas diferentes etapas do percurso de aprendizagem. A partir do Simave, avançamos muito e, hoje, foram construídos, pelo Governo Federal, outros indicadores e instrumentos, como a Prova Brasil, que avalia todas as crianças do 5º e 9º ano no país inteiro, além disso o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Exame Nacional do Ensino Médio

(Enem) (MINAS GERAIS, 2014, p. 9).

O Estado também é pioneiro em outras políticas no campo da educação, que depois difundiram-se no restante do país, como o oferecimento do Ensino Fundamental em nove anos, onde os alunos ingressavam com 6 anos no 1º ano de ensino. Historicamente, este estado também foi um dos primeiros a propor uma reforma na sua rede pública de ensino, como aponta Oliveira (2000, p. 245),

com a frase *Minas aponta o caminho*, o governo de Minas Gerais anunciou, no início dos anos noventa, as mudanças que transformariam o sistema público estadual de ensino como uma grande reforma, capaz de elevar os patamares de qualidade e eficiência da educação para o próximo milênio. A reforma da educação em Minas Gerais veio, desde então, sendo indicada como experiência prática e objetiva das formulações e propostas que, no início dos anos 90, ocuparam as tribunas políticas e os debates acadêmicos.

Segundo Franco, et. al. (2017, p. 137), a primeira avaliação educacional em Minas Gerais foi realizada em 1988, envolvendo apenas o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Mais tarde, nos anos noventa, o estado de Minas Gerais já criava um programa de avaliação. Durante o governo de Hélio Garcia (1991-1994), foi implantado um programa de reformas no Estado e, em 1991, foram realizados os primeiros estudos, visando ampliar as pesquisas e implantar um programa de avaliação educacional. O esforço deu origem, em janeiro de 1992, ao Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, instituído pela Secretaria de Educação em conformidade com a Constituição Estadual (1989) (FRANCO, 2017, p. 138).

Dessa forma, como as políticas educacionais implementadas na década de 1990, compreendemos que a criação deste novo modelo de avaliação proposto pelo Simave pôde influenciar outros sistemas estaduais a repensarem suas práticas avaliativas, pois

com o intuito de avançar no seu sistema de avaliação, Minas criou um novo desenho para o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - Simave, cujos contornos se alinham às avaliações nacionais e ampliam a abrangência das informações do desempenho alcançado pelos alunos. (MINAS GERAIS, 2016, p. 3)

O Simave, que atualmente é composto por dois programas: pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb). O Proalfa é uma avaliação anual e censitária para alunos do 3º ano do Ensino fundamental para avaliar o desempenho dos estudantes em procedimentos de Leitura. Já o Proeb avalia competências expressas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa e Matemática. As provas abrangem toda a rede pública – escolas estaduais e municipais (AGÊNCIA MINAS GERAIS, 2017).

Até o ano de 2014, no Estado de Minas Gerais, os resultados obtidos pelas escolas estavam atrelados às políticas meritocráticas, como o “prêmio de produtividade”. Esse prêmio, mais conhecido como “14º salário”, foi um incremento remuneratório concedido apenas aos professores e servidores das escolas estaduais, em função de seus resultados nas avaliações do Simave. Em entrevista realizada com a, até então, Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, professora Macaé Evaristo, foi apontado que essa política de bonificação de resultados, na gestão 2015-2018 do Estado de Minas Gerais, significou acabar com o plano de carreira dos professores, e que “nossa opção foi na perspectiva de reconstruir no plano de carreira dos professores. Nós fizemos um acordo com os professores. O professor faz jus a uma perspectiva de carreira”. Até então o estado de Minas Gerais não pagava para os professores o piso salarial, dessa forma o atual governo optou pelo pagamento desse piso salarial em detrimento às bonificações obtidas via desempenho em avaliações externas.

No ano de 2015, quando houve a troca do comando do governo estadual de Minas Gerais, até então comandado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), para o Partido dos Trabalhadores (PT), o Simave passou por algumas alterações, como o nome, que era “Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica” e passou a se chamar “Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública”, com o slogan “Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais”, que se assemelha aos vinculados, por parte das organizações e sindicatos dos trabalhadores, após a queda do governo Dilma, em 2016, intitulado “Nenhum direito a menos”. Na figura 1 a seguir, temos uma ilustração do slogan utilizado pelo Simave.



Figura 1: Novo *slogan* adotado pelo Simave: Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais!

Fonte: Site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Acesso em: 14 dez. 2016.

O novo Simave parece estar alinhado com as políticas de avaliação do Governo Federal, além de estar comprometido para que os profissionais de educação possam se apropriar dos resultados, revertendo em ações pedagógicas, como aponta a

secretária estadual de educação, Macaé Evaristo,

O desafio agora é pensar mecanismos para que os profissionais da educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação, dos seus resultados e principalmente tenham uma visão de cada um dos estudantes, para que possam compreender melhor esses resultados e, portanto, produzir respostas a partir dessas avaliações. Também é importante que o Simave possa ser compartilhado com as famílias, permitindo-lhes acessar esses dados. É preciso ainda fazer um acerto entre as esferas de governo, pois o Simave hoje não pode ser pensado isolado, mas no contexto de uma política nacional de avaliação do sistema de ensino. No momento, mantemos um diálogo profícuo com o Governo Federal buscando maneiras de articular o sistema estadual com avaliações nacionais para evitar duplicidades de esforços. A partir daí, poderemos trabalhar mais na apropriação dos resultados pelos profissionais, assessorar melhor as escolas no entendimento do que está sendo avaliado e pensar intervenções para a melhoria da aprendizagem (MINAS GERAIS, 2015, p. 7).

Em entrevista realizada no dia 05 de julho de 2016 em Belo Horizonte - MG, onde foi apresentado aos gestores das escolas estaduais o “novo Simave”, a secretária estadual de educação, Macaé Evaristo, aponta que

Os resultados são abertos e cada escola vai ter acesso ao seu resultado. Esse ano, não temos mecanismos para produzir comparações com os anos anteriores, pois mudamos toda a dinâmica da avaliação. O importante é que cada escola se aproprie do seu resultado e pense uma melhoria a partir do que foi apresentado, que cada escola olhe para ela mesma e faça uma proposta de como ser melhor” (SEE/MG, 2016)

Assim, “não devem ser feitas comparações com os resultados anteriores obtidos pelas escolas. O que a escola deve fazer é se apropriar dos resultados e desenvolver estratégias e ações para avançar” (SEE/MG, 2016). Foi noticiado no site da secretaria estadual de educação, no dia 06 de maio de 2016, “a nova concepção de Avaliação”, em que

A Secretaria de Estado de Educação inaugurou em 2015 nova concepção de avaliação dos estudantes e das escolas, pautada no compromisso com a promoção da equidade e com a redução das desigualdades educacionais. A proposta implementada visa promover uma mudança de cultura na avaliação, que leve as comunidades escolares a discutirem suas próprias potencialidades, sem provocar disputas competitivas de ranking. E implantar um novo paradigma que estimule a cultura de participação, de contribuição dos resultados de forma que cada escola compreenda sua realidade, entenda como está inserida em seu contexto social e que, a partir da sua realidade, busque alternativas de melhoria da aprendizagem (SEE/MG, 2016).

Outras mudanças ocorridas no Simave são de ordem técnica, como a inserção de novos anos avaliados no Proeb. Passa-se a dar um enfoque na equidade, surgindo novos indicadores, além de ter uma maior ênfase pedagógica, promovendo uma aproximação entre as avaliações externas e internas (MINAS GERAIS, 2015).

Nos quadros 1 e 2 podemos observar algumas mudanças do antigo (até 2014) para o novo Simave (a partir de 2015), tanto na avaliação do Proalfa quanto Proeb, respectivamente.

Até 2014	A partir de 2015
DESENHO DO TESTE	
Modelo único de caderno ou modelos com variação na posição dos itens	16 modelos de cadernos diferentes, com 20 itens cada 80 itens na composição total dos cadernos
PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO	
Itens parcialmente lidos pelo(a) professor(a) aplicador(a)	Autonomia do respondente, ou seja, itens não lidos pelo(a) professor(a) aplicador(a)
DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	
Resultados de estudantes com deficiência e de escolas indígenas divulgados separadamente	Resultados de estudantes com deficiência e de escolas indígenas incorporados às médias gerais

Quadro 1: As mudanças do Proalfa

Fonte: Minas Gerais, 2015.

Até 2014	A partir de 2015
ETAPAS E PERIODICIDADE	
5° e 9° anos do Ensino Fundamental e 3° ano do Ensino Médio avaliados anualmente	5°, 7° e 9° anos do Ensino Fundamental e 1° e 3° anos do Ensino Médio, sendo que em anos de aplicação da Prova Brasil, o 5° e 9° anos não são avaliados pelo Simave
DESENHO DO TESTE	
26 modelos de cadernos com 39 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)	21 modelos de cadernos com 26 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)
PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO	
Aplicação em dias diferentes, para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)	Aplicação em único dia, das disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), seguindo a aplicação da Prova Brasil
DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	

Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo divulgados separadamente	Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo incorporados às médias gerais
--	---

Quadro 2: As mudanças do Proeb

Fonte: Minas Gerais, 2015.

Quanto a essas mudanças apresentadas nos quadros anteriores, nos parece que o governo de Minas Gerais está pensando em otimização de recursos e sobretudo de mobilização das escolas. Quando se altera a avaliação para um único dia, pode estar minimizando os problemas e custos com logística para a aplicação da avaliação. Sem falar que um dia de avaliação na escola pública altera todo seu funcionamento, como proibição de uso espaços como quadras esportivas, não só por quem está fazendo às provas, mas as demais turmas também. A aplicação do SIMAVE em dia único, se assemelha à avaliação do ENEM.

Ao incorporar os resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo incorporados às médias gerais, mostra de fato os resultados reais de toda uma rede, sem que haja exclusão de nenhum dado de estudante matriculado na rede pública de ensino, sem esconder os estudantes que muitas vezes já é “excluído” da escola em dias de avaliação. Outro ponto a se destacar é a inserção da avaliação nos 1º e 3º anos do Ensino Médio, sendo que em anos de aplicação da Prova Brasil, em que o 5º e 9º anos não são avaliados pelo Simave. Isso além de mostrar um uso mais consciente dos recursos públicos, visto que os estudantes já serão submetidos à uma avaliação nacional, com a mesma escala e com matriz de referência próximas às do Simave, pode-se a partir de agora pode-se conhecer como o estudante se encontra no início do ensino médio e durante o ensino fundamental, podendo se pensar em estratégias e planos de ação para recuperar esse aluno ainda quando ele está matriculado nessa etapa de escolarização, não ficando o resultado da avaliação apenas restrito a uma melhora da rede, mas sim algo para ser utilizado de maneira mais imediata.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA REFLETIR

A escola pública é hoje o *locus* onde se aplicam diversas avaliações externas e para onde retornam os dados após serem processados e analisados pelo próprio Estado avaliador, o que nos faz questionar se os profissionais que atuam nestes estabelecimentos de ensino realmente se veem como sujeitos desse processo e como empreendem ações no sentido de se adequarem às novas exigências, ou seja, se são puramente ações de “engajamento” à lógica do ranqueamento e do

produtivismo, ou se tal lógica pode se traduzir em um repensar da prática pedagógica investigativa, com efeitos positivos sobre a qualidade da educação ofertada aos estudantes (BAQUIM e BRASIEL, 2015).

Macaé Evaristo sinaliza que “por ser um sistema já consolidado, o Simave deve apontar pistas para a sua própria reestruturação. Portanto, o momento é de avaliá-lo para fortalecê-lo e transformá-lo, a fim de que atenda à realidade do sistema educacional de hoje” (MINAS GERAIS, 2015, p. 7). Assim, nos parece que o modo de se pensar a avaliação deste novo grupo gestor responsável pela educação pública de Minas Gerais é, aparentemente, diferente do anterior, tendo agora um modelo de avaliação menos competitivo e mais equitativo.

Agora é preciso dar tempo para que tais mudanças no sistema apresentem resultados, “avaliar resultados na educação, nós precisamos de prazos. Mas nossa aposta é que estamos construindo, interferindo em condições objetivas que, de fato, podem alterar a qualidade da educação” (SANTOS, 2017). Além disso, para que ela não se torne uma política “zig-zag”, é preciso que essa política tenha uma continuidade, ou seja, mesmo que o atual grupo gestor não permaneça no próximo mandato eleitoral, é necessário dar continuidade ao que já vem sendo realizado nesses últimos quatro anos, desde a implementação do novo Simave.

Consideramos, que os resultados das avaliações externas devem ser usados como norteamento para as políticas públicas educacionais, objetivando a melhoria da qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas do país. Avançar em direção a uma educação socialmente referenciada requer, antes de tudo, um repensar sobre qual escola queremos, para qual população e para qual aluno. Não serão as metas projetadas que farão surgir práticas construtivas e emancipadoras, mas sim o verdadeiro compromisso político para com aqueles que têm na escola pública o único caminho para a afirmação da sua cidadania.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

AGÊNCIA MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/news/pdf/98716.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

ALAVARSE, O. M. **Desafios da avaliação educacional**: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206/237>>. Acesso em 03 jun . 2017.

BAQUIM, C.A., BRASIEL, M.E.C.P. **As avaliações externas de matemática no ensino fundamental: estudo sobre a microrregião de Ubá/MG**. Revista Educação em foco. Belo Horizonte. V.18 n. 25. 2015

BOTH, I. J. **Municipalização da educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

BRASIEL, M. E. C. P. **O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave): novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais?** Dissertação – (mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação. 92p. 2018.

FRANCO, K. O., CALDERÓN, A.I. **O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica.** Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3826>>. Acesso em 02 fev. 2018.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Revista Em Aberto**, Brasília, V. 29, N. 96, p. 127 – 139, 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2602/2610>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

MINAS GERAIS. **Guia do especialista em educação Básica. Secretaria do Estado da Educação.** Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, MG. 2009.

MINAS GERAIS. **Um olhar pedagógico sobre os resultados da avaliação externa do Simave (2016).** Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2016/11/documento-um-olhar-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MINAS GERAIS. **Revista da gestão escolar: Proalfa/Proeb 2014.** Disponível em: <<http://www.Simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/Simave-RGE-WEB.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

OLIVEIRA, D.A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, M. E. dos. **Entrevista de Macaé Evaristo dos Santos concedida a Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel.** Juiz de Fora, 18 nov. 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAES. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/story/8100-educadores-conhecem-nova-concepcao-do-sistema-mineiro-de-avaliacao-e-equidade-da-educacao-publica>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE RIO DO SUL-SC E MUNICÍPIOS CIRCUNVIZINHOS: QUAL PRIORIDADE?

Nilva Borba Girardi

Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática, Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul – SC

Moacir Gubert Tavares

Professor do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul – SC

RESUMO: Este artigo relata as diferentes etapas da pesquisa realizada no Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul, entre agosto de 2015 e julho de 2016, cuja temática foi a formação de professores, com foco na formação continuada em nível de pós-graduação. A pesquisa teve como público alvo os professores da Educação Básica de Rio do Sul-SC e dos municípios limítrofes. Em termos metodológicos, trata-se de pesquisa empírica (mediante a aplicação de questionários), complementada por pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo geral desta investigação foi realizar uma caracterização do perfil dos professores e das suas demandas de formação continuada em nível de pós-graduação. A questão central que motivou a realização desta pesquisa foi a seguinte: caso o IFC – Campus Rio do Sul venha a ofertar cursos de pós-graduação direcionados aos professores da Educação Básica no futuro, quais cursos deveriam ser priorizados, em termos de forma e conteúdo?

Os resultados demonstram que, em termos de formação, predominam aqueles que concluíram os seus cursos de licenciatura em instituições de ensino privadas. Aproximadamente metade dos participantes já concluiu algum curso de pós-graduação, embora os cursos de mestrado e doutorado ainda sejam privilégios de poucos. De modo geral, as condições de trabalho foram avaliadas positivamente pelos docentes, o que pode explicar o elevado grau de satisfação com a sua profissão. Por fim, os sujeitos da pesquisa apontaram algumas demandas específicas em termos de formação em nível de pós-graduação, revelando, conseqüentemente, a existência de algumas lacunas na sua formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Formação continuada. Pós-Graduação. Desenvolvimento profissional. Educação Básica.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE BASIC EDUCATION TEACHERS OF RIO DO SUL-SC AND NEIGHBORING MUNICIPALITIES: WHAT IS THE PRIORITY?

ABSTRACT: This article presents the results of a research conducted at the Instituto Federal Catarinense - Campus Rio do Sul, between August 2015 and July 2016, whose subject was the teacher education, with a focus on continuous education at the post-graduate level. The research targeted the

teachers of Basic Education of Rio do Sul-SC and neighboring municipalities. With regard to methodological aspects, it is an empirical research (through the application of questionnaires), complemented by bibliographic and documentary research. The general objective of this investigation was to perform a characterization of the profile of teachers and their demands for continuous education in view of the possibility of offering (in the future) free post-graduate course(s) in the region. The central question that motivated this research was the following: if the IFC - Campus Rio do Sul comes to offer post-graduate courses directed to teachers of Basic Education in the future, which courses should be prioritized, in terms of form and content? The results show that, in terms of education, those who have completed their degree courses at private educational institutions predominate. Approximately half of the participants have already completed some post-graduate course, although master's and doctoral degrees are still the privileges of a few. Overall, working conditions have been positively assessed by teachers, which may explain the high degree of satisfaction with their profession. Finally, the research subjects pointed out some specific demands in terms of education at the post-graduate level, revealing, consequently, the existence of some gaps in their initial education.

KEYWORDS: Teacher education. Continuous education. Post-Graduation. Professional development. Basic Education.

1 | INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido uma temática recorrente entre os pesquisadores da área da educação. No âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, os estudos relacionados a esta temática têm se concentrado no GT 8 – Grupo de Trabalho sobre formação de professores. É preciso destacar ainda que a formação de professores ou dos profissionais da educação tem se colocado como questão central nas políticas e reformas educacionais implementadas nas últimas décadas.

Com a aprovação da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, o governo federal criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, que têm a obrigação de reservar no mínimo 20% das vagas ofertadas a cada ano para cursos de formação de professores. A Lei nº 11.892 tornou possível a oferta de Educação Superior federal, pública e gratuita na região do Alto Vale do Itajaí, além dos cursos técnicos de nível médio que já vinham sendo ofertados desde a década de 1990. Se por um lado a oferta de cursos de licenciatura pelo IFC – Campus Rio do Sul amenizou a demanda de formação de professores em nível de graduação, por outro lado, os professores ainda não dispõem de cursos de pós-graduação públicos e gratuitos, que lhes permitam dar sequência à sua formação e progredir na carreira docente.

O presente trabalho de pesquisa foi norteado pela seguinte questão: caso o IFC – Campus Rio do Sul venha a ofertar cursos de pós-graduação direcionados aos professores da Educação Básica no futuro, quais subáreas, especialidades e/ou

modalidades da educação deveriam ser privilegiadas? Na busca de uma resposta à essa pergunta, esta investigação foi realizada com o objetivo de caracterizar o perfil dos professores da Educação Básica de Rio do Sul-SC e dos municípios limítrofes, bem como as suas demandas de formação continuada em nível de pós-graduação.

Com relação aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, mediante a realização de investigação empírica (com uso de questionários), associada a pesquisa bibliográfica e documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2008). Para atender às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFC, a equipe de pesquisa contactou as secretarias municipais de educação, assim como as Gerências de Educação (GEREDs) que abrangem os municípios de Agronômica, Aurora, Ibirama, Laurentino, Lontras, Presidente Getúlio e Rio do Sul, solicitando às autoridades competentes as devidas autorizações para tal. A pesquisa empírica consistiu no envio de um questionário via e-mail (*online*) aos professores da Educação Básica de escolas públicas e privadas dos municípios relacionados anteriormente, o que agilizou os trabalhos da equipe de pesquisa. Apesar do convite à participação na pesquisa ter sido dirigido à totalidade dos professores da Educação Básica, os questionários foram enviados somente àqueles que concordaram em participar voluntariamente da pesquisa e forneceram seus endereços de e-mail para a equipe de pesquisa. Dos 679 questionários enviados, apenas 92 retornaram com os dados solicitados, o que representa uma taxa de retorno de 13,6%. Levando-se em consideração os resultados obtidos por Hipólito *et al.* (1996), e também por Scornavacca Jr., Becker e Andraschko (2001), essa taxa de retorno pode ser considerada satisfatória.

O texto que segue está organizado em duas partes principais. A primeira (seção 2) apresenta uma caracterização dos sujeitos da pesquisa com relação aos aspectos socioeconômicos, ao perfil profissional, à formação acadêmica e às condições de trabalho. A segunda parte (seção 3) aborda os dados relativos às demandas de formação dos professores em nível de pós-graduação.

2 | CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM É O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, AFINAL?

Com base nas respostas obtidas por meio de questionários, foi possível traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, tendo como questão norteadora: Quem é o professor da Educação Básica, afinal? Os resultados indicam que no conjunto dos dados analisados, há uma predominância, do ponto de vista quantitativo, de professores do sexo feminino (59,8%) em relação a professores do sexo masculino (40,2%). No que se refere à idade, percebe-se que a maior parte dos professores se situa entre os 25 e os 49 anos, com destaque para os indivíduos na faixa dos 30 aos 39 anos, que sozinhos somaram um total de 38 respondentes (41,3%).

Parte-se do pressuposto de que as Instituições de Ensino Superior – IES, sejam elas universitárias ou não, precisam primeiro conhecer as reais angústias e necessidades dos docentes que atuam nas redes de ensino para, em um segundo momento, apontar possibilidades.

Os resultados observados na pesquisa realizada por Real (2015) indicam que a implementação de programas de formação inicial de professores, mediante a articulação entre as redes municipais de ensino e a universidade, além de resultar na elevação da titulação dos seus professores e gestores, acabam criando as bases para a concepção de novos cursos de pós-graduação *Stricto sensu* com foco na formação destes profissionais. Todavia, os benefícios decorrentes do estabelecimento de convênios entre as partes (universidade e redes municipais de ensino) são limitados, uma vez que os dados da pesquisa citada evidenciam

[...] a ausência de políticas institucionais específicas nessa direção, em que as ações desenvolvidas estão sob a responsabilidade e o arbítrio direto e exclusivo dos professores universitários, que desenvolvem projetos de pesquisa e de extensão de forma a reproduzir o foco nas áreas específicas do conhecimento em detrimento das áreas pedagógicas propriamente ditas (REAL, 2015, p. 158).

É importante ressaltar, a partir das constatações de Real (2015), que o conhecimento das demandas de formação das redes de ensino por parte das instituições de ensino superior – IES não representa garantia do seu atendimento. Contudo, mesmo que as potencialidades internas destas instituições exerçam influência importante nas suas escolhas, a identificação das reais necessidades e expectativas dos professores da Educação Básica não deve ser desprezada na gestão da pós-graduação.

2.1 Perfil Profissional

A análise do perfil profissional dos participantes demonstra que mais da metade dos professores, ou seja, 56 deles (60,9%), trabalha nos turnos matutino e vespertino. Houve ainda a ocorrência de 28 respostas (30,4%) indicando a realização de uma jornada em três turnos, incluindo os períodos matutino, vespertino e noturno. Verificou-se ainda que jornadas em turno único (manhã, tarde ou noite) são incomuns entre os participantes, assim como a combinação entre manhã e noite ou tarde e noite. Estes resultados permitem a constatação de divergências entre as tendências regional e nacional, uma vez que os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2009, p. 24) revelaram a predominância, no cenário educacional brasileiro, de professores que trabalham em turno único (manhã, tarde ou noite).

A dedicação de dois ou três turnos diários às atividades vinculadas ao magistério, tendência verificada em nível regional, dificulta ou impede a dedicação da maioria destes professores a outras atividades remuneradas, além da docência. Dentre os

participantes, apenas 15 (16,3%) desenvolviam atividades remuneradas de outra natureza, enquanto 77 (83,7%) dedicavam-se exclusivamente à docência. A pesquisa da UNESCO (2004, p. 88-89) revelou a existência de uma correlação positiva entre professores com curso superior sem formação pedagógica – sem licenciatura – e a realização de outras atividades remuneradas. Esta mesma pesquisa apontou que, dependendo do tipo de vínculo empregatício existente, varia o percentual de dedicação dos professores a atividades de outra natureza.

2.2 Perfil Acadêmico

Ao tratar do perfil de formação acadêmica dos participantes, os professores foram estimulados a responder à seguinte indagação: “Há quanto tempo você concluiu a sua licenciatura?”. Os resultados evidenciaram uma ampla dispersão dos dados, com destaque para aqueles que responderam de 3 a 5 anos (15,2%), de 6 a 9 anos (15,2%) e 10 a 14 anos (23,9%). Se por um lado a pesquisa demonstrou que 13 participantes (14,1%) acumularam 20 anos ou mais, desde a conclusão da sua licenciatura, outros 14 (15,2%) responderam que não fizeram ou ainda não completaram o curso de Licenciatura à época da pesquisa. Isso significa que, em nível regional, ainda há uma parcela de professores que, na data de realização da pesquisa, ainda não tinha formação adequada para atuar na Educação Básica, segundo a legislação brasileira (BRASIL, 2009).

Ao se referir ao âmbito brasileiro, a pesquisa da UNESCO (2004) indicou que a maioria dos professores possui alguma formação pedagógica, seja ela na modalidade Normal, em nível médio, ou em curso de licenciatura, em nível superior. Para ampliar a perspectiva de análise, a UNESCO (2004, p. 82) se baseou também em dados estatísticos internacionais do ano 2000 para demonstrar que, na maioria dos países de economia periférica, a quase totalidade dos professores que atuam nos primeiros níveis educacionais é formada por profissionais que têm, no máximo, qualificação para lecionar nas séries iniciais do ensino.

Ainda quanto à formação acadêmica dos participantes, observa-se a predominância daqueles que cursaram licenciatura em instituições de ensino privadas (63%), em contraposição ao grupo que o fez em instituições de ensino públicas (33,7%). O percentual restante (3,3%) corresponde aos professores que obtiveram parte da sua formação em instituições de ensino públicas e parte em instituições de ensino privadas. No que se refere a esta questão, portanto, foi possível perceber uma tendência nos resultados obtidos pela pesquisa ora relatada, que demonstram a predominância de professores que cursaram suas licenciaturas em instituições de ensino privadas. No cenário brasileiro, segundo dados apresentados pela UNESCO (2004, p. 76), a proporção de professores que obtiveram titulação em instituições de ensino públicas (50,2%) era praticamente igual a proporção de professores que o fizeram em instituições de ensino privadas (49,8%).

No que concerne à formação dos participantes em nível de pós-graduação, foi possível verificar que 50 deles (54,3%) já cursaram algum tipo de especialização (cursos com no mínimo 360 horas de duração). Enquanto isso, o número de participantes que possui diploma de mestrado chegou a 15 (16,3%), enquanto a quantidade de doutores atingiu o total de 14 (15,2%). O percentual restante (14,1%) corresponde aos docentes que ainda não cursaram nenhum curso de pós-graduação, bem próximo do percentual de professores que ainda não fizeram ou não completaram o curso de licenciatura (15,2%), mencionado anteriormente. Os dados indicam um cenário relativamente positivo, frente ao reduzido percentual de professores que não cursou ou não completou nenhum curso de pós-graduação. Entretanto, apesar de aproximadamente metade dos participantes terem afirmado que já cursaram a especialização, também é possível constatar que possuir um diploma de mestrado ou de doutorado ainda é um privilégio para poucos.

2.3 As Condições de Trabalho

Dentre outras informações, essa pesquisa buscou caracterizar as condições de trabalho dos professores que responderam aos questionários. Os dados evidenciam que 75 deles (81,5%) trabalhavam em apenas uma escola, enquanto outros 10 (10,9%) trabalhavam em 2 escolas. A ocorrência de professores que trabalhavam em mais de 2 escolas mostrou-se atípica. A análise de dados que levam em conta o conjunto dos professores brasileiros demonstram resultados convergentes com os verificados nesta pesquisa. Segundo o MEC/INEP/DEED (BRASIL, 2009, p. 24), 80,9% dos professores do país atuam em uma única escola, seguidos por uma fração bem menor deles (16%), que trabalha em duas escolas. Menos de 4% dos professores, segundo a pesquisa, atua em mais de 2 escolas.

Quanto à dependência administrativa das escolas, os dados dos questionários revelaram que a maioria dos participantes atuava apenas em escolas públicas (85 ou 92,4%), enquanto 5 docentes (5,4%) trabalhava exclusivamente em escolas privadas. O percentual restante (2,2%) atuava simultaneamente em escolas públicas e privadas. Os resultados se revelaram muito próximos aos dados da pesquisa da UNESCO (2004, p.83), que demonstra a predominância, no Brasil, de docentes atuantes em escolas públicas (82%), em relação àqueles que atuavam em escolas privadas (17,8%).

Quanto à carga horária dos professores, foi possível constatar que 44 participantes, ou seja, 47,8% ministravam 40 horas-aula ou mais por semana. Houve ainda a ocorrência de 24 repostas (26,1%) indicando a realização de jornadas de 10 a 19 horas-aula semanais, enquanto outras 15 (16,3%) apontaram jornadas semanais de 20 a 29 horas. Jornadas maiores que 29 e menores que 40 horas-aula por semana apresentaram baixa frequência entre as respostas, assim como as situações onde a carga horária era inferior a 10 horas-aula. Ainda que os resultados nacionais

encontrados na pesquisa da UNESCO (2004, p.84) não permitam uma comparação direta, tendo em vista a adoção de outra forma de categorização dos dados, é possível perceber uma maior concentração de professores que ministram de 21 a 40 horas-aula semanais (54,2%). É importante notar que, além dos 30,9% de docentes que despendem de 1 a 20 horas-aula por semana, outros 14,8% cumprem uma jornada semanal que excede às 40 horas-aula. O que se pode concluir é que, se os dados não permitem afirmar que os professores são submetidos a uma sobrecarga de trabalho, por outro lado é possível dizer que aproximadamente metade deles cumpre uma jornada que se aproxima das 40 horas-aula semanais.

Outra condição de trabalho observada nesta pesquisa diz respeito à disponibilização de tempo, dentro da jornada de trabalho dos professores, para estudos, planejamento de aulas, correção de provas, entre outras tarefas que fazem parte da rotina destes profissionais. As respostas obtidas caracterizaram um cenário em que predominam três situações diferentes: o primeiro deles, em que são reservadas até 4 horas semanais para essa finalidade (20 ou 21,7%); o segundo, que reúne os professores que dispõem de 5 a 8 horas por semana para esse tipo de tarefa (29 ou 31,5%); e o terceiro, que se vincula àqueles que têm à sua disposição de 9 a 12 horas semanais (27 ou 29,3%). Professores que dispõem de mais de 12 horas por semana para estudos, planejamento e correção de provas chegaram a 11, enquanto outros 5 responderam que não possuem nenhuma hora, na sua jornada semanal, para esse tipo de atividade. Juntos, estes dois casos somaram 17,4%. A esse respeito, a presente pesquisa evidencia que, de modo geral, as redes de ensino têm se preocupado em reservar parte da jornada dos professores para a execução de trabalhos como planejamento, estudos e correção de provas, que ocorrem durante o momento conhecido como hora atividade.

A pesquisa também buscou analisar uma questão que, de certo modo, está relacionada à anterior. Trata-se da necessidade que muitos professores encontram de levar ao menos uma parte das tarefas da escola para serem feitas em casa. Apenas 13 participantes (14,1%) responderam que não levam atividades do trabalho para as suas casas. Quanto aos demais, 38 (41,3%) apontaram que trabalham até 4 horas por semana, em suas residências, para dar conta de atividades da escola; 24 (26,1%) indicaram que, em casa, a sua jornada de professor se estende por mais 5 a 8 horas semanais; enquanto isso, um número menor de participantes (17 ou 18,5%) afirmou que costuma complementar a jornada da escola com mais de 8 horas, em casa, semanalmente.

Neste sentido, algumas indagações podem ser feitas com o intuito de melhor compreender essa atitude dos participantes: a) se as diferentes redes de ensino reservam parte da carga horária dos professores para planejamento, estudos e correção de provas, por que ainda assim eles levam para casa uma parte dessas atividades? b) a quantidade de horas destinadas a esse tipo de atividade, proporcionalmente à carga horária em sala de aula, tem sido suficiente? c) nos casos em que o número de

horas aula é suficiente, as escolas têm conseguido proporcionar um local adequado e um ambiente propício ao recolhimento dos professores? Entende-se que as questões apresentadas são pertinentes e precisam ser adequadamente tratadas em pesquisas futuras.

No que se refere ao tipo de vínculo empregatício dos participantes da pesquisa, os dados demonstram a predominância de professores concursados/efetivos (76 ou 82,6%). Dentre os demais, houve a ocorrência de respostas indicando 11 docentes (12%) contratados como ACT/substituto/contrato temporário, além de outros 5 (5,4%) cujos vínculos empregatícios foram firmados mediante contrato por tempo indeterminado/CLT. Esses números mostram a predominância de condições de trabalho menos precárias, tendo em vista que a maioria absoluta dos participantes ingressou no magistério por meio de concurso público e, conseqüentemente, usufrui de maior estabilidade, do ponto de vista trabalhista, em relação àqueles contratados temporariamente ou por tempo indeterminado.

Esta pesquisa também buscou verificar se os participantes se encontram satisfeitos ou não com a profissão de professor. Os dados revelaram que, de um total de 92 professores que responderam ao questionário, 76 (82,6%) responderam positivamente, afirmando estarem satisfeitos com a sua profissão. Houve ainda a manifestação de 72 docentes (78,3%) que, se pudessem voltar no tempo para rever as suas escolhas, fariam a opção novamente pela profissão de professor. Os participantes da pesquisa também foram estimulados a responder à seguinte questão: “você incentiva ou incentivaria seu(s) filho(s) a fazer um curso de licenciatura atualmente?”. Neste caso, os resultados demonstraram que 60 professores (65,2%) responderam sim, em contraste com outros 32 (34,8%) que responderam negativamente à questão.

De certa maneira, o elevado percentual de professores satisfeitos com a sua profissão pode ser entendido como resultado de uma conjunção de fatores anteriormente mencionados. Em um cenário onde a maioria dos participantes possui estabilidade no emprego, dispõe de carga horária (dentro da jornada semanal) para a realização de atividades de estudo e planejamento, além de trabalhar em apenas uma escola, seria pouco provável que estes manifestassem insatisfação com a profissão de professor. O atendimento dessas condições, no entanto, não significa que não haja problemas e/ou questões que precisem ser resolvidas no âmbito do magistério. Isso, em alguma medida, pode ter influenciado tanto a manifestação dos insatisfeitos quanto a manifestação daqueles que, apesar de estarem satisfeitos, não incentivam ou não incentivariam os filhos a fazerem um curso de licenciatura.

3 | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: AS DEMANDAS DOS PROFESSORES

As demandas de formação continuada de professores da Educação Básica na

pós-graduação não são novidade no Brasil. A sua relevância tornou-se ainda mais evidente a partir do momento em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES também passou a atuar no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores (MELLO, 2014; CLÍMACO, 2012; FISCHER, 2012; SILVA, 2015). Mas se por um lado isso representa um avanço importante, por outro as ações colocadas em prática parecem ainda distantes dos anseios do público ao qual elas se destinam (BARREIROS, 2013; NÓBREGA, 2013), sobretudo pela falta de cursos voltados a prática profissional dos professores.

A reivindicação dos professores por uma formação que enfatize sua prática pode ser entendida como anseio por “receitas de bolo”, ou desvalorização da teoria, o que de fato não está de todo ausente. No entanto, a ênfase na prática não significa necessariamente uma desvalorização do embasamento teórico, mas pode ser um desejo de que as dificuldades docentes, advindas dos problemas reais que enfrentam na prática profissional no seu espaço de trabalho, sejam discutidas e enfrentadas nas ações formativas. Percebe-se a ânsia do docente em melhorar sua prática para melhor atender seus alunos (LIMA, 2011, p. 14-15).

A questão da formação de professores da Educação Básica em nível de pós-graduação também esteve na pauta de discussões do PNE vigente, expressando-se por meio da meta nº 16, que prevê 50% dos professores formados em nível de pós-graduação até 2024. De acordo com o Observatório do PNE,

Atualmente, apenas 31,4% dos professores da Educação Básica possuem Pós-Graduação, segundo dados do Censo Escolar. A deficiência na formação inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a formação continuada representa um grande aliado, na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

Com o intuito de reunir informações que estimulem a reflexão acerca da formação dos profissionais do magistério na pós-graduação, a questão central dessa pesquisa esteve relacionada à possibilidade de indicação pelos participantes das áreas temáticas, das especialidades ou das modalidades de formação prioritárias, frente à eventual oferta (futura) de um curso de pós-graduação em educação gratuito na região. Os resultados demonstraram dados muito dispersos, embora seja possível destacar algumas especialidades ou modalidades específicas, tais como: Educação Profissional (14 ou 15,4%); Metodologia de Ensino (12 ou 13,2%), Gestão Educacional (10 ou 11%); Orientação Educacional (7 ou 7,7%) e Avaliação Escolar (7 ou 7,7%).

Convém ressaltar ainda que, além das especialidades/modalidades já citadas, os professores que participaram desta pesquisa também manifestaram, com menos frequência, o interesse em cursar pós-graduação em Artes, Psicologia, Gênero e Sexualidade na Escola, entre outros.

4 | PARA CONCLUIR...

Ao finalizar esse artigo, que apresenta a trajetória de uma pesquisa desenvolvida ao longo de 12 meses, torna-se necessário sintetizar os resultados obtidos para que se possa captar a sua essência. No item que se dedica a traçar o perfil profissional dos participantes da pesquisa foi possível encontrar algumas informações importantes. Contrariando a tendência nacional, que aponta para a predominância de professores que exercem o magistério em um único turno diário, os dados deste trabalho demonstram que, regionalmente, a maioria dos profissionais atua em pelo menos dois turnos distintos, além de uma parcela significativa que exerce a sua profissão em três turnos diferentes.

No que se refere ao perfil acadêmico dos participantes da pesquisa, merece destaque a informação de que ainda há uma parcela de professores (apesar de pequena) que ainda não fez ou não completou o curso de licenciatura. Apesar disso, o cenário observado (regionalmente) ainda pode ser considerado positivo, já que nos países de economia periférica, segundo a UNESCO (2004), a maioria dos professores tem, no máximo, habilitação para atuar nas séries iniciais de ensino.

Dentre aqueles que concluíram um curso de licenciatura, estão em maioria aqueles que estudaram em instituições de ensino privadas, seja exclusivamente ou parcialmente. Com relação à pós-graduação, foi possível constatar que a obtenção de um diploma de mestre ou de doutor (pós-graduação *Stricto sensu*) ainda é um privilégio para poucos nos municípios englobados pela pesquisa, enquanto a especialização (pós-graduação *Lato sensu*) parece estar passando por um processo de democratização entre os professores que participaram da pesquisa. Entretanto, os dados sugerem que ainda existe demanda de formação em nível de especialização na região, já que quase metade dos participantes ainda não tem diploma de pós-graduação *Lato sensu*.

O tópico voltado à observação das condições de trabalho revelou que ao menos em parte, as condições oferecidas aos professores são favoráveis ao desenvolvimento de um ensino de qualidade. Em sua grande maioria, seja no contexto regional ou nacional, os professores trabalham em apenas uma escola, predominantemente em escolas das redes públicas.

Outra constatação está relacionada ao fato de que quase metade dos sujeitos da pesquisa ministra 40 horas ou mais de aulas por semana. Como foi mencionado anteriormente, a maioria deles trabalha em pelo menos dois turnos diários. Na quase totalidade dos casos, os docentes dispõem de tempo reservado ao planejamento pedagógico, correção de provas, entre outras atividades que se costuma chamar de “hora atividade”. A quantidade de horas atividade, de modo geral, é proporcional à carga horária de aulas. Todavia, cabe destacar que, apesar disso, a maioria dos professores leva atividades da escola para fazer em casa (como demonstraram os dados, em alguns casos a jornada de trabalho não pago, realizada em casa, pode

ultrapassar as oito horas semanais). Reforçando a tendência positiva com relação às condições de trabalho encontradas pelos professores, foi possível verificar que a grande maioria dos participantes foi contratada por meio de concurso público, sendo inexpressiva a fração de docentes que possui vínculo empregatício temporário e/ou em caráter precário.

As condições de trabalho favoráveis ajudam a explicar o fato de os professores estarem satisfeitos com a profissão que exercem. A maioria deles afirmou que, se pudesse voltar no tempo, faria a opção pela profissão de professor novamente. Entretanto, foi menor a parcela de participantes que incentivaria seu(s) filho(s) a fazer um curso de licenciatura atualmente.

Não obstante a predominância de um cenário positivo no contexto educacional dos municípios incluídos nesse estudo, a ocorrência (pouco frequente) de respostas manifestando insatisfação por parte dos docentes revela que ainda há aspectos que devem ser melhorados, no sentido de viabilizar as melhores condições possíveis ao trabalho do professor da Educação Básica.

Por fim, o tópico sobre as demandas de desenvolvimento profissional dos professores em nível de pós-graduação apresenta dados que, apesar de dispersos, sugerem que as necessidades são muitas e variadas no contexto investigado. Por um lado, percebem-se algumas demandas comuns, independentemente das áreas de formação específica dos professores, tais como a Metodologia de Ensino e a Avaliação, que poderia ajudá-los a enfrentar as dificuldades relacionadas aos métodos e procedimentos de ensino e avaliação na sala de aula. Por outro, também se destacam demandas específicas dos pedagogos, tais como a Gestão e a Orientação Educacional. Pelo fato de serem os únicos habilitados a atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pode-se supor que os pedagogos representem uma parcela significativa dos participantes.

O esforço realizado com o objetivo de apontar demandas prioritárias para o desenvolvimento profissional dos professores, em nível de pós-graduação, permitiu ainda a constatação de que, além das áreas/modalidades/especialidades prioritárias, é preciso considerar a conveniência da escolha entre os cursos *Lato sensu* e *Stricto sensu* para atender de fato às expectativas deste público. A especialização, neste momento, pode ser a modalidade mais viável, pois pode interessar inclusive àqueles que já possuem mestrado e/ou doutorado em áreas do conhecimento específico, e que não estão dispostos a se afastar da sala de aula ou investir muito tempo e recursos para fazer um curso que os ajude na compreensão das questões pedagógicas e os auxilie na construção de novas práticas metodológicas no ensino das suas disciplinas.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, D. K. **Os sentidos e significados da formação *Stricto sensu* no trabalho docente da educação básica**. 2013, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Uni-versidade de Brasília,

Brasília, 2013.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

CLÍMACO, J. C. T. S. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **RBPG. Revista brasileira de pós-graduação**, Brasília, v. 9, p.181-209, abr. 2012.

FISCHER, T. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento Brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação e a Educação Básica. **RBPG. Revista brasileira de pós-graduação**, Brasília, v. 9, p. 87-110, abr. 2012.

HIPÓLITO, J. A. M. et al. Como Usar a Internet em Pesquisa. In: **I Semead – Seminários em Administração Programa de Pós-Graduação em Administração**, FEA-USP, São Paulo, 15-16 Outubro 1996. 1130p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades: ensino – matrículas, docentes e rede escolar**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=42&search=santa-catarina>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

LIMA, V. M. M. Rede municipal e universidade: pareceria na formação contínua de professores. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 34., 2011, Natal. **Resumos...** Natal: ANPED, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MELLO, R. M. A. V. O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil. **RBPG. Revista brasileira de pós-graduação**, Brasília, v. 11, p.1087-1116, dez. 2014.

NÓBREGA, J. J. T. **Formação continuada para professores de Filosofia do ensino médio na modalidade a distância: O projeto REDENTOR**. 2013, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

REAL, G. C. M. Relação entre educação básica e educação superior: algumas considerações com base em estudo exploratório do IDEB em Mato Grosso do Sul. **Rev. Bras. Estud. Pedag.**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 146-161, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100146&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2015.

SCORNAVACCA JR., E.; BECKER, J. L.; ANDRASCHKO, R. **E-Survey: Concepção e Implementação de um Sistema de Survey por Internet**. Anais do Enanpad, 2001.

SILVA, V. C. **Impacto da Pós-graduação Stricto Sensu na formação de professores de Português da Educação Básica: Do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro**. 2015, 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

O ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS: UMA ANÁLISE DO ÚLTIMO DECÊNIO

Ana Carolina Veras do Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - Rio Grande do Norte

Ana Paula de Souza Cunha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - Rio Grande do Norte

Gilmar Barbosa Guedes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - Rio Grande do Norte

Dante Henrique Moura

Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Natal - Rio Grande do Norte

(2017), Motta; Frigotto (2017), dentre outros. Concluimos, em meio a todo debate levantado, que os problemas históricos na esfera educacional, tais como a universalização, a dualidade etc. não são frutos da escola, mas da sociedade dual em que vivemos, na qual o conhecimento não deve ser apresentado para todos. Para romper esses problemas, que não são exclusivos da educação, torna-se necessário a transformação do modo de produção vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Políticas Educacionais; Direito à Educação.

RESUMO: O Ensino Médio ao longo da história vem sendo marcado por perspectivas de ensino que apresentam relação com forças produtivas econômicas, aspecto que é inerente às relações de trabalho e ensino profissionalizante da sociedade capitalista de produção. Objetivamos analisar o contexto de ampliação do direito à educação básica a partir de documentos legais brasileiros, a exemplo da LDB 9394/96. Metodologicamente, recorreu-se, às informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD), entre os anos de 2007 a 2017. Além de análise bibliográfica a partir dos autores: Moura (2013); Frigotto (2007); Silva; Silveira

INTRODUÇÃO

A educação secundária ou o Ensino Médio (EM) – denominação atribuída pela Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) – de forma especial a partir da década de 1930 no Brasil, quando começa a ganhar impulso a industrialização taylorista-fordista, é a partir desse instante histórico que essa etapa da escolarização passa a ser caracterizada por uma organização curricular dicotômica entre o oferecimento de uma educação estatal propedêutica clássica-científica de transição para a educação superior ou uma educação de cunho profissionalizante de preparação da força de trabalho que busca

atender as demandas produtivas do mercado de trabalho capitalista.

E, mais recentemente, notadamente, a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 59 (EC-59/2009), de 11 de novembro de 2009, o Ensino Médio assume um protagonismo nas discussões desenvolvidas no âmbito das políticas educacionais nacionais, pois passa a ser uma das etapas que constituem a Educação Básica prevista em Lei. A rigor, ainda que tenha assumido essa centralidade, o EM continua a configurar-se com o mesmo escopo, baseado na dualidade estrutural nascida nos idos dos anos trinta do século XX, por isso tem se expressado em matizes de educação direcionadas a formação técnica-tecnológica para a classe trabalhadora ou propedêutica para as camadas sociais de condição econômico-social média e alta da população brasileira.

É no intuito de compreender essa diretriz de classe, que influencia sobremaneira a organização curricular do EM, que Frigotto (2007) ressalta a necessidade de analisar a educação no Brasil inserida num projeto histórico de sociedade cindida em classes sociais desiguais que adotam ideologias e interesses conflitantes. Partindo dessa condição, torna-se necessário destacar que a discussão das políticas educacionais desenvolvidas para o Ensino Médio brasileiro deve ser delineada a luz de uma identidade socioeconômico e política capitalista complexa, e que por sua vez, está inserida em uma realidade pautada em relações opostas entre os interesses de supremacia e sobrevivência do capital e do trabalho.

A matriz de organização político-institucional do Ensino Médio que discutiremos neste artigo está balizada pelo art. 205 da Constituição Federal de 1988 (CF-88), diretriz que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988); e na LDB/96 que reestruturada conforme a EC-59/2009, passa a definir o EM como última etapa da Educação Básica. Essa conjunção de normativas legais é importante pois legitima o reconhecimento do direito das crianças e jovens brasileiros à educação pública estatal, numa trajetória que amplia-se dos quatro até os dezessete anos. Embora, Silva e Silveira (2017) compreendam que para se concretize a garantia desse direito legal, é necessário que o Estado além de assumir a responsabilidade quanto a igualdade de acesso, garanta, também, a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Médio.

É com base nessa compreensão teórico-conceitual e política que esse texto pretende relacionar o arcabouço legal apresentado nos documentos relativos a política educacional brasileira produzida no que diz respeito ao direito à Educação Básica propugnado após a CF-88, especificamente no tocante ao Ensino Médio, e a conformação assumida por certos aspectos concernentes a implementação dessas diretrizes na rede escolar estatal brasileira na dimensão dessa etapa de ensino.

No intuito de atingir os objetivos referidos, quanto a metodologia, na dimensão específica do levantamento bibliográfico, consideramos as mediações que dizem respeito à temática apresentada e dialogamos com os seguintes autores: Moura (2013); Frigotto (2007); Silva; Silveira (2017), Motta; Frigotto (2017), dentre outros estudiosos

da área. Além disso, fizemos o levantamento documental por meio da consulta e análise da base primária de dados estatísticos educacionais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), essa última produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período compreendido entre os anos de 2007 a 2017.

Por meio da análise dos dados estatísticos do Censo Escolar, divulgados pelo INEP, que dizem respeito ao período supra referido buscaremos observar e analisar a correlação que existe entre as diretrizes previstas na legislação educacional brasileira que regulamentam o Ensino Médio e sua contribuição para o processo de universalização desse nível de ensino, essa reflexão será feita por meio do número de matrículas por dependência no EM e mais três variáveis: população existente na faixa etária de 15 a 17 anos (matrícula líquida) no Brasil, comparando com o número efetivo de matrículas no EM; número de matrículas no EM por faixa etária, e, por último, o percentual de distorção idade-série nesse nível de ensino, todas esses dados considerando o intervalo de tempo já citado.

ENSINO MÉDIO EM NÚMEROS

Nesse tópico apresentaremos ao longo do texto, 4 tabelas construídas a partir dos Censos Educacionais disponibilizados pelo Inep, para abordarmos o movimento que vem ocorrendo para garantia do ensino médio como direito. A seguir, a tabela 1 expõe o número total de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa no Brasil:

Ano	Dependência Administrativa/ Número de Matrículas				
	Estadual	Municipal	Federal	Privado	Total
2017	6.721.181	47.368	191.523	970.312	7.930.384
2016	6.897.145	49.715	171.566	1.014.614	8.133.040
2015	6.819.430	50.893	155.925	1.049.902	8.076.150
2014	7.027.197	56.560	146.733	1.070.890	8.301.380
2013	7.047.473	62.829	138.314	1.065.432	8.314.048
2012	7.112.143	72.354	126.850	1.066.595	8.377.942
2011	7.182.888	80.833	114.939	1.022.029	8.401.829
2010	7.177.440	91.124	101.860	988.223	8.358.647
2009	7.163.020	110.780	90.353	973.007	8.337.160
2008	7.177.377	136.167	82.033	970.523	8.366.100
2007	7.239.523	163.779	68.999	897.068	8.369.369

Tabela 1 – Número de Matrículas no Ensino Médio por Dependência Administrativa, no período 2007 a 2017. Brasil/2018.

Fonte: INEP/BRASIL/2018.

*Não estamos considerando as matrículas da Educação de Jovens e Adultos nas diferentes modalidades (Presencial, semi e EAD)

Analisando a tabela 1, observamos que a maior parte das matrículas do ensino

médio brasileiro compõe a rede pública de ensino, mais precisamente a rede estadual e que ao longo dos anos a oferta municipal foi diminuindo. Esse movimento vem sendo construído em conformidade com a LDB 9.394/1996, alterada pela Lei 12.061 de outubro de 2009, quando determina no Art. 10 inciso VI, que o Estado deverá “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem”. Essa organização da educação básica brasileira é regida pelo regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios.

Analisando os dados mais recentes, especificamente do ano de 2017, encontramos a seguinte distribuição percentual de matrículas no EM: estadual (84,75%), seguida da rede privada (12,23%), da federal (2,41%) e da municipal (0,61%). Apesar de ser a etapa de maior expressão da rede federal, sua participação ainda é bem pequena. Podemos, portanto, afirmar que a rede pública brasileira é responsável por 87,77% das matrículas do EM. Além disso, os dados disponibilizados pelo Inep (BRASIL, 2017) apresenta que 7.571.031 (95,5%) das matrículas estão localizadas em áreas urbanas e apenas 359.353 (4,5%) em área rural. Portanto, finalizaríamos o parágrafo afirmando que nosso EM, em sua quase totalidade, está localizado em regiões urbanas e pertencentes a rede pública.

Ainda em relação aos dados apresentados, observa-se uma tendência de queda no número de matrículas no EM, em 2007 observamos 8.369.369 e em 2017 um total de 7.930.384. Segundo o Inep (2017, p.12) isto se deve “tanto a uma redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 14,2% de 2013 a 2017) quanto pela melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 2,8 de 2013 a 2017)”, dificultando assim a retenção de alunos nessa etapa de ensino.

A justificativa apresentada pelo Inep está vinculada ao pertencimento, por meio da matrícula, na educação básica brasileira, entretanto, não desconsiderando a abordagem do Inep, mas buscando aprofundar ainda mais nossa análise sobre o acesso ao ensino médio, destacamos uma dimensão não perceptível, referente a uma categoria de jovens entre 15 a 17 anos que nem sequer entrou nos índices educacionais, simplesmente pelo fato de não estarem matriculados na instituição escolar.

Nossa análise é sustentada por outros estudos, dentre eles citamos o de Moura (2013) que demonstra que a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora, que frequentam a rede pública de ensino, a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de auto sustentação, esse fato, acaba por dificultar a relação do jovem com os estudos, fazendo muitas vezes os jovens, reprovarem ou abandonarem os estudos, para depois frequentarem em um momento mais oportuno, ou nem sequer matricularem-se na escola.

Desta forma, construímos a tabela 2 com o objetivo de observar e analisar a confirmação da existência de uma parcela de jovens que não frequenta a escola.

Ano	População X 1000	Matrículas no EM	Matrículas no EM (15 a 17 anos)		Clientela atendida (15 a 17 anos)		População não atendida	
			Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
2017	10.476	7.930.384	5.985.908	57,1	8.471.213	80,9	2.004.787	19,1
2007	10.282	8.369.369	4.539.022	44,4	8.759.754	85,20	1.522.246	14,8

Tabela 2 – População, número de matrículas no Ensino Médio, clientela atendida e não atendida da população de jovens de 15 a 17 anos do Brasil (2017 – 2007)

Fonte: BRASIL/INEP (2017, 2007)

OBS: Não estamos considerando as matrículas da Educação de Jovens e Adultos nas diferentes modalidades (Presencial, semi e EAD)

Ao observarmos a Tabela 2 percebermos que a situação do EM, em relação ao acesso e permanência, ainda é crítica no Brasil. Tendo como referência o ano de 2017, observamos que a matrícula no EM contava com 7.930.384, considerando todas as faixas etárias e distribuídas entre o integrado, regular e normal, além de estudantes especiais matriculados em escolas regulares. A população em idade escolar obrigatória desejável para esta etapa era de aproximadamente 10.466.000. Destes, 5.985.908 estavam matriculados no Ensino Médio, ou seja, apenas 57,1% desses jovens estavam em idade escolar desejável, entretanto, percebemos que a clientela atendida corresponde a 8.471.213 jovens dessa faixa etária, esse dado nos leva a concluir que as outras matrículas estão distribuídas no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, observamos que no ano de 2017 registram-se aproximadamente 2.004.787 jovens sem qualquer vínculo escolar, ainda que sejam portadores do pleno direito à educação.

Esse movimento apresentado no ano de 2017 também foi evidenciado nos anos anteriores. A título de comparação, apresentamos os dados de 2007, como mostra a Tabela 2. Observamos também a existência de aproximadamente 14,8 % jovens não matriculados na educação básica. Apesar da presença de escolas públicas gratuitas, observamos uma tendência de continuidade de jovens que não estão compondo a educação básica. Isso demonstra a existência de algum ou alguns fatores que dificultam o ingresso desses jovens na rede e a necessidade de estudos mais aprofundados sobre. Dessa forma, nossa análise revela problemas referentes ao acesso de jovens à educação básica e, portanto, a garantia do direito à educação vem sendo comprometida. Consideramos em nossa análise que os fatores externos a escola são os principais responsáveis.

Ao constatarmos que o número de matrículas total no EM é superior ao número de jovens de matrículas nessa etapa de jovens de 15 a 17, buscamos compreender quais faixas etárias compõe o ensino médio brasileiro, desta forma, construímos a tabela 3

Ano	Total	Faixa etária				
		Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 anos ou mais
2017	7.930.384	431.804	5.985.908	1.060.493	301.933	150.246
2010	8.358.647	96.145	5.280.129	1.821.953	731.136	429.284
2007	8.369.369	82.266	4.539.022	1.958.859	1.079.570	605.099

Tabela 3 - Número de Matrículas no Ensino Médio, por Faixa Etária, ano de 2010 e 2017

Fonte: BRASIL/INEP (2017, 2010, 2007)

A Tabela 3 nos revela que a clientela presente no ensino médio é bem heterogênea em relação a faixa etária, apesar da faixa etária de 15 a 17 anos ser a responsável pelo maior número de matrículas. Observamos que durante o intervalo de 2007 a 2017 ocorreu um aumento no ingresso de jovens de até 14 anos e uma diminuição de jovens de 18 anos ou mais, sugerindo, portanto, uma queda na taxa de distorção idade-série, que realmente é observada na tabela 4.

Ano		2017	2016	2015	2014	2013
Percentual de distorção (%)	Público	31,1	30,9	30,4	31,3	32,7
	Privado	7,4	7,4	7,3	7,5	7,6
	TOTAL	28,2	28	27,4	28,2	29,5

Tabela 4 – Percentual de distorção idade-série no Ensino Médio brasileiro, entre os anos de 2010 a 2015

Fonte: BRASIL/INEP (2017)

Apesar de termos observado uma melhora na distorção idade-série ao longo dos anos de 2017 a 2013, a Tabela 4 apresenta que o EM ainda continua sendo marcado por percentuais totais superiores a 28% de distorção idade-série. Esses dados ainda ficam mais preocupantes quando comparamos as distorções entre a rede pública e privada. No ano de 2017, por exemplo, enquanto a rede pública apresentava uma distorção de 31,1% no Ensino Médio, a rede privada apresentava apenas 7,4%.

Além disso, a análise fornecida pelas Notas Estatísticas do Censo Escolar 2017 (INEP/MEC) mostraram que a taxa de distorção idade-série no Brasil é bem heterogênea, sendo a região sudeste a com menores distorções, 38,6% dos municípios apresentam taxas de distorção inferiores a 10%. As taxas mais alarmantes estão situadas nas regiões norte e nordeste. A região Norte tem as piores taxas no Estado do Amazonas, variando em 40,1% a 100% em diversos municípios. Na região Nordeste, as piores taxas estão na Bahia e as melhores nos estados do Ceará e Pernambuco.

Diante dessa realidade apresentada de forma resumida por números, observamos que a grande maioria dos estudantes dessa etapa de ensino estão matriculados nas redes estaduais. Além disso, observamos que essa etapa é bem heterogênea

em relação a faixa etária, demonstrando que existe um atraso de uma parcela dos estudantes que acabam ficando retidos no ensino fundamental, seja por motivo de reprovação ou de abandono. Constatamos também que um número significativo de jovens nem sequer estão matriculados no Ensino Médio. Quando analisamos as taxas de distorção idade-série, percebemos que os principais problemas de repetência e/ou abandono estão ocorrendo nas redes públicas.

Após a breve apresentação deste panorama, retornamos a discussão sobre o direito a educação, para isto, não podemos desconsiderar quem é o principal sujeito desse nível de ensino. Pelos dados observamos, principalmente pelo número de matriculados na rede pública, podemos inferir que, em sua grande maioria, esses jovens são filhos de trabalhadores. Assim, nós recorremos novamente a pesquisa realizada por Moura (2013) que, na busca pela defesa de políticas que realmente responda aos problemas educacionais brasileiros, nos apresenta um breve panorama da realidade das crianças e jovens. Assim, sua pesquisa evidencia que 41,9% dos jovens de 16 a 17 anos de idade e 11,8% das crianças de 10 a 15 anos de idade no ano de 2007 trabalhavam. A necessidade de trabalharem ocorria pelo fato de um grande percentual desses jovens estarem inseridos em famílias pobres ou muito pobres, como podemos observar abaixo:

Dos 58,5 milhões de jovens da faixa etária de 10 a 17 anos, que moram em domicílios particulares, 77,1% residem em habitações cuja renda per capita mensal é de, no máximo, um salário mínimo. Caso esse limite seja aumentado para dois salários mínimos, o percentual sobe para 91,7% (MOURA, 2013, p.715)

A apresentação dos dados referentes a renda mensal das famílias brasileiras nos revela a necessidade de todos os membros da família contribuírem com a renda, pois passa a ser uma questão de sobrevivência do núcleo familiar. A mesma pesquisa evidencia que “58,6% das crianças e adolescentes de 5 a 15 anos de idade contribuem com mais de 10% do rendimento familiar, sendo que 15,4% são responsáveis por mais de 30% do orçamento dos residentes no domicílio” (MOURA, 2013, p.715).

A análise até aqui desenvolvida nos leva a refletir também os problemas de desigualdade socioeconômica apresentados na realidade brasileira, pois estes acabam por interferir diretamente nos problemas detectados no sistema educacional, principalmente na rede pública, já que esta tem como público alvo os jovens filhos de trabalhadores. Desta forma, falar de direito à educação perpassa também por essa análise, pois reconhecemos que as dificuldades apresentadas levam aos jovens repetirem, evadirem ou até mesmo não se matricularem no sistema de ensino, mesmo este sendo público.

CONCLUSÕES

As políticas de universalização do Ensino Médio no Brasil começaram a ganhar notoriedade a partir da constituição da LDB 9.394/1996, principalmente após a Emenda Constitucional nº 59/2009, essas políticas foram materializadas no crescimento do número de matrículas nessa etapa de ensino. Entretanto, apenas a abertura de matrículas não se efetivou como mecanismo eficiente para a garantia do direito a educação de nível médio.

A desigualdade socioeconômica brasileira é revelada também nos dados apresentados pelos Censos Educacionais, principalmente quando observamos a distorção idade-série e o número de jovens não matriculados no EM, nos evidenciando que a escola pública passa por maiores dificuldades nesse aspecto do que as privadas, tendo em vista a necessidade real que a maioria do seu público tem em unir trabalho e estudo, entre outros aspectos.

Coadunando com Motta e Frigotto (2017) a universalização do Ensino Médio para a juventude brasileira permanece como um dos principais desafios no campo das políticas educacionais (MOTTA e FRIGOTTO, 2017). Dessa forma, encontramos uma distância entre os direitos proclamados na Constituição, referenciados pela LDB 9.394/1996 e pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e sua efetivação na realidade brasileira.

Diante disto, para assegurar a universalização do ensino médio, garantindo, portanto, o direito a educação básica em sua plenitude, é preciso reconhecer os problemas apresentados por esta etapa de ensino (evasão, reprovação, permanência, heterogeneidade na oferta e no público etc.) e relacioná-los com a realidade social brasileira.

Do ponto de vista do campo educacional, é um imperativo ético – político a defesa de uma educação na perspectiva da omnilateralidade, capaz de possibilitar uma formação humana plena. Apesar disso, não podemos esquecer o que a realidade concreta nos impõem e precisamos trabalhar também dentro dessa perspectiva, para isto são necessárias políticas educacionais que garantam melhores condições estruturais nas escolas; atrelada a isso deve ser pensado uma organização pedagógica-curricular que considere enfrentar a cultura escolar consolidada que reitera a fragmentação e a hierarquização dos saberes, a separação entre teoria e prática, a perspectiva de processos de ensino e aprender centrados quase que exclusivamente na memorização; e políticas de formação inicial e continuada de professores visando compreender essa realidade e saber atuar nesse ambiente de heterogeneidade. Além disso, torna-se urgente políticas que coadunem com a busca pela diminuição das desigualdades sociais.

Finalmente, em meio a todo debate levantado, não poderíamos deixar de pontuar nossa postura teórica-metodológica de que os problemas históricos na esfera educacional, tais como a universalização, a dualidade etc. não são frutos da

escola, mas da sociedade dual em que vivemos, na qual o conhecimento não deve ser apresentado para todos. Para romper esses problemas, que não são exclusivos da educação, torna-se necessário a transformação do modo de produção vigente. Contudo, isso não significa esperarmos a superação do modo atual de produção para que, somente depois, possamos organizar a “escola que queremos”, mas torna-se extremamente importante colocarmos na ordem do dia, principalmente após a forte onda conservadora instaurada no Brasil, a construção de movimentos contrários a destruição da escola pública (Reforma do Ensino Médio - Lei 17.415/2017) a políticas que se contrapõem ao direito dos trabalhadores (Reformas Trabalhistas e Previdenciárias) etc. pois são movimentos que acabam indo de encontro ao avanço desenfreado do capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 ago. 2018

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar 2017**: Notas estatísticas. Brasília – DF, Janeiro 2018.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar**: Resultados e resumos. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e tecnológica com a Universalização da Educação Básica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007 1129. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa** – Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 39, p.705 -720, 2013.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 355 – 372, abr./jun. 2017.

SILVA, M. R., SILVEIRA, D.A.O Direito à educação e a ampliação do acesso ao ensino médio: uma análise das proposições do legislativo federal (1996 – 2016). *Revista Poiésis*, v.11, nº 19, p. 76 – 95, Jan/Jun. 2017

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DOCUMENTO EM PROCESSO

Marialva Moog Pinto

Doutora pela UNISINOS - CAPES 7. Docente do Mestrado Interdisciplinar Desenvolvimento e Sociedade e Mestrado Profissional Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Líder do Grupo de Pesquisa Formação do Professor e Práticas Pedagógicas. Membro do Grupo de Pesquisa coordenador pela Dr.ª Maria Isabel da Cunha. Coordenadora do Mestrado em Educação - Angola. marialvamoog@hotmail.com

Adelcio Machado dos Santos

Doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Dr, (UFSC). Docente e Pesquisador dos Mestrados em desenvolvimento e Sociedade e em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Endereço: rua Prof. Egídio Ferreira, nº 271, Bloco "E", Apto. 303 - 88090-500 Florianópolis (SC) Brasil. E-mail: adelciomachado@gmail.com.

Circe Mara Marques

Pós-Doutora e Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestrado Profissional Educação Básica da Universidade Alta vale do Rio do Peixe. circemaramarques@gmail.com

RESUMO: O Plano Nacional de Educação (PNE) que entrou em vigor em 2014, previa a construção de uma Base Nacional Comum para definir a partir de 2017 quais são os objetivos de aprendizagem a serem considerados pela comunidade escolar ao elaborar o Projeto

Político pedagógico da escola e o currículo das aulas da Educação Básica. O objetivo do estudo é analisar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Apresenta-se uma pesquisa qualitativa com método na análise documental. A metodologia utilizada observou preceitos científicos, harmonizando-os com a observação da realidade e a experiência resgatada durante a elaboração deste trabalho, resultando na revisão teórica e bibliográfica. Algumas críticas têm sido postas ao documento, porém outras análises consideram importante o detalhamento da Base, que tem objetivos mais concretos que os anteriores Parâmetros Curriculares Nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Educação Básica. Direito a Aprendizagem. Currículo.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica é um documento normativo que resulta de uma ampla discussão entre diferentes atores como pesquisadores, formadores de professores e representantes de associações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(Anped). Esta composição dá ao documento um caráter de construção participativa.

O documento deixa claro quais os conhecimentos essenciais que os estudantes devem ter acesso desde seu ingresso na creche até o final do Ensino Médio. Também é um parâmetro fundamental para a construção do planejamento curricular a ser "consolidado na Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB)" (BRASIL, 2016, p.30).

Sendo assim, este estudo tem como temática o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, sugestões, ajustes e críticas ocorridas neste processo.

O objetivo do estudo é analisar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica.

Como questão norteadora, o estudo quer saber, por quê se construiu um novo documento se recentemente foi construída e apresentada no âmbito educacional as Diretrizes Curriculares Nacionais?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que utilizou a análise documental como método. Utiliza-se também outros documentos educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, para uma compreensão do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular.

Com a base comum se cumprirá a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) que orienta para

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (PNE, 2016, p.31).

Quadro 1 - Meta do PNE para elevação da qualidade da educação básica

Espera-se que a BNCC seja um avanço na qualidade da educação e balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver.

Em um contexto como o brasileiro, que conta também com sistemas educacionais autônomos, faz-se necessário a regulamentação de um projeto de educação nacional. Assim o documento em questão constitui-se uma referência, uma unidade na diversidade.

Base nacional Comum Curricular

A Base apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que deve orientar a elaboração de currículos para cada etapa de escolarização. "Estes serão mais efetivos quanto mais estiverem relacionados com as experiências culturais dos sujeitos" (BRASIL, 2016,31).

Como afirma o Parecer CNE/CEB 7/2010:

Por essa razão, o processo de planejamento deve ter caráter estratégico e se desenvolver de forma sistemática em etapas articuladas nas Unidades Educacionais. As dinâmicas a serem estabelecidas devem favorecer a investigação sobre o processo de desenvolvimento dos alunos, a análise e a elaboração por parte dos educadores, sobre as mediações pedagógicas necessárias para que, de fato, a aprendizagem se realize. (BRASIL, 2010).

O Parecer diz ainda que

a Base Nacional Comum Curricular e uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Medio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil, PNE, 2016, p.31.

A finalidade orientar os sistemas no âmbito federal, estadual e municipal na elaboração de suas propostas curriculares.

Os objetivos da aprendizagem e desenvolvimento tem na intencionalidade do processo educacional, a garantia do acesso pelos estudantes e condições para o exercício de cidadania.

O documento não substitui o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, pois será apenas o primeiro nível de concretização do currículo, que se completa após o trabalho das redes estaduais ou municipais de cada escola, com o PPP.

É necessário estar atento a duas orientações. A primeira é que a Base não vai substituir o currículo das Redes que tem o seu elaborado, mas vai indicar sobre o que as crianças e os adolescentes devem aprender nas diversas disciplinas. A base deve ser o pilar das propostas curriculares das redes, que continuarão existindo e contemplando as peculiaridades da região e o que a comunidade da cidade ou do estado considera imprescindível ser ensinado nas escolas. E a segunda é que o documento não substituirá o PPP da escola. Quando estiverem definidos os direitos de aprendizagem e os conteúdos, a partir da Base final, cada Secretaria de Educação incluirá nele os temas regionais que seus estudantes devem conhecer. A Base concluída servirá de referência e diretriz para o PPP, que será construído respeitando as necessidades e os contextos. Cada escola deve respeitar sua unidade. (CAMILO, 2014).

Considera-se que os professores precisam conhecer o documento em profundidade para que deixe de ser uma proposta e passe a ser adotado na prática.

Da BNCC decorrem quatro políticas que se articulam para garantir a qualidade da educação básica, são elas: Política Nacional de Formação de Professores, Política

Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar.

A educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania. "A educação e, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam" (BRASIL, 2016, p.1 O).

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina que o poder público, contados dois anos a partir da publicação da Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, devesse instituir, em lei específica, o SNE, entendido como um conjunto unificado que articula todas as dimensões da educação, no intuito de promover a equidade, com qualidade, para toda a população do país (BRASIL, 2016, p.27 -28).

Processo de construção do BNCC

Trata-se do maior documento a receber contribuições da sociedade em geral. Inicialmente constituiu-se um Comitê de Assessores e Especialistas representada por professores universitários, técnicos das secretarias de educação que elaborou a redação dos documentos preliminares, disponibilizado a consulta pública para receber contribuições, críticas e reformulação pela sociedade, entre setembro de 2015 e março de 2016. As contribuições foram recebidas de estudantes, pais ou responsáveis, professores, organizações e redes (escolas e redes de ensino), num total de 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas. Para mobilizar a participação, ocorreram muitas reuniões, seminários e fóruns, em todo o território nacional, promovidos pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB).

Após todo processo de consultas e reflexões e relatórios analíticos, foi elaborado a segunda versão do documento em junho 2015, sendo que de 15 de setembro de 2015 a 30 de novembro do mesmo ano, cerca de 119 mil professores, 3,1 mil estudantes, 1,6 mil pais ou responsáveis, 1,8 mil organizações da sociedade civil e pesquisadores e 21,3 mil escolas públicas e privadas, totalizando cerca de 4,2 milhões de contribuições.

O prazo final para que o documento esteja elaborado e aprovado é 2016, para que possa ser implementado nacionalmente em 2019, porém a segunda versão da BNCC, foi entregue ao ministro da Educação, Mendonça Filho, em 14 de setembro de 2016.

A entrega do documento representa o fim de mais uma etapa do processo de elaboração da Base. o processo encaminha-se agora para a terceira e última versão. Esta última versão não será colocada em consulta pública, mas seguirá para a avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável por aprovar ou não o documento, antes de devolvê-lo ao governo federal. A comissão que produzirá a terceira versão será indicada pelo comitê gestor criado pelo MEC no

fim de julho (UNDIME, 2016).

A conclusão do documento final ocorrerá em novembro. Houve um grande avanço da primeira para a segunda versão do texto da Base, mas ainda é preciso é necessário qualificar, para que de fato tenha impacto positivo no aprendizado dos alunos. Por isso as recomendações da comunidade educacional são fundamentais, uma vez que elas trazem o olhar dos professores e gestores que, no fim, serão os grandes responsáveis pela implementação da Base nas salas de aula (UNDIME, 2016).

Aprendizagem e desenvolvimento

A decisão de ter como eixo principal o direito de aprender e se desenvolver dá aos estudantes meios de garantir como perspectiva oportunizar "a formação comum, imprescindível para o exercício da cidadania" (BRASIL,2016,p.33).

ABNCC ao definir os direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento estabelece princípios éticos, políticos e estéticos nas quais se fundamentaram também as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses direitos devem orientar uma Educação Básica, visando a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas.

Quanto as modalidades de Educação a BNCC tem forte visão à interculturalidade, à sustentabilidade socioambiental, às causas políticas, históricas, políticas e econômicas e sociais das diferentes formas de discriminação e exclusão. Com isto espera-se superar as desigualdades socialmente construídas.

Preocupa-se ainda com as principais orientações no que tange as especificidades das modalidades, que possuem diretrizes próprias que as regulamentam, como: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Ético-raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos.

Inclusão social

O documento preocupa-se fortemente com a Inclusão Social e considera que os movimentos sociais tem um papel fundamental na conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O Parecer CNE/CEB no 11/2010, elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), explicitou a importância dos movimentos sociais para o respeito e a consideração as diferenças entre os sujeitos que fazem parte da sociedade, assegurando lugar a sua expressão (BRASIL, 2016, p.27).

Deve-se incorporar aos documentos educacionais as narrativas dos "grupos historicamente excluídos de modo que se contemple, nas políticas públicas

educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações"(BRASIL,20 16,p.21).

A Educação Especial, que é transversal a cada etapa, modalidade e segmento da Educação Básica, estabelece na perspectiva inclusiva mediante medidas necessárias para uma plena participação em igualdade de condições na comunidade em que vivem "promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na condição de deficiência" (BRASIL,2016,p.39).

O documento esclarece a importância de assegurar nos ambientes escolares as condições de acessibilidade para a participação plena dos estudantes com deficiência. A acessibilidade arquitetônica garante o direito de ir e vir com segurança e autonomia. A acessibilidade à comunicação e informação contempla

a comunicação oral, escrita e sinalizada. Sua efetividade dá-se mediante a disponibilização de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, tais como materiais pedagógicos acessíveis, tradução e interpretação da Libras, software e hardware com funcionalidades que atendam a tais requisitos de comunicação alternativa (BRASIL,20 16,p.40-41).

Na perspectiva inclusiva, a concepção curricular contempla o reconhecimento e valorização da diversidade humana. Neste sentido, são identificadas e eliminadas as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Ao promover a acessibilidade, os estabelecimentos de ensino superam o modelo de deficiência como sinônimo de invalidez, passando a investir em medidas de apoio necessárias a conquista da autonomia e da independência pelas pessoas com deficiência, por meio do seu desenvolvimento integral (BRASIL,20 16,p.39).

O serviço da Educação Especial, conta com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), "que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular" (BRASIL,20 16,p.40).

Em suas atividades contempla: Estudo de Caso, Plano de AEE, Ensino do Sistema Braille, Ensino do uso do Soroban, Estratégias par autonomia no sistema escolar, Orientação e mobilidade, ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva, Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA), estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos, estratégias para enriquecimento curricular, profissional de apoio, Tradutor e Interpretre de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, Guia Intérprete.

No entanto a Base não incluirá como adaptar os conteúdos a cada uma das deficiências, o que deve ser alvo de outra ação.

Organização das etapas de escolarização

A organização das etapas de escolarização na BNCC estão ainda subdivididas no interior de uma mesma etapa de escolarização.

A Educação Infantil os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se subdivide em três faixas etárias dadas as características das crianças e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, e conhecer-se. As faixas etárias são: bebês (0 a 18 meses); crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Com base nesses direitos, são definidos os eixos dos currículos para a Educação Infantil, os cinco campos de experiências, que guardam relações com as áreas de conhecimento das etapas posteriores: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O Ensino Fundamental é subdividido em duas fases: Anos Iniciais (1º ao 5º ano de escolarização); Anos Finais (6º ao 9º ano de escolarização). Os eixos de formação destas etapas são: Letramentos e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico; e Solidariedade e sociabilidade.

O Ensino Médio, também segue as dimensões de formação apontadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como: Trabalho; Ciência; Tecnologia; e Cultura. A partir dessas dimensões são definidos quatro eixos de formação, são eles: Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; e Intervenção no mundo natural e social.

Os temas especiais para o Ensino Médio, considerando critérios de relevância e pertinência sociais: Economia, Educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; e Educação ambiental. Para o Ensino Médio há, ainda, "uma referência às possibilidades de integração da etapa a Educação Profissionalizante e Tecnológica" (BRASIL, 2016, p. 47).

Algumas críticas tem sido feitas pelos participantes

De um lado, estão os defensores de referências que garantam ao alunado de qualquer cidade ser apresentado aos conteúdos essenciais ao desenvolvimento educacional do país com fundamental equidade no ensino. Do outro, quem crê na impossibilidade da proposta, dadas as dimensões continentais do nosso território e sua variedade cultural. O argumento é facilmente derrubado, pois como exposto anteriormente, a ideia é que cada rede acrescente a ela, temáticas relacionados à realidade local. (CAMILO, 2014).

Algumas sugestões têm sido apresentadas para tomar o documento, mas adequado na visão dos participantes:

Uma dela é a inclusão de mais conteúdo de gramática a partir do ano. Outra é

aumentar o espaço de temas de história clássica no currículo de ciências humanas.

Professores comentam que o texto já na segunda versão tem linguagem pouco clara, o que pode dar margem a duplas interpretações dos professores e professoras, que são o último público-alvo do documento (UNDIME, 2016).

A organização do conteúdo é complexa, apontaram os seminários de discussão. Talvez isto se deva as revisões que foram sendo agregadas ao documento o que transformou o mesmo, em muito denso e precisa ser revisto.

A maior necessidade de melhoria apontada é o fato de a Base ter diferentes padrões de redação no decorrer dos documentos, apresentar o conteúdo em uma estrutura pouco didática e objetiva, usar verbos considerados genéricos e que deixam margem a mais de uma interpretação sobre como medir se o objetivo foi cumprido ou não, e deixar confusa as linhas que separam o conceito de Base. A princípio um documento norteador, e currículo, que é o projeto específico a ser elaborado em cada escola (UNDIME, 2016).

Entre as observações que constam no relatório, para ajustes para a última versão, pede-se que seja revisto: a Estrutura, organização do texto e linguagem; Propósito e público-alvo da Base; Diferença entre Base e currículo; Interdisciplinaridade; Parte comum e parte diversificada; Objetivos de aprendizagem; Verbos dos objetivos de aprendizagem; e Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC é considerada indispensável para melhorarmos a qualidade do ensino, da Educação Infantil, alfabetização ao Ensino Médio e da formação de professores em todos os níveis de ensino (UNDIME, 2016).

A BNCC se diferencia das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e os dois documentos trazem orientação para a escola. Os PCN's apresentam sugestões sem explicitar o que o professor deve ensinar e o que o estudante tem que aprender. As Diretrizes foram pensadas para um contexto em que o professor tivesse uma formação para adaptá-la à sua realidade, porém isto não ocorreu. Ao adaptarem as Diretrizes, as redes e escolas não garantiram os conteúdos essenciais para todo o país.

A BNCC também irá influenciar a formação docente, uma vez que o MEC pretende articular o Currículo dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas aos direitos de aprendizagem estabelecidos na Base. "Pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC) em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), de 2008, mostrou que apenas 28% das disciplinas oferecidas se referem aos conteúdos e atividades da sala de aula" (CAMILO, 2014).

Os livros didáticos hoje seguem os PCN e são analisados pelo MEC. A previsão é que a partir da Base, eles passem a ser escritos e avaliados usando a base nacional como referência.

Continuará a cargo dos professores a decisão sobre a metodologia de ensino, projetos, atividades e sequência didática desenvolvida em aula.

No que tange a avaliação, a medida deve pautar as avaliações externas, não aquelas que ocorrem periodicamente nas salas de aula. Cabe ao educador a decisão sobre a melhor maneira de verificar a aprendizagem da turma, que está ligada aos objetivos definidos por ele, assim como a metodologia adequada ao ensino de cada um dos conteúdos. (CAMILO,2014).

Espera-se que a BNCC seja um avanço na qualidade da educação e balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer 7/2010. Distrito Federal. Disponível em:<

[Hptt://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xzqEw7Ys0icJ:portal.mec.gov.br/do_cmanlmaio-2010-pdf/5062-parecercne-seb-7-2010+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xzqEw7Ys0icJ:portal.mec.gov.br/do_cmanlmaio-2010-pdf/5062-parecercne-seb-7-2010+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br)> Acesso em: 21 Set. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 29 set. 2016.

CAMILO, Camila. Base Nacional Comum Curricular: o que é isso? Revista Nova Escola Revista Nova Escola. São Paulo. Set 2014. Disponível em:
<<http://novaescola.org.br/conteudo/248/base-nacional-comum-curricular> >Acesso em: 20 Set. 2016.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Brasília. Base Nacional Comum precisa ter texto mais objetivo. Disponível em:
<http://www.undimemg.org.br/noticias/base-nacional-comum-precisa-ter-texto-mais-objetivo-dizem-especialistas>/Acesso em: 21 Set. 2016.

O TRABALHO PEDAGÓGICO E O REPENSAR DO CURRÍCULO PROEJA NA PERSPECTIVA DE INTERDISCIPLINARIDADE

Maria Betânia Gomes Grisi

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima - Diretoria de Políticas de Educação a Distância - Boa Vista Roraima

Maria Elisangela Lima dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular - Boa Vista Roraima

Maria de Fátima Freire de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – Coordenação de Biblioteca - Boa Vista Roraima

Raiduce Costa do Nascimento Lima

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular - Boa Vista Roraima

Roselis Bastos da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular - Boa Vista Roraima

RESUMO: O atendimento as ofertas de cursos técnicos na modalidade PROEJAM realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR, se efetiva conforme Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional. Seu acompanhamento é promovido

pela equipe pedagógica cuja finalidade perpassa pela promoção do aprimoramento curricular. No intuito de atender as reais necessidades curriculares do estudante, o Departamento de Apoio Pedagógico propôs a realização do Fórum PROEJA cuja programação ocorreu em dois dias, sendo a reflexão conduzida por meio de palestra e debates organizados a partir dos eixos de conhecimentos/saberes; relatos de experiências de ações e projetos desenvolvidos pelos estudantes e professores dos cursos na modalidade PROEJA; e ainda por meio de histórias de vida no delineamento do percurso formativo do estudante do PROEJA. Para levantamento e consolidação dos dados que foram utilizados como base para o (re)pensar das ações didáticas, em sala de aula com os alunos e docentes PROEJA, foi proposta a construção de uma carta de intenção para a partir daí se encaminhar procedimentos de fortalecimento desta modalidade. Tendo como referência as respostas apresentadas, observa-se que ao longo da realização do Fórum muitas situações positivas que apontam a necessidade da manutenção do funcionamento dos cursos foram apresentadas e ainda foi destacada como a necessidade urgente, buscar-se mecanismos para fazer acontecer o PROEJA, na real perspectiva de uma política de inclusão com responsabilidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Pedagógico;

THE PEDAGOGICAL WORK AND THE RETHINK OF THE CURRICULUM PROOFS IN THE PERSPECTIVE OF INTERDISCIPLINARITY

ABSTRACT: The attendance of the offers of technical courses in the PROEJA modality realized by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima - IFRR, is effective according to the Basic Document of the National Program for the Integration of Vocational Education. Its accompaniment is promoted by the pedagogical team whose purpose is to promote the improvement of the curriculum. In order to meet the real curricular needs of the student, the Department of Pedagogical Support proposed the PROEJA Forum whose programming took place in two days, with the reflection being conducted through lectures and debates organized from the knowledge / knowledge axes; reports of experiences of actions and projects developed by the students and teachers of the PROEJA courses; and also through life stories in the delineation of the training course of the PROEJA student. To collect and consolidate the data that were used as a basis for (re) think of the didactic actions, in the classroom with the PROEJA students and teachers, it was proposed to construct a letter of intent to start procedures to strengthen this modality. Based on the answers given, it is observed that throughout the Forum, many positive situations that indicate the need to maintain the functioning of the courses were presented and was highlighted as the urgent need, to seek mechanisms to make PROEJA happen, in the real perspective of an inclusion policy with social responsibility.

KEYWORDS: Pedagogical Work; PROEJA; Curriculum

1 | INTRODUÇÃO

O atendimento as ofertas de cursos técnicos na modalidade do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR/Campus Boa Vista, se efetiva conforme Documento Base - 2006 do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade de ensino requer um olhar criterioso e perspicaz da equipe pedagógica, considerando as diferentes particularidades dos indivíduos que ingressam nesta modalidade de ensino, pois, os percursos formativos são revestidos de nuances marcados pelo abandono, descredibilidade com o sistema educacional, fragilidades do autoconceito e outros.

Assim, o jovem ou adulto atendido nesta modalidade de ensino como mencionado, demanda um atendimento diferenciado, particularmente, na dimensão didático-pedagógica, visto que são pessoas oriundas de realidades múltiplas. São indivíduos que estão muitos anos de afastados da sala de aula, são adultos trabalhadores, que

necessitam priorizar as subsistências pessoais e familiares, idades heterogêneas, prioridades diversas e outras particularidades próprias do itinerário formativo e as exigências educacionais do IFRR, bem como, muitas outras requeridas e engessadas pelo sistema educacional brasileiro.

No caso específico do IFRR o acompanhamento é promovido pela equipe pedagógica cuja finalidade perpassa pela promoção do aprimoramento curricular de acordo com as demandas das políticas públicas educacionais específicas, implementadas pelo governo federal nestas duas últimas décadas, com maior ênfase a este segmento ou público, bem como considerando as necessidades socioeconômicas dos estudantes, que são predominantemente indivíduos em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de garantir a permanência e o êxito dos mesmos nos cursos ofertados nesta modalidade de ensino.

Neste sentido, visando à promoção e o desenvolvimento de ações didática-pedagógicas e no intuito de atender as reais necessidades e peculiaridades curriculares e metodológicas do estudante do PROEJA, o Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular - DAPE/Campus Boa Vista - IFRR propôs a realização do Fórum de Discussão, na perspectiva de fomentar uma cultura institucional/educacional de momentos e espaços de reflexão, discussão, avaliação e produção do fazer pedagógico dos sujeitos no tocante a produção de conhecimentos/experiências vigentes e os novos desafios, que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem e na formação de professores do PROEJA, para balizar o redimensionamento pedagógico tão requerido na contemporaneidade.

Logo, o Fórum PROEJA teve como eixo norteador a reflexão acerca do planejamento e a avaliação enquanto processos e instrumentos permeados de tensões e desafios, presentes na organização do fazer pedagógico na perspectiva interdisciplinar e, da formação continuada de estudantes no desenvolvimento e domínio de habilidades e competências à vida cotidiana, a profissionalização e a cidadania na sociedade globalizada. Então, a fomentação de momentos e espaços para a reflexão constante, discussão e troca de conhecimentos e experiências frente aos inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do PROEJA do Campus Boa Vista – IFRR, se faz necessária para que se alcance resultados de aprendizagem satisfatórios.

A questão de repensar o currículo do PROEJA na perspectiva interdisciplinar possibilita a equipe pedagógica vislumbrar o desenvolvimento e condução de ações pedagógicas em sala de aula e outros espaços de modo buscar estratégias de ensino, para o enfrentamento dos atuais entraves e desafios que se colocam no processo ensino-aprendizagem e formação de professores do PROEJA.

Nesta perspectiva, a realização do Fórum PROEJA também representa um espaço de empoderamento dos estudantes, uma vez que dá voz aos sujeitos, que são os principais protagonistas - estudantes x professores -, caracterizando-o como momento onde os anseios, dificuldades, angústia, propostas e sugestões deste

público são apresentados. Outra relevância pedagógica que o Fórum PROEJA tem proporcionado refere-se a um dos preocupantes e complexos entraves no sistema educacional brasileiro: a evasão escolar, presente nos diversos níveis e modalidades de ensino, que nestes últimos têm comprometido sobremaneira, particularmente, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos na permanência e êxito ao longo do percurso formativo.

E neste contexto, para a condução deste processo interdisciplinar do fazer pedagógico é de extrema relevância, que a atuação da equipe pedagógica, especialmente dos pedagogos, na sistematização das ações do percurso formativo dos estudantes e da ação mediadora dos professores no estudo e aprimoramento sempre que for requerido pelos sujeitos e contexto. Pois de acordo com Oliveira & Guimarães (2013),

O trabalho do coordenador numa instituição de ensino é bastante amplo e complexo, muitas vezes, ele nem se dá conta disto, talvez por uma formação inicial ineficiente ou pela falta de uma formação continuada (OLIVEIRA & GUIMARÃES, 2013, p.95).

Assim sendo, “o fazer” da equipe pedagógica do Campus Boa Vista-IFRR, apresenta-se como condição importantíssima no acompanhamento e apoio técnico/profissional ao desenvolvimento e aprimoramento de concepções e práticas de ensino inovadoras e alinhadas com as demandas dos indivíduos e da sociedade, apontando para as peculiaridades pedagógicas necessárias e relacionadas às dimensões humanas e técnicas dos estudantes PROEJA e aos professores. Ainda em destaque a atuação da equipe pedagógica Christov, (2010) menciona:

Se o coordenador não estiver atento as suas funções, não for preparado para assumir tal cargo, também não poderá ser agente de mudança em seu espaço escola, e tampouco motivar os docentes a buscar uma formação que pode ser através de programas compostos por ações como cursos, congressos, seminários, orientações técnicas e estudos individuais(CHRISTOV, 2010, p.10).

Portanto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR, considerando o atual momento no tocante à reformulação da Proposta Pedagógica presentes no Projeto Pedagógico Institucional - PPI e redimensionamentos das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, bem como atento as demandas da sociedade roraimense e conjuntura nacional, requeridas pelas mudanças políticas e econômicas que transformam as relações sociais, principalmente, as educacionais trás a tona a necessidade de reflexão e aprimoramento acerca do redimensionamento do fazer pedagógico, considerando os diversos processos e instrumentos educacionais, que somente se efetivam quando pautados na premissa ação-reflexão-ação junto aos sujeitos envolvidos no processo. E a corroborando neste sentido, Arroyo (2011) diz que:

A Educação de Jovens e Adultos envolve histórias de vidas que tem sua história mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. (ARROYO, 2001, p.10).

Então, as ações desenvolvidas pela equipe pedagógica na realização do Fórum PROEJA estão em consonância com as políticas públicas educacionais nacionais e as apresentadas pelo público do PROEJA do Campus Boa Vista- IFRR em constante diálogo com os sujeitos e vislumbrando práticas pedagógicas, que possibilitem trilhar caminhos viáveis na consolidação da formação integral - humana e profissional - de indivíduos atentos as suas necessidades/subjetividades e das demandas da sociedade.

2 | METODOLOGIA

A metodologia do FÓRUM PROEJA foi estruturada através da programação, que ocorreu durante dois dias e nos turnos matutino e vespertino, onde a reflexão foi conduzida por meio das seguintes ações: a) palestra máster, com vistas à sensibilização dos sujeitos e da comunidade escolar para a participação do evento e da relevância da temática; b) debate sobre os temas motivacionais à ação nos grupos de trabalho durante o evento; c) grupos de trabalho organizados a partir dos eixos de conhecimentos/saberes; d) relatos de experiências de ações e projetos desenvolvidos pelos estudantes e professores dos cursos na modalidade PROEJA; e ainda por meio de histórias de vida no delineamento do percurso formativo do estudante do PROEJA.

Logo, a estratégia está pautada na pesquisa-ação, uma vez que esta configura - se enquanto instrumento de investigação significativo, por meio do qual se aprimora as práticas reflexivas. De acordo com David Tripp (2005),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (DAVID TRIP, 2005, p.3).

Este tipo de pesquisa possibilita a equipe pedagógica e os sujeitos envolvidos refletirem sobre as práticas investigadas lançando-lhes um olhar interdisciplinar e procurando redimensionar os processos de ensino contemporâneos e, o (re)pensar com base nas experiências peculiares e sociais, de modo que estas subsidiem um novo jeito de pensar e agir dos mesmos.

Isto posto, a equipe pedagógica precisa considerar o aprimoramento das suas ações no acompanhamento aos resultados de aprendizagem, considerando as demandas quanto a concepção de currículo PROEJA numa perspectiva de

contemporaneidade e diversidade, abarcando as complexidades presentes na sociedade e oriundas das inquietações e anseios dos indivíduos, em consonância com as necessidades do mundo do trabalho.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para levantamento e consolidação dos dados que foram utilizados como base para o (re)pensar das ações didáticas, junto aos alunos e docentes PROEJA, foi proposta a construção de uma carta de intenção para a partir daí se encaminhar procedimentos de fortalecimento desta modalidade, no âmbito do Campus Boa Vista e possivelmente do próprio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR.

Os participantes foram divididos em dois grupos, compostos por docentes e estudantes para apresentação de sugestões de melhorias para a condução dos processos curriculares.

As propostas de intenção foram apresentadas pelos participantes conforme, as questões lhes foram apresentadas e descritas nos quadros de nº 1 e 2 respectivamente.

O que eu preciso?	Do que eu preciso?	Meus compromissos (docentes/ gestão)
Grupos por áreas para troca de experiências, fortalecimento e reflexão entre os docentes,	1- Evento de compartilhamento de boas práticas – encontros pedagógicos 2- Planejamento por área/ planejamento por série/ planejamento geral (?) 3- Trocas de experiências e planejamentos bimestrais. 4- Articulação com outras instituições para compartilhar boas práticas. 5- Cadernos de relatos de experiências	1- Envolver-se e participar. (docentes + gestão) 2- Desenvolver projetos integradores para sistematizar o planejamento. (docentes + gestão) 3- Construir um calendário de ações pedagógicas para sistematização do planejamento. (gestão) 4- Divulgar sistematicamente as datas (mural na sala dos professores, e-mail, whats)
Apoio e clareza sobre os rumos do PROEJA para uma integração efetiva	1- Reuniões formativas para estabelecimento de compromissos docentes – fortalecimento do proeja	5- Reunir os professores do proeja sistematicamente (gestão] 6- Envolver-se e participar. (docentes + gestão)
Apoio para a compreensão sobre dificuldades de aprendizagem e teorias de aprendizagem. Identificação e formas de trabalhar	1- Formação sobre dificuldades de aprendizagem e teorias de aprendizagem.	1- Envolver-se e participar. (docentes + gestão); 2- Elaborar a proposta de formação (gestão)

Experimentar novas ferramentas tecnológicas para introduzir a EAD nos cursos e a tecnologia nas salas de aula	1- Organização de um curso a partir de um grupo de trabalho para experiências piloto em EAD. 2- Capacitação para uso das tecnologias em sala	1-Envolver-se e participar. (docentes + gestão) 2- Elaborar a proposta de formação (gestão + docentes) 3-Usar o LIFE como espaço de formação
Espaço para o planejamento e troca de experiências voltadas para o compartilhamento e aproximação docente.	1- Criação de um ambiente aprendente – sala temática docente/ sala ambiente	1-Criar o espaço (gestão) 2-Utilizar o espaço (docentes)
Estabelecimentos de rotinas continuadas independentes da gestão	1-Projetos institucionais	1-Acompanhar as rotinas institucionais
Conversas com a coordenação	1-Reuniões sistemáticas 2-Instituição de colegiados para todos os cursos e modalidades.	1-Participar ativamente quando chamado (docentes +gestão) 2-Estabelecer os colegiados de cursos (gestão)
Preparo dos coordenadores para conduzir o ensino	1-Formação específica para os coordenadores; 2-Divisão das coordenações em modalidades.	1-Tomar conhecimento das rotinas institucionais
Compreensão sobre o atendimento educacional no ifrr	1-Diagnóstico sobre a qualidade do ensino e publicidade sobre os dados encontrados.	1-Publicizar e estudar os dados de (gestão)

QUADRO 1 – Questões respondidas pelo grupo de docentes.

Fonte: Elaborado por Maria Betânia Gomes Grisi, 2017.

O que eu preciso?	Do que eu preciso?	Meus compromissos (docentes/ gestão)
Grupos por áreas para troca de experiências, fortalecimento e reflexão entre os docentes,	1-Evento de compartilhamento de boas práticas – encontros pedagógicos 2-Planejamento por área/ planejamento por série/ planejamento geral (?) 3-Trocas de experiências e planejamentos bimestrais. 4-Articulação com outras instituições para compartilhar boas práticas. 5-Cadernos de relatos de experiências	1-Envolver-se e participar. (docentes + gestão) 1) Desenvolver projetos integradores para sistematizar o planejamento. (docentes + gestão) 2-Construir um calendário de ações pedagógicas para sistematização do planejamento. (gestão) 3 - Divulgar sistematicamente as datas (mural na sala dos professores, e-mail, whats)

Apoio e clareza sobre os rumos do proeja para uma integração efetiva	1-Reuniões formativas para estabelecimento de compromissos docentes – fortalecimento do proeja	1-reunir os professores do proeja sistematicamente (gestão) 2-Envolver-se e participar. (docentes + gestão)
Apoio para a compreensão sobre dificuldades de aprendizagem e teorias de aprendizagem. Identificação e formas de trabalhar	1-Formação sobre dificuldades de aprendizagem e teorias de aprendizagem.	1-Envolver-se e participar. (docentes + gestão); 2-Elaborar a proposta de formação (gestão)
Experimentar novas ferramentas tecnológicas para introduzir a EAD nos cursos e a tecnologia nas salas de aula	1-Organização de um curso a partir de um grupo de trabalho para experiências piloto em EAD. 2-Capacitação para uso das tecnologias em sala	1-Envolver-se e participar. (docentes + gestão) 2-Elaborar a proposta de formação (gestão + docentes) 3-Usar o LIFE como espaço de formação.
Espaço para o planejamento e troca de experiências voltadas para o compartilhamento e aproximação docente.	1-Criação de um ambiente aprendente – sala temática docente/ sala ambiente	1-Criar o espaço (gestão) 2-Utilizar o espaço (docentes)
Estabelecimentos de rotinas continuadas independentes da gestão	1-Projetos institucionais	1-Acompanhar as rotinas institucionais.
Conversas com a coordenação	1-Reuniões sistemáticas 2-Instituição de colegiados para todos os cursos e modalidades.	1-Participar ativamente quando chamado (docentes +gestão) 2-Estabelcer os colegiados de cursos (gestão)
Preparo dos coordenadores para conduzir o ensino	1-Formação específica para os coordenadores; 2-Divisão (?) Das coordenações em modalidades.	1-Tomar conhecimento das rotinas institucionais
Compreensão sobre o atendimento educacional no IFRR	1-Diagnóstico sobre a qualidade do ensino e publicidade sobre os dados de 2014.	2-Publicizar e estudar os dados de 2014 (gestão)

QUADRO 2 – Questões respondidas pelo grupo de estudantes.

Fonte: Elaborado por Maria Betânia Gomes Grisi, 2017.

Tendo como referência as respostas apresentadas, observa-se que mesmo estando em grupos diferentes, os participantes apresentaram respostas muito similares quanto a necessidade de maior integração entre os processos definidos pela gestão e os praticados em sala de aula.

Observa-se que ao longo da realização do Fórum muitas situações positivas que apontam a necessidade da manutenção do funcionamento dos cursos foram apresentadas e ainda foi destacada como a necessidade urgente, se buscar mecanismos para fazer acontecer o PROEJA, na real perspectiva de uma política de

inclusão com responsabilidade social.

Destaca-se a necessidade de execução de um currículo construído a partir do olhar do jovem e adulto, com maior acompanhamento profissional para que se possa considerar a retomada de conhecimentos, linguagem e respeito aos saberes já presente na vida de cada um dos estudantes envolvidos nessa formação.

Ressalta-se a necessidade de uma metodologia que prime pela aplicação de estratégias inovadoras, pautada em métodos ativos, que fomentem o protagonismo destes alunos. Ainda que esta execução seja subsidiada pelo desenvolvimento de projetos integradores e práticas interdisciplinares; com ação contínua de intervenção e reforço de conteúdos; Prática dos princípios pedagógicos postulados na legislação do PROEJA: contextualização, significação e interdisciplinaridade em monitoramento do fazer docente.

Salienta-se a necessidade de se primar pela construção de uma equipe docente com perfil coadunado com este seguimento na dimensão de práticas que incentivem o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes do PROEJA, comprometidos com as normas institucionais e com a formação contínua a favor das políticas e práticas pedagógicas dessa modalidade.

4 | CONCLUSÕES

Diante da trajetória percorrida considera-se que:

A realização do Fórum Pedagógico PROEJA, possibilitou a reflexão entre os pares e dessa maneira trouxe contribuições efetivas para a (re)condução de procedimentos voltados ao estudante PROEJA do Campus Boa Vista.

Ao se repensar o currículo PROEJA em uma perspectiva interdisciplinar, a equipe pedagógica vislumbra a condução das ações didáticas em sala de aula de modo que se encontre melhores estratégias para o enfrentamento dos atuais desafios que se apresentam no processo de ensino, aprendizagem e formação de professores do PROEJA.

A equipe pedagógica tem papel primordial na construção e acompanhamento dos processos de aprendizagem e na melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes no(s) componente(s) curricular (es) desenvolvidos pelo PROEJA, tanto nos cursos/ turmas em desenvolvimento quanto nos projetos futuros e ainda na melhoria no conhecimento científico e prático de professores do IFRR.

Diante do exposto, percebeu-se que é necessário ter conhecimento dos sujeitos que se pretende beneficiar e que perfis de profissionais o IFRR almeja inserir na sociedade com a implementação da política pública educacional da modalidade PROEJA.

Para tanto, o estudo a cerca do fazer pedagógico na modalidade PROEJA no IFRR não se esgota com esse trabalho, muito se tem a pesquisar para melhoria a

qualidade do ensino, e atendimento dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **A educação de Jovens e adultos em tempos de exclusão.** Revista Alfabetização e Cidadania. São Paulo, n. 11, p. 9-20, abril de 2001.

BRASIL. **Documento Base PROEJA.** Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. Esplanada dos Ministérios. MEC. Brasília-DF, 2006.

CHRISTOV, Lúcia Helena da S. **Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico.** In: GUIMARAES, Ana Archangelo et al. O Coordenador pedagógico e educação continuada Ed. 6. São Paulo: Loyola, 2010.

DAVID, Tripp. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva. GUIMARÃES, Marcia Campos Moraes. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.** Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues - ANO I - Edição I - Janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.faculadefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Adriane de Cássia Camargos Porto

Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais – CEFET-MG
Belo Horizonte – Minas Gerais

Ivo de Jesus Ramos

Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais – CEFET-MG
Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: O mundo do trabalho diante da nova era denominada Quarta Revolução Industrial, estabelece para o trabalhador competências específicas em função de novas tecnologias e interação com processos mais complexos. Neste contexto espera-se que o sistema de educação profissional no Brasil identifique estas exigências proporcionando ao estudante e futuro trabalhador condições favoráveis para a inserção no mundo do trabalho. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as alterações no mundo do trabalho necessitam que sejam realizadas reestruturações nos programas e no processo da educação profissional. Este trabalho consiste em um mapeamento de artigos acadêmicos na biblioteca virtual SciELO, que abordam aspectos relativos ao tema proposto para entendimento da trajetória da educação profissional frente aos avanços tecnológicos. Neste sentido procuramos construir um diálogo entre os artigos acadêmicos e a obra “A

Pedagogia das Competências” de Ramos (2006) na busca por relações que integre o mundo do trabalho e a educação profissional que possa favorecer o entendimento das transformações nos processos e suas implicações para o futuro trabalhador.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Mundo do Trabalho; Quarta Revolução Industrial; Competências.

PROFESSIONAL EDUCATION AND TRANSFORMATIONS IN THE WORLD OF WORK

ABSTRACT: The world of work in the face of the new era called the Fourth Industrial Revolution establishes specific skills for the worker in terms of new technologies and interaction with more complex processes. In this context, it is expected that the professional education system in Brazil will identify these requirements, providing the student and the future worker with favorable conditions for insertion into the world of work. This research aims to analyze how changes in the world of work require restructuring in the programs and in the process of professional education. This work consists of a mapping of academic articles in the SCIELO virtual library, which discuss aspects related to the theme proposed for understanding the trajectory of professional education in the face of technological advances. In this sense, we

seek to build a dialogue between the academic articles and the work The Pedagogy of the Competences of Ramos (2006) in the search for relations that integrate the world of work and professional education that can favor the understanding of the transformations in the processes and their implications for the future worker.

KEYWORDS: Professional Education; World of Work; Fourth Industrial Revolution; Skills.

1 | INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado pela Quarta Revolução Industrial (QRI) que traz consigo um grande apelo tecnológico e transformações no mundo do trabalho em função do que se espera dos profissionais e suas competências.

Entender a tecnologia como um processo cada vez mais presente na indústria e a interação homem-máquina nos leva a analisar as alterações nas formas de trabalho e suas implicações. Schwab (2016) considera que a diferença entre a QRI e as que antecederam consiste na fusão das tecnologias (sistemas e máquinas inteligentes) e como se processa a integração entre os domínios físicos, digitais e biológicos.

Neste contexto, faz-se necessário que a educação profissional como formadora de força de trabalho para a sociedade, esteja em sinergia com estas mudanças. Diante dessas mudanças, torna-se fundamental analisar o homem inserido no mundo do trabalho e as exigências desse cenário cada vez mais competitivo que nos remete a profundas reflexões sobre como o desenvolvimento tecnológico interfere nos saberes e práticas profissionais.

O desenvolvimento tecnológico trouxe demandas que visam atender as novas formas de trabalho e a integração com máquinas e processos mais complexos, além de atualização profissional permanente para atender tais demandas impactadas pela nova estrutura dos processos industriais.

As relações de atualização extrínsecas às instituições de educação desafiam o processo do conhecimento exigido pelo mundo do trabalho que anseia por um profissional que além da qualificação e certificação obtidas nas instituições formadoras, somam-se ainda as competências necessárias para integrar uma posição que obtenha resultados satisfatórios no menor tempo possível.

Ressalta-se que a QRI traz consigo um conjunto de tecnologias que ditam novo rumo para os sistemas de controle do trabalho. Tendo em vista o investimento em inovações tecnológicas e redes inteligentes nas empresas, que podem controlar sua estrutura física e basear as tomadas de decisão por meio da inteligência artificial. Dessa forma o trabalho torna-se cada vez mais intelectual e menos operacional.

Empreender qualificação e competências para eixos específicos do mundo do trabalho poderá resgatar um novo saber fazer da educação profissional e o entendimento desta junção criar um direcionamento de forma a contribuir para o processo de desenvolvimento profissional nas relações de trabalho.

Em busca de compreensão sobre este novo contexto, analisamos artigos acadêmicos que foram mapeados na biblioteca virtual Scientific Electronic Library Online (SciELO) e que trazem pontos relevantes de investigação, uma vez que retratam questões que convergem para o entendimento de uma conjuntura frente as mudanças no mundo do trabalho e a educação profissional. Frente a inúmeros artigos, a seleção neste caso se dá em função de conteúdos que se aproximam da abordagem pretendida nesse trabalho.

Silva e Cunha (2002) apresentam uma reflexão sobre a formação profissional no século XXI e a chamada sociedade do conhecimento, enquanto Pazeto (2005) faz reflexões sobre o enfoque de universidade, formação e mundo do trabalho frente ao descompasso entre os processos de formação e a pressão do mundo do trabalho. Pochmann (2012), por sua vez, relaciona trabalho e formação em uma reflexão sobre como o aumento da expectativa de vida e a proposta por uma formação educacional continuada devem se conectar.

Este trabalho procura construir um dialogo entre artigos acadêmicos e o livro “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?” de Marise Nogueira Ramos (2006). Tem o objetivo de traçar uma integração entre trabalho e educação, em função de termos utilizados na esfera corporativa na fase pós-industrial como qualificação e competência. O conhecimento sendo validado por sua utilização dentro de uma nova perspectiva de organização da produção, as relações de trabalho e educação que demandam novas diretrizes para a adaptação ao contexto desta nova era industrial.

2 | DESENVOLVIMENTO

O trabalho e a educação buscam percorrer caminhos paralelos com os avanços tecnológicos advindos da QRI e a inserção do homem no mundo do trabalho. Faz-se necessário refletir sobre as estratégias adotadas pelas instituições de formação e educação profissional para o trabalho frente às mudanças e adequações no processo educacional em relação ao homem e seu ofício.

O conceito de trabalho neste artigo será o entendimento dado pela concepção sociológica de Marx (1983), em que trabalho é um processo entre o homem e a natureza. O homem exercita todos os seus membros a fim de apropriar-se da matéria. A força do trabalho está diretamente associada à produção de mercadorias e a sua transformação em capital. Nesse contexto a atividade que é exercida pelo homem através do trabalho difere das outras espécies de seres vivos, pois a faz de forma consciente, objetivando satisfazer necessidades ditas imediatas, sendo as atividades produtivas estimuladas.

Marx (1983) enfatiza o processo histórico que envolve o homem e o mundo, sendo transformados em momentos da história de acordo com suas necessidades. Ao trabalhar suprindo suas necessidades o homem interage de forma permanente

com o mundo.

Para entender a relação do homem com o mundo do trabalho, faz-se necessário compreender como as tecnologias afetam sua atividade laboral e como a educação profissional pode contribuir no desenvolvimento de competências e qualificação para atender essa nova realidade.

Diante de desafios e dilemas na formação do profissional para o século XXI, Silva e Cunha (2002) trazem reflexões sobre o efeito da globalização na sociedade do conhecimento e destacam que o perfil do trabalhador vai além do ser produtivo, demandando conhecimento, senso crítico e capacidade de adaptação a novas situações.

Segundo Silva e Cunha (2002), deve-se entender que a empregabilidade se refere à qualificação pessoal e que comunicabilidade oral e escrita, trabalho em equipe, predisposição de ajustamento a novos acontecimentos e eficiência para tomar importantes decisões são evidências de competências técnicas. Ramos (2006), por sua vez, entende que a conservação das competências no dia-a-dia pode significar empregabilidade.

Jaques Delores (2000) enquanto presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no relatório para a UNESCO estabelece quatro pilares para um novo tipo de educação: 1) aprender a viver junto; 2) aprender a fazer; 3) aprender a conhecer; e 4) aprender a ser.

- Aprender a viver junto, sinaliza caminhos para uma educação que estimule relações de indivíduos nas atividades humanas e sua correlação com a revolução industrial, mediante a proposta de projetos comuns para enfrentamento de desafios no mundo de trabalho.
- Saber fazer, traz como orientação uma proposta de educação que associe a prática aos conhecimentos teóricos para poder agir sobre o meio.
- Aprender a conhecer, apresenta como desafio para a educação o mostrar o caminho ao estudante de como encontrar a informação, uma vez que se torna impossível conhecer tudo, em particular, sobre o mundo do trabalho em constante atualização.
- Aprender a ser, trata de questões como postura ética e autonomia, enfatizando a responsabilidade pessoal em função de um propósito coletivo.

Ao estabelecer a educação para século XXI como uma trajetória constante ao longo da vida, analisar esses pilares é enfatizar a importância de se trazer à tona o homem em sua totalidade, possibilitando a esse sujeito desenvolver sua capacidade intelectual que o conduza de forma plena para a integração com as diversidades tecnológicas. Assim, lança como desafio para a escola o alinhar conteúdo acadêmico e prover uma consciência de valores necessários frente ao papel participativo deste sujeito diante de sua comunidade.

Pazeto (2005) apresenta uma análise sobre o sistema educacional brasileiro e sua reação de forma lenta às expectativas e exigências do mundo do trabalho uma vez que não consegue formar um sujeito capaz de acompanhar as demandas por conhecimentos específicos na área tecnológica e científica. Ressalta, ainda, que maior atenção foi dada à rede escolar básica, mas pouco se investiu na educação profissional para atender as exigências do mundo do trabalho da nova era, sinalizando poucas alterações no perfil de formação do profissional. O mundo do trabalho do século XXI exige competências como conhecimentos gerais em comunicação, tecnologias da informação e habilidades multifuncionais, com conhecimentos aprofundados em sua área de formação.

Esse autor destaca também que a formação profissional e superior para campos específicos mais diretamente impactados pela revolução industrial do século XXI pode não obter êxito. Ou seja, não é necessário apenas a qualificação profissional, mas torna-se primordial uma formação ampla e alinhada com as novas demandas do mundo do trabalho que requer eficiência e produtividade para alcançar melhores resultados. Além de trazer para a discussão algumas recomendações estabelecidas pelo Plano Decenal de Educação, instituído pela Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 1996). A primeira recomendação contempla a indissociabilidade entre aprendizagem, trabalho e educação, aplicada no contexto da educação básica. A segunda recomendação é a formação pós-básica observando as distintas áreas de atuação frente ao mundo do trabalho, ao conhecimento técnico-científico e a dependência entre conhecimento e tecnologia. A terceira recomendação propõe uma revisão do modelo de educação superior, com a inclusão de financiamento e gestão, onde se estabeleceria uma diferenciação entre formação universitária voltada para o mundo do trabalho e de caráter científico-investigativo. Enfatiza ainda, que as propostas sinalizadas não garantem a totalidade da reestruturação necessária, mas é imprescindível que estejam presentes nas pautas de discussões, objetivando a busca de soluções para a educação, realidade social brasileira e as universidades.

Estas recomendações são relevantes, pois premissas como o trabalho com tecnologias e sistemas complexos passam a ser requeridos visando potencialização dos resultados, frente à QRI.

Intensificar o diálogo entre forças produtivas e universidades resultará em uma correlação entre comunidade acadêmica e mundo do trabalho, formação e trabalho, universidade e capacitação qualificada adequada.

Segundo Pazeto (2005), torna-se promissor que a universidade propicie uma convergência entre elementos de produção e o Ser humano criando uma mediação para a formação especializada e qualificada que possa atender ao mundo do trabalho de forma satisfatória.

A relação trabalho-educação é analisada por Ramos (2006), quando ressalta a importância da reflexão sobre as condições econômicas, sociais e culturais da

classe trabalhadora inserida em instituições de ensino, nas fases da educação profissional e qualificação profissional, com o objetivo de construir um programa onde a noção de competência seja subordinada à concepção de qualificação, ponto a ser analisado frente à característica profissional desejada pela sociedade industrial. Para analisar as alterações na formação especializada, Pochmann (2012) traça um paralelo entre as novas formas de trabalho e a expectativa de vida; e desenvolve um raciocínio acerca de como as mudanças decorreram ao longo do tempo. Segundo o autor, as mudanças na formação para o trabalho são impactadas pela forma que a sociedade ao longo do processo de distribuição e geração de riqueza consegue se organizar. Conhecimentos de modos de trabalho que antes seguiam um método de transferência dos mais velhos para os mais novos, com a transição para o momento urbano industrial se tornam organizados em função de estruturas organizacionais. Ele ressalta que a educação profissional permitia a inserção do trabalhador no mundo do trabalho por meio de um curso formativo regular, sendo que a complementação do desenvolvimento era adquirida ao longo de sua atuação profissional no próprio ambiente de trabalho, sendo que a carreira profissional durava aproximadamente entre 25 e 35 anos.

Na sociedade pós-industrial tornou-se necessário uma educação continuada e qualificada, que atenda às novas demandas do trabalho, sendo o ofício cada vez mais atrelado ao conhecimento tecnológico. Desta forma, reproduzir a educação profissional nos moldes do passado pode torná-la superada frente o atual momento, que requer da escola uma reorganização curricular para as novas exigências impostas pelo mundo do trabalho.

De acordo com Pochmann (2012), à medida que a tecnologia e a economia avançam, torna-se anacrônico manter um sistema educacional voltado para o exercício de uma profissão que tenha como herança da sociedade urbano-industrial uma representação do trabalho heterônomo.

Para atender o mundo do trabalho cada vez mais exigente, onde a heteronomia concede lugar para a autonomia, faz-se necessário investir em capacitação, sendo primordial a atualização dos principais atributos. Uma pluralidade de versatilidades contribui para aumentar as chances de contratação de profissionais nesta marcha que valoriza o crescente potencial tecnológico.

Neste contexto, Ramos (2006) entende que em consequência das novas demandas no mundo do trabalho, criou-se uma inconstância e permanente seleção em que o trabalhador tem que provar suas competências, que não traduzem saberes e sim comportamentos.

Profissionais que possuem qualificação e habilitação para execução de determinadas funções, passam a sentir a necessidade de retorno à universidade ou outro ambiente de aprendizagem, frente à possibilidade de redução de empregos no setor industrial. Schwab, (2016) corrobora com nossos estudos ao afirmar que categorias de trabalho com características repetitivas e manual de precisão já

experimentam a automatização, sendo que outras categorias em decorrência do crescimento exponencial da capacidade de processamento seguirão a mesma trajetória.

A busca pelo conhecimento torna-se práxis nas trajetórias profissionais de uma sociedade inserida na nova era industrial, independentemente da faixa etária, uma vez que objetiva maior equilíbrio entre vida pessoal, formação e trabalho.

No curso desta trajetória, percebe-se ainda a criação de novos tipos de trabalho, como por exemplo, o trabalho móvel e o home office. Na busca por adequações, novas formas de contratação foram sendo adaptadas ao novo perfil profissional devido a facilitadores como a internet e a telefonia móvel. A jornada de trabalho aos poucos vem sendo estendida em função das tecnologias móveis que proporciona um desdobramento dos ambientes de trabalho.

Entender a significação da atualização profissional em função dos diferentes momentos da vida profissional é construir uma proposta nova para as instituições de ensino, resgatando os momentos de atualizações que interferem na capacitação constante do sujeito frente às suas necessidades imediatas frente ao mundo do trabalho.

Resgate este que se faz necessário na reflexão sobre um deslocamento de conceitos, em função das inovações tecnológicas cada vez mais presentes entre as relações do homem com o mundo do trabalho, mediadas pela qualificação e pela competência.

Nesse sentido, para Ramos (2006) as relações nos permitem integrar educação profissional ao mundo do trabalho e entender qualificação e competência, no momento em que existe um deslocamento destes conceitos.

A autora destaca uma crescente valorização da competência em detrimento da qualificação frente aos modos de produção capitalista, tendo em vista a proliferação industrial e as novas exigências para o profissional a ser inserido no mundo do trabalho.

O profissional, que anteriormente, se qualificava pela certificação e diploma garantia sua atividade profissional ao longo de toda vida, atualmente se depara com novas imposições que ditam o andamento e desestabiliza a garantia de permanência no posto de trabalho. Dentro desta abordagem serão contextualizadas competências e qualificações diante da demanda do mundo do trabalho ditado pela QRI.

O mundo do trabalho que antes demandava muita mão de obra para executar determinada tarefa repetitiva, agora reduz a necessidade em termos quantitativos dessa mão de obra, resultado da utilização de tecnologia cada vez mais produtivas quando se trata de repetição. Schwab (2016) reflete sobre o impacto das tecnologias no mundo do trabalho, e entende como sendo algo negativo, pelo menos em um curto período. Na QRI a força de trabalho humana se vê diante de um movimento de inserção de máquinas em substituição a determinados postos de trabalho.

Com as transformações na forma de trabalho e a evolução dos processos

industriais o local de trabalho deixa de ser o único ambiente de aprendizagem profissional na medida em que este vem demandando novos conhecimentos. O deslocamento desse ambiente para a escola trouxe para esta instituição novas funções que consiste em transmitir saberes técnicos devido à urbanização e industrialização da sociedade.

Para Ramos (2006), as escolas cujo objetivo era a formação do trabalhador e sua visão disciplinar se defronta com a responsabilidade de ensinar o domínio de um ofício, altera-se a significação de formação para o trabalho para formação profissional. Alterações requeridas em função de transformações geradas pela QRI criam novos paradigmas em relação às qualificações e competências desejadas pelo mundo do trabalho.

É importante entender que diante do aumento da expectativa de vida, reflexão trazida por Pochmann (2012), as relações de qualificação e competências esperadas pelo mundo do trabalho podem gerar uma dificuldade de educação continuada para profissionais com mais tempo de profissão, tendo em vista não possuírem certificados comprobatórios que evidenciem a experiência, caso sejam pré-requisitos para a realização de um curso de atualização.

Onde antes se fazia necessário “colocar a mão na massa”, hoje se faz necessário pensar, refletir, atuar e decidir sobre as ações a serem tomadas em relação as máquinas “inteligentes”. O avanço tecnológico e a necessidade do mundo do trabalho por profissionais habilitados e capacitados sinaliza a necessidade de um movimento de mudança na estrutura dos cursos profissionalizantes. O poder de identificar, intervir e dar solução a problemas passa a ser uma exigência do mundo do trabalho cada vez mais competitivo e tecnológico.

A triangulação entre prestígio social, emprego e educação, protege a qualificação com relação ao seu conceito, uma vez que ocorre uma solicitação crescente de certificados como símbolos de evidência ao pronto exercício da profissão.

Ocorre que tais comprovações podem ter um significado institucional, documentos probatórios para etapas posteriores de estudo, mas não relacionados diretamente com a competência em um processo de avaliação. Considera-se que a qualificação se mantém por títulos consolidados e pouco atualizados, enquanto que toda a dinâmica e flexibilidade ficariam a cargo das competências.

Entender o processo de mutação das competências diante de uma realidade profissional, levando em consideração qualificação, educação continuada, expectativa de vida, tecnologias e metodologias substanciais leva o homem a se reinventar diante de tantas incitações.

Da mesma forma, a análise motivada por Silva e Cunha (2002) na chamada sociedade do conhecimento, aponta as competências como sendo submetidas às bruscas mudanças nas relações com as instituições de trabalho. Necessário se faz entender que a motivação e os objetivos de cada indivíduo regulam o valor e a organização do conhecimento.

Para Ramos (2006), o conhecimento e a educação profissional uma vez apreendido e certificados são um legado do profissional, enquanto que a competência pode ser representada como uma lógica de adaptação social onde o sujeito canaliza sua capacidade para atingir objetivos e resultados em um contexto específico. Ao enfatizar a Pedagogia das Competências, a autora propõe acompanhar o mundo produtivo, frente às alterações atreladas ao avanço tecnológico, perda de postos de trabalho e surgimento de novas profissões, exigência de profissionais multifacetados uma vez que altera a delimitação das profissões, proporcionando um ajustamento contínuo na relação da sociedade pós-moderna e o mundo do trabalho.

Ao procurar propiciar um ajustamento entre conteúdo, qualificações e o entendimento de competências, necessário se faz investir no corpo docente e atualizar grades curriculares de forma contínua, transmutando uma tradição curricular inalterada frente a novos desafios pedagógicos e curriculares que respondam ao novo contexto socioeconômico cultural e a grande diversidade regional brasileira.

A educação profissional e tecnológica abre portas para a capacitação e habilitação do aluno que busca ser um profissional atuante no mundo do trabalho com perspectivas de crescimento nos campos humano, social e cognitivo e a oferta de cursos profissionalizantes precisa acompanhar a demanda por profissionais frente ao desenvolvimento social brasileiro.

Pazeto (2005) corrobora com este entendimento, quando afirma que existe uma ausência de diálogo sistêmico entre mundo do trabalho, formação e desenvolvimento da sociedade brasileira no que se refere às instituições formadoras de conhecimento.

Entende-se que o processo de habilitação destes profissionais precisa passar por alterações nas concepções pedagógicas para que o trabalho a ser desenvolvido não esteja defasado da necessidade de mão de obra qualificada, uma vez que a educação profissional e tecnológica abre uma gama de oportunidades de inserção no mundo do trabalho com o propósito de atender a determinadas demandas.

Entender e atender a demanda do mundo do trabalho requer conhecimento específico que se adeque às necessidades do padrão brasileiro industrial atual que difere de modelos de outros países com público e potencial diferenciados.

Percebe-se que mesmo sofrendo influência de países mais desenvolvidos, ter uma visão crítica e realista do que é necessário e sua aplicabilidade no mundo do trabalho brasileiro poderá trazer uma proposta de educação profissional direcionada, onde a reflexão sobre os métodos a serem utilizados e as alterações necessárias acentuarão a assertividade, identificando o processo industrial brasileiro e não apenas absorvendo padrões tecnológicos estrangeiros.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem discutido sobre aspectos da educação que dificultam o homem de

extrair o melhor do ambiente escolar formal ou profissional. Discussões são feitas sobre processos, modelos, tentativas, mas surgem divergências sobre o caminho a ser seguido diante de ajustes necessários ditados por alterações na relação do sujeito com o mundo do trabalho.

Pode-se questionar se a fundamentação para a educação profissional é legítima no sentido de formação do trabalhador como ser contextualizado, com base científica, reflexiva e valorizado no mundo do trabalho ou se este trabalhador é moldado pelos interesses de uma sociedade que busca através desta educação uma continuidade de modelos desatualizados que não condiz com os novos desafios.

Tendo em vista que o homem não mais terá como foco funções repetitivas remete a uma formação para a cidadania, capacidade de adaptação a novas tecnologias e habilidades para desempenhar atividades criativas e complexas.

Os novos saberes envolvidos nas habilidades a serem desenvolvidas e os novos olhares resultantes das oportunidades a serem descortinadas podem levar ao início da transformação profissional, fundamental para uma intervenção significativa e que manifeste a necessidade condicionada pela inovação tecnológica e a forma do homem ingressar no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a tecnologia deve estar à disposição do homem para minimizar os esforços despendidos por ele nas tarefas repetitivas e desgastantes. Dessa forma, a tecnologia pode desempenhar um papel mais relevante para a humanidade, como a grande mediadora entre sujeito e modernidade.

Refletir sobre a formação dos profissionais que irão absorver todas estas mudanças sendo elas positivas ou negativas, principalmente em um contexto onde não está contemplado todo um preparo para a formação desejada, torna-se necessário.

A interação homem-máquina remete a um esforço no entendimento de qual sujeito se pretende formar. A evolução tecnológica não deve ser entendida como único objetivo a ser alcançado. Propor uma educação profissionalizante centrada na formação de um profissional completo, onde as descobertas deste ou daquele tempo possam contribuir para a evolução de uma sociedade íntegra e comprometida com os seus saberes e valores independente da era industrial em que se vive.

Destaca-se ainda a importância do estreitamento entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica na tentativa de fornecer ao jovem o entendimento entre as diversas temáticas das profissões que terão maior enfoque quando da sua busca por uma profissionalização.

A busca pelo ofício passa também por sujeitos que em idade adequada não conseguiram cursar escolas profissionalizantes e possuem a capacitação apenas pela prática devido a anos de vivência e trabalho. Em determinados momentos, quando a oferta de trabalho é menor que a oferta de mão de obra, será exigido deste profissional a habilitação na respectiva função a ser desenvolvida. O perfil do profissional que já possui a prática difere do principiante, sendo assim desejável que o corpo docente esteja capacitado para entender, interferir, atuar e criar subsídios de

aprendizado para esses sujeitos.

Entender o contexto do avanço tecnológico contribui para a análise da educação profissional frente às demandas do mundo do trabalho e seu caminhar alinhado frente aos movimentos de mudança.

Neste sentido, Grinspun (2001) faz uma análise sobre a dicotomia entre o progresso tecnológico e as implicações sociais que podem ser relacionadas, uma vez que se vincula o desenvolvimento humano ao desenvolvimento tecnológico. O homem buscando um ajustamento frente à tecnologia determinante e desejada pela indústria. Este ajustamento controlado por uma sociedade pós-industrial causa estranheza quando modela e configura como objeto determinante a maximização da produção, desfavorecendo o homem e favorecendo a máquina. A autora entende que a tecnologia cria um processo angustiante quando se faz necessário adotar as inovações por ela ditada em função do trabalho e engajamento mundial e por outro lado o homem pode perder seu espaço profissional para a máquina em função de tecnologias cada vez mais aprimoradas.

Formar este sujeito com as competências adequadas, com a finalidade de satisfazer as suas necessidades através do trabalho, frente aos desafios do século XXI, pressupõe o alinhamento do processo de educação profissional com o mundo do trabalho.

Enxergar o homem como principal agente de desenvolvimento, extrapola necessidades tecnológicas. Quando a escola profissional acolher o aluno no tocante a sua integridade estará construindo um homem livre e com direito ao conhecimento pleno e a busca através do seu trabalho a uma vida digna.

A QRI, na perspectiva de novas competências para o profissional ou para utilizar as tecnologias referentes aos processos deve integrar a sociedade de forma a somar e não substituir.

O sujeito em formação para esta nova era industrial deve ser o foco de interesse, uma vez que o conhecimento sempre estará associado a pessoas enquanto que as máquinas respondem a comandos provenientes de informações de processos.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. Educação Tecnológica. 2 ed. In: GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (Org.). Educação Tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, p.25-73.

MARX, Karl. O capital. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PAZETO, Antônio Elízio. Universidade, formação e mundo do trabalho: superando a visão corporativa. Ensaio:ava. Pl. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 487-496, out./dez.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000400006. Acesso em 17/05/18.

POCHMANN, Marcio. Trabalho e formação. Educ. Real. Porto Alegre, v.37, n.2, p.491-508, maio/ago.2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/09.pdf>.

Acesso em 17/05/18.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHWAB, Klaus. A quarta revolução industrial. São Paulo: EDIPRO, 2016.

SILVA, Edna Lúcia; CUNHA, Miriam Vieira. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. Ci. Inf. Brasília, v.31, n.3, p.77-82, set./dez.2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>. Acesso em 17/05/18.

O TRABALHADOR-ESTUDANTE DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFRS-CÂMPUS IBIRUBÁ - O QUE BUSCAM NA EPT?

Ana Paula de Almeida

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – UFSM. Assistente Social do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Ibirubá. Especialista em Educação Ambiental - IESDE/2008, Especialista em Elaboração e Gestão de Projetos Sociais - UNILEYA/2016
E-mail: ana.almeida@ibiruba.ifrs.edu.br

Mariglei Severo Maraschin

Orientadora. Doutora em Educação – UFSM. Docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – UFSM. Graduada em Pedagogia – UNIFRA/2001. Especialista em Gestão – UNIFRA/2003. Mestrado em Educação – UFSM/2006. E-mail: marigleism@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino Subsequente ofertada pelos diferentes campi de Institutos Federais, doravante IFs, está inserida em uma nova configuração da Educação Profissional e Tecnológica devido a Lei nº 11.892/2008 que cria os IFs e dá outras providências. Tal modalidade foi reconhecida a partir do Decreto nº 5.154/2004 que estabelece a educação profissional com organização curricular própria independente do Ensino Médio, tendo como finalidade a formação de jovens e adultos para o mundo do trabalho.

Para compreender tal modalidade e discutir

a formação que são oferecidas nestes cursos propõe-se olhar para uma realidade: o Campus Ibirubá do IFRS. Dessa forma, conhecer quem são os estudantes que compõem as nossas instituições e o que buscam nesse contexto é uma estratégia fundamental a nível pedagógico, social e de gestão participativa. Trata-se, portanto, de uma importante ferramenta, pois amplia-se o olhar a respeito dos sujeitos que a frequentam, as dimensões de sua experiência escolar e suas expectativas. Além disso, é uma excelente oportunidade para refletirmos a formação pedagógica que está se oferecendo a quem busca a Educação Profissional.

Por fim, na última seção, apresentamos nossas considerações finais quanto à realização desta pesquisa é relevante para o contexto institucional, bem como para a Educação Profissional, do qual as práticas precisam estar conectadas com a realidade dos estudantes e assim, possibilitar melhores condições de permanência e êxito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Modalidade de Ensino Subsequente. Trabalhador-Estudante.

METODOLOGIA OU MATERIAL E MÉTODOS

Nessa perspectiva, apresentamos a pesquisa a partir de uma análise exploratória

de dados, tendo como público-alvo os estudantes regularmente matriculados e frequentes no segundo e quarto semestre de 2017 dos cursos técnicos subsequentes em Eletrotécnica e Mecânica do IFRS – Campus Ibirubá. O questionário, aplicado em novembro de 2017, está composto por 10 questões. A interpretação dos dados foi obtida através da participação de 51 estudantes que encontravam presentes em sala de aula no momento da aplicação do questionário.

Com a finalidade de atender ao objetivo central desse estudo, utilizou-se um questionário *on-line*, compartilhado no *Google Drive*, através do e-mail dos estudantes, configurando-se como uma importante ferramenta para a produção amostral dos dados, sendo ordenada de perguntas fechadas e uma pergunta aberta. Segundo Gil (2009), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

O questionário abordou questões como: idade dos estudantes-participantes, o gênero do qual se identifica, estado civil, renda mensal, motivos que influenciaram na escolha do curso técnico, qual a relação entre os estudos e o mundo do trabalho, quais os motivos que levou em conta ao escolher o IFRS – Campus Ibirubá e quais são as perspectivas ao concluir o curso. Analisou-se ainda, a questão objetiva referente à avaliação que o aluno faz do curso Subsequente. Diante de tais questões, realizamos uma reflexão analítica dos dados, bem como os valores absolutos e os percentuais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa contribui para olhar para os estudantes a partir de sua realidade, sendo caracterizados por tratar-se em sua maioria por estudantes pertencentes ao gênero masculino. As idades correspondem a um público formado por jovens e adultos que variaram entre 18 a 30 anos. Quanto à cor, a maioria identifica-se como brancos. Compreendem um perfil de um trabalhador-estudante, que em sua maioria, recebem entre 1 a 2 salários mínimos e 2 a 3 salários mínimos.

Deste modo, identifica-se que se trata de um público em processo de qualificação profissional, que busca na formação um reconhecimento em termos financeiros. Os trabalhadores-estudantes percebem a relação com a experiência profissional e com o trabalho. Tal dado é característico da Educação Profissional e Tecnológica, pois expressa que existe uma articulação aluno-escola e vice-versa porque a modalidade de ensino subsequente é atravessada pelas experiências profissionais e o trabalho.

Os principais motivos que o estudante levou em conta ao escolher o IFRS-Câmpus Ibirubá, consideraram o curso de grande importância, pois agrega conhecimentos complementares, e pela tradição do IFRS ser uma instituição de referência, cuja qualidade oferecida nessa modalidade de ensino, é refletida pela satisfação dos alunos em relação ao curso.

No contexto atual observa-se uma constante busca pelo aperfeiçoamento dos processos educativos. As aulas práticas constituem uma importante ferramenta metodológica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

Alcançar uma educação de qualidade é um dos compromissos colocados pelos Institutos Federais que é a transformação da sociedade, e a prática educativa necessariamente deverá ser coerente com esta postura. Considerando os aspectos mencionados, para que possamos discutir os aspectos da qualidade da educação, faz-se necessários compreender que não existe qualidade sem a participação de diversos atores na escola. Sendo que a nível de IFRS - Câmpus, a representação estudantil tem uma relevante participação, são diversos espaços institucionalizados de participação estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÃO

As questões levantadas durante a investigação nos alertam para a necessidade de considerar nas pesquisas os sentidos, as motivações e as disposições dos jovens estudantes com relação ao trabalho e à educação profissional. A compreensão dessas dimensões, bem como das estratégias por eles utilizadas na busca pela concretização de seus projetos para o futuro, pode contribuir para nos aproximar um pouco mais do universo que cerca dos trabalhadores-estudantes, o que poderia trazer impactos positivos nas experiências no campo de articulação entre formação geral e profissional.

Espera-se que a contribuição desse estudo sobre quem são os estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFRS-Câmpus Ibirubá? O que buscam na EPT? possa sobrepujar os diversos desafios entre trabalho e educação, tendo em vista a sua constituição efetiva no processo de construção de educação participativa agregada ao compromisso de sua comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

_____. Lei. 5.154 de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 23/07/2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo:Cortez,2002

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE BIOLOGIA/CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA) DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL

Darlan Morais Oliveira

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Marabá – Pará

Ana Amélia Coelho Braga

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de
Coimbra - ESTESC
Imperatriz- Maranhão

Fyama da Silva Miranda Gomes

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de
Coimbra - ESTESC
Imperatriz- Maranhão

Bruna Vasconcelos Oliveira Lô

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de
Coimbra - ESTESC
Imperatriz - Maranhão

Tayná Negreiros Ponath

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de
Coimbra - ESTESC
Imperatriz- Maranhão

Ada Marinho dos Santos

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de
Coimbra - ESTESC
Imperatriz - Maranhão

Josidalva de Almeida Batista

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
UNIFESSPA
Marabá – Pará

Josiane Almeida Silva

Secretaria De Educação Do Estado Do Pará
Rendenção - Pará

Alcicleide Pereira de Souza

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
UNIFESSPA
Marabá – Pará

Maria José Costa Faria

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
UNIFESSPA
Marabá – Pará

Henrique Silva de Souza

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
UNIFESSPA
Marabá – Pará

Alice Silau Amoury Neta

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
UNIFESSPA
Marabá – Pará

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi descobrir o perfil curricular dos cursos presenciais e regulares de Biologia ou Ciências Biológicas-Licenciatura das universidades federais do Brasil, com foco nas disciplinas relativas à educação especial. Este estudo baseou-se na análise curricular de cursos de licenciatura, portanto, utilizou-se a pesquisa documental, com abordagem quantitativo, com coleta e análise de currículos disponíveis em sites oficiais das universidades federais do Brasil. A pesquisa resultou na localização de 99 currículos, sendo que 90 (91,8%) deles possuíam ao menos uma disciplina referente ao

estudo da educação especial, disciplinas estas que correspondiam a no máximo 5,1% do total de carga horária do currículo. A disciplina mais comum nesse contexto foi Libras. Concluiu-se, com esta pesquisa, que o perfil curricular dos cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura) nas Universidades Federais caracteriza-se principalmente pela carga horária reduzida e pela pouca variedade de disciplinas obrigatórias versando sobre educação especial, havendo maior foco na área da deficiência auditiva, fazendo-se necessária a ampliação dessas disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: Carga Horária. Disciplinas. Libras

ABSTRACT: The objective of this research was to discover the curricular profile of the presential and regular courses of Biology or Biological Sciences-Licenciatura of the federal universities of Brazil, focusing on the disciplines related to special education. This study was based on curricular analysis of undergraduate courses, therefore, documentary research was used, with a quantitative approach, with the collection and analysis of curricula available on official websites of Brazilian federal universities. The research resulted in the localization of 99 curricula, of which 90 (91.8%) had at least one discipline related to the study of special education, which corresponded to a maximum of 5.1% of the total curriculum time. The most common discipline in this context was Libras. It was concluded with this research that the curricular profile of the Biological Sciences (Licenciatura) courses at Federal Universities is characterized mainly by the reduced workload and the small variety of compulsory subjects dealing with special education, with a greater focus on the area of disability auditory, making it necessary to expand these disciplines.

KEYWORDS: Time load. Subjects. Libras

1 | INTRODUÇÃO

As universidades federais são de grande importância para a garantia de educação superior no Brasil, constituindo-se, por vezes, a única opção de ensino superior público em universidade, haja vista que alguns estados não contam com universidades estaduais. Desse modo, são também fonte de geração de profissionais para a educação, porque dispõem de ampla oferta de cursos de formação de professores.

Nesse âmbito, frisa-se que é dever do poder público, dentre outros, assegurar a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior de temas relacionados à pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), logo, essa imposição legal se aplica aos cursos de licenciatura de universidades federais. No entanto, a atual realidade dos professores da educação básica demonstra que eles não foram preparados nos cursos de licenciatura para lidar com alunos com deficiência. Diversos estudos com professores de Ciências e Biologia têm demonstrado esse fato.

Silva e Nobre (2014), ao pesquisar a realidade de estudantes com deficiência

de uma escola pública, detectaram que faltava principalmente, recursos didáticos e capacitação para os professores trabalharem adequadamente com esse público. Alves (2008 *apud* LIPE, 2010) aponta estudos sobre a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente regular de ensino. Eles indicam que tanto as escolas, quanto os professores não se sentem preparados para atuar em sala de aula com alunos com deficiência no ensino regular.

Pimentel (2016, p. 06) ao entrevistar professores de Biologia em sua pesquisa com alunos com deficiência na escola regular, descobriu que a maior dificuldade dos professores é a falta de formação no âmbito da educação inclusiva, sendo que um dos professores asseverou: "*não existia na minha formação nenhuma disciplina ou projeto que envolvesse esses alunos no nosso cotidiano [...]*"

Diante desse contexto, conhecendo a carência da formação de professores de Ciências e Biologia no que tange à educação especial, indaga-se: existem disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas ou Biologia em universidades federais brasileiras que tratam da educação especial?

Ante a esse problema, realizou-se esta pesquisa com o objetivo de analisar o perfil curricular dos cursos presenciais e regulares de Biologia/Ciências Biológicas-Licenciatura das universidades federais do Brasil, com foco nas disciplinas relativas à educação especial.

2 | METODOLOGIA

Este estudo baseou-se na análise realizada por Oliveira e Mendes (2016). Os autores utilizaram currículos de cursos de licenciatura em Educação Especial de instituição de ensino superior públicas e privadas, para fins de análise e descrição. Diante disso, de igual modo, utilizou-se o método documental, aplicado nas etapas de coleta de documentos e análise de corpus (SILVA et al, 2009). Ao resultado encontrado, deu-se o tratamento predominantemente quantitativo.

Dentre os muitos conceitos de pesquisa documental, Silva Almeida e Guinaldi (2009) mencionam que se trata da pesquisa que se vale de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. Portanto, não se versam de artigos ou outros textos dissertativos ou narrativos aos quais se atrelam a uma autoria específica; tratam-se puramente de documentos.

No entanto, o conceito de documento não é consenso entre pesquisadores (TANUS; RENAU; ARAÚJO, 2012). Na Ciência da Informação, Otlet (1934 *apud* TORRES; ALMEIDA 2013) define documento como registro do pensamento humano e da realidade exterior, o que inclui textos, objetos iconográficos e audiovisuais. Na Arquivologia, Schellenbeng (2006 *apud* TORRES; ALMEIDA 2013) o define como qualquer objeto independentemente de sua apresentação física, expedido ou recebido por qualquer entidade pública ou privada, preservado com a finalidade de servir como

prova de ações ou como fonte de informação.

Ainda nesse contexto, mais precisamente sobre documentos escritos, Cellard, (2008, p. 295 apud SILVA; ALMEIDA; GUINALDI, 2009 p. 2) menciona:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante [...]. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente

Dadas as definições apresentadas, nota-se que independentemente do conceito e da forma, o documento tem a função de informar, portando, definiu-se como documento para o presente estudo os currículos digitais dos cursos de Biologia ou Ciências Biológicas – Licenciatura de universidades federais do Brasil.

A etapa de coleta dos documentos (currículos) realizou-se através de buscas em sites oficiais de universidades federais brasileiras, totalizando 63 sites. Nestes, buscou-se as guias Cursos de Graduação, Ementários e SIGAA (Sistemas de Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas), no intuito de localizar currículos dos cursos de Ciências Biológicas ou Biologia – Licenciatura, na modalidade regular e presencial, conforme figura 1.

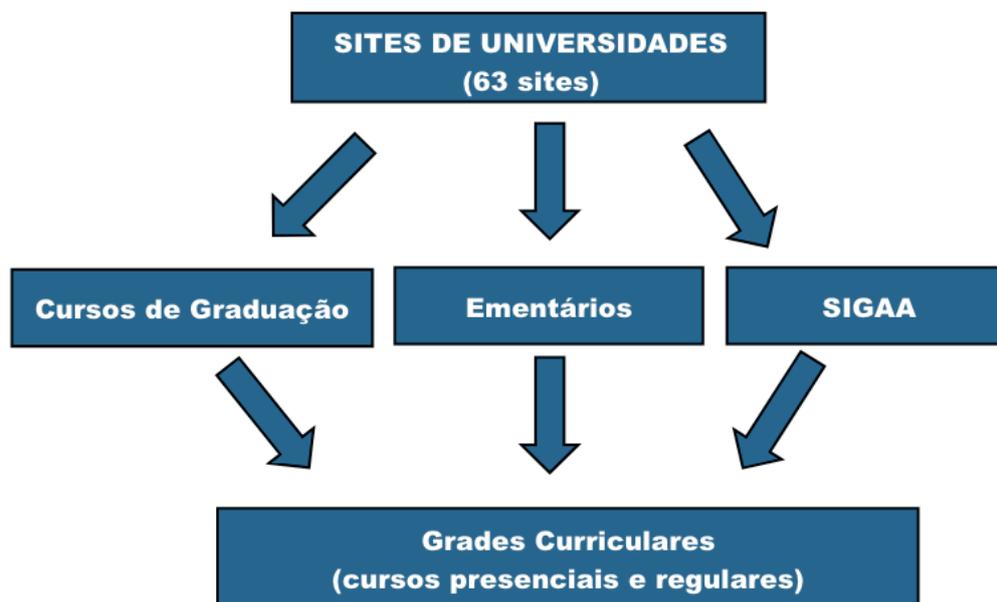


Figura 1: Fluxograma de busca de documentos

Fonte: A autoria(2018)

Optou-se apenas pelo currículo vigente mais atual por turno/campi/instituição. Para os casos de dois ou mais currículos com mesma carga horária/campi/instituição, mas em turnos distintos, considerou-se apenas um currículo nesse caso.

A etapa de análise de corpus deu-se pela avaliação criteriosa dos currículos coletados, analisando-se as disciplinas pedagógicas, suas denominações,

conteúdos, carga horária, eixos temáticos e bibliografia, buscando relações diretas e predominantes com a educação especial.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa resultou na coleta de 99 grades curriculares de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas/Biologia de universidades federais no Brasil. Porém, na busca, não foram localizados os currículos de quatro cursos de Ciências Biológicas - Licenciatura (UFCG/Campina Grande, UFCG/Cajazeiras, UFCG/Cuité, UFCG/Patos) e em cinco instituições (UNILA, UFOPA, UFCSPA, UFSB, UNIVASF) não foram encontradas o curso específico de Biologia ou Ciências Biológicas Licenciatura regular e presencial, apenas cursos equivalentes tais como Licenciatura em Ciências Naturais. Da análise temporal dos currículos, constatou-se que o currículo mais antigo ainda vigente data de 2005 (UFSM/Santa Maria) e o mais atual com vigência garantida para 2019 (UFG/Catalão).

Das 99 grades curriculares analisadas, 9 delas (9,09%) não apresentaram nenhuma disciplina diretamente ligada à educação especial (UFT/Porto Nacional, UNIFAP/Laranjal do Jari, UFPA/Bragança, UFJF/Juiz de Fora, UFV/Floresta, UFSC/Florianópolis, UNIFESP/Diadema, UFSM/Palmeiras das Missões, UFSM/Santa Maria). Das 90 (90,9 %) restantes, os currículos analisados possuíam disciplinas relacionadas à educação especial, sendo que em sua maior parte (60,6%), contavam com apenas uma disciplina, conforme tabela 1 a seguir:

Universidade	Campi ^{Turno}	Vigência	C.H Total do currículo	Disciplina/ C.H
UFMA	Bacabal	2016	3.240	Libras/60h
	Chapadinha	2013	3.290	Libras/60h
UFPA	Altamira	2014	3362	Libras/51h
	Senador Joer Porfiro	2012	3362	Libras/51h
	Souré	2013	3536	Libras/51h
UNIFESSPA	Belém	2008	3752	Libras/45h ^o
	São Felix	2018	3341	Libras/68h
UFRA	Capanema	2015	3851	Libras/-
	Tomé-Açu	2015	3666	Libras/51h
UFPI	Floriano ^M	2012	3210	Libras/30h
	Floriano ^N	2012	3090	Libras/30h
	Teresina	2017	3135	Libras/60h
	Parnaíba	2012	3075	Libras/45h
	Bom Jesus ^{NT}	2013	2880	Libras/60h
	Bom Jesus ^M	2012	2970	Libras/45h
UFRJ	Picos	2017	3000	Libras/60h
	Macaé	2014	-	Libras/60h
UNIRIO	Rio de Janeiro ^N	2010	3250	Libras/-
	Rio de Janeiro ^I	2006	3645	Educação Especial/-
UFRRJ	Serópedica	-	-	Libras/30h

UFSCAR	-	-	3000	Libras/30h
UFAM	Manaus	2012	3320	Libras/60h
UFT	Araguaína	2009	2820	Libras/45h
UFRR	-	2011	3500	Libras/60h
UNIFAP	Macapá	2015	4275	Libras/60h
UFAL	Maceió	2015	3020	Libras/60h
	Arapiraca	2012	3440	Libras/40h
UFS	Penedo	2017	3360	Libras/60h
	Itabaiana		3015	Libras/60h
UFMT	São Cristóvão	2015	3255	Libras/60h
	Rondonópolis	2012	2872	Libras/64h
UNB	Araguaia	-	-	Libras/64h
	Brasília	-	-	Libras/-
UFG	Jataí	2015	3720	Libras/64h
	Catalão	2019	3288	Libras/64h
	Goiânia	2015	3416	Libras/64h
UFBA	Salvador	2014	-	Libras/34h
UFRB	Cruz Das Almas	2008	2835	Libras/68h
UFCA	Brejo Santo	2017	4215	Libras/64h;
UFPE	Recife	2013	3300	Libras/60h
UFC	Fortaleza	2014	3464	Libras/64h
UFOB	Barreiras	2009	3192	Libras/34h
UFRN	Natal	2011	3180	Libras/60h
UFRPE	-	-	2925	Libras/60h
UNIR	Porto Velho	2015	-	Libras/60h
UFLA	Lavras	2018	2.975	Libras/-
UFMG	Belo Horizonte	-	3120	Libras/-
UFES	Vitória	-	3455	Fundamentos de Libras e Educação e Inclusão/60h
UFOP	Ouro Preto	2018	3205	Libras/60h
UFSJ	São João Del Rei	2014	-	Libras/72h
UFU	Uberlândia ^N	2018	-	Libras/-
	Uberlândia ^I	2018	-	Libras/-
	Pontal	-	-	Libras/-
UFV	Viçosa ^I	2012	3.210	Libras/45h;
	Viçosa ^N	2011	3.200	Libras/45h
UFTM	Uberaba	2018	3200	Libras/30h
UFVJM	Diamantina	-	-	Libras/45h
UFFS	Cerro Largo	2012	-	Libras/30h
UNIPAMPA	São Gabriel	-	-	Libras/60h
UFRGS	-	-	3360	Libras/-

Tabela 1: Currículos contendo apenas uma disciplina sobre Educação Especial

C.H. = Carga Horária; I = Integral; M = Matutino; N = Noturno; O = Optativa; T = Tarde

Fonte: Autoria (2018)

Com exceção do currículo do curso de Ciências Biológicas integral da UNIRIO e da UFES/Vitória, notou-se a predominância da disciplina de Libras no ensino superior

com única disciplina no contexto da educação especial, sendo que em um caso (UFPA/Belém/2008) trata-se de uma disciplina optativa.

A grande representatividade de Libras como disciplina curricular obrigatória, justifica-se, dentre outros motivos, pela sua imposição legal nos cursos de formação de professores, conforme Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Por conseguinte, considerando que nenhum currículo vigente tem data inferior a 2005 e que 9 currículos não possuíam nem ao menos a disciplina de Libras, surpreende-se que atualmente ainda existam cursos de Licenciatura que não apresentem a educação especial sob alguma forma de disciplina.

A disciplina de Libras também é predominante nos outros currículos em que há mais de uma disciplina no contexto da educação especial. Em alguns casos, é a única disciplina obrigatória, enquanto as demais são apenas optativas, conforme se observa na tabela 2:

Universidade/Campi	Vigência	C.H Total	Nº de Disciplinas	Disciplinas/C.H
UFMS/Três Lagoas	2017	-	2	Libras/51h; Educação Especial E Práticas Inclusivas /51h;
FURG/Porto Alegre	-	-	2	Libras I/60h; Libras II/60h;
UTFPR/Santa Helena	-	-	2	Libras I/60h; Libras II/60h
UTFPR/Dois Vizinhos	-	-	2	Libras I/60h; Libras II/60h
UFPR/Palotina	-	-	2	Fundamentos da Educação Inclusiva/-; Libras/-
UFTM/Iturama	2015	4125	2	Educação Inclusiva/30h; Libras/30h
UFES/São Mateus	2017	-	2	Educação E Inclusão/60h; Libras/60h
UFES/Alegre	2017	-	2	Educação E Inclusão/60h; Libras/60h
UFERSA/Mossoró	2009	2750	2	Ed Especial E Inclusão/60h; Libras/60h
UFFS/Realeza	-	3600	2	Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva/45h; Libras/60h
UFMA/São Luis	-	3930	2	Educação Especial/60h; Libras/60h
UFMS/Campo Grande	2017	-	2	Educação Especial/51h; Libras/51h;
UFAC/Rio Branco	-	-	2	Libras/-; Educação Especial/-
UFGD/Dourados	2017	4.020	2	Educação Especial/72h; Libras/54h
UFPB/ João Pessoa	-	-	2	Libras/60h ^o ; Educação E Inclusão Social
UNILAB/Acarape	2016	3641	2	Educação Inclusiva/45h ^o ; Libras 60h
UFABC/Santo André	-	-	2	Libras/-; Educação Inclusiva/- ^o
UFPE/ Vitória de Santo Antão	-	-	2	Libras/60h; Educação Inclusiva/30h ^o
UNIFEI/Itajubá	2017	3848	3	Diversidade E Inclusão II/32h; Libras 48h; Libras II/48h ^o ;
UFPEL/Pelotas	-	-	3	Libras I/-; Necessidades Educativas Especiais/-; Libras II/- ^o

UFPB/Areia	2015	3225	3	Libras/60h ^o ; Educação Especial/ 60h ^o ; Educação Inclusiva/45h ^o
UFMA/Codó	2013	3330	3	Libras/60h; Educação Inclusiva/60h ^o ; Educação Especial/60h ^o
UFMA/Pinheiro	2013	3360	3	Libras/60h; Educação Inclusiva/60h ^o ; Educação Especial/60h ^o
UFMA/Imperatriz	2013	3330	3	Libras/60h; Educação Inclusiva/60h ^o ; Educação Especial/60h ^o
UFPB/Areia	2015	3225	3	Libras/60h ^o ; Educação Especial/ 60h ^o ; Educação Inclusiva/45h ^o
UFPR/Curitiba	-	-	3	Libras/60h; Organização E Gestão Em Educação Especial/60h ^o ; Educação Especial Na Area Não Escolar; Currículo Em Educação Especial/60h ^o
UNIFAL/Alfenas	2018	3470	3	Fundamento Da Educação Inclusiva I/60h; Fundamento Da Educação Inclusiva II/60h; Libras/60h
UFMS/Aquidauana	2018	-	4	Educação Especial/51h; Libras/51h; Educação Especial, Inclusão E Práticas/68h ^o ; Dificuldade De Aprendizagem E Psicomotricidade/68h ^o
UFMS/Corumbá	2018	-	4	Educação Especial 51h; Libras 51h; Libras Noções Básicas I/34h ^o ; Libras Noções Básicas II/ 34h ^o
UFF/Niterói	-	3330	7	Libras 30h; Tópicos Em Educação Especial E Inclusiva/30h ^o ; Tópicos Especiais Em Educação Especial 60h ^o ; Educação Inclusiva/60h ^o ; Educação Especial I/40h ^o ; Tópicos Educacionais Para Inclusão De Pessoas Com Necessidades Especiais 60h ^o ; A Tridimensionalidade Dos Seres Vivos E Seus Espaços: Experiências Criativas, Construtivas E Inclusiva/40h ^o

Tabela 2: Currículos contendo mais uma disciplina sobre Educação Especial

C.H. = Carga Horária; O = Optativa

Fonte: Autoria (2018)

Currículos com mais de uma disciplina acerca da educação especial foram menos abrangentes correspondendo a 30,3% (30) do total de currículos encontrados neste estudo. Uma expressiva parte dessas disciplinas são optativas, assim possivelmente nem ao menos são ministradas nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O que se observou ainda em todos os currículos é que a proporção de disciplinas associadas à educação especial representa uma parcela pequena do currículo total dos cursos de Biologia/Ciências Biológicas - Licenciatura. Da análise dos currículos, verificou-se que a carga horária total mínima encontrada foi de 2750h (UFERSA/Mossoró) e a Máxima de 4.275h (UNIFAP/Macapá). Em ambos os casos, as disciplinas

sobre educação especial em relação ao currículo total corresponderam 4,3% e 1,4% respectivamente.

É notório ainda pelas tabelas 1 e 2 que tais disciplinas variam de carga horária de 30h a 72h, enquanto que os currículos oscilam na faixa entre 3.000h e 4.000h aproximadas, logo é uma carga horária satisfatória para os padrões legais que estabelece que os cursos de licenciatura para formação de professores na educação Básica devem ter no mínimo 3.200 horas (MEC, 2015) no entanto a proporção de horas de disciplinas acerca da educação especial em relação a carga horária total do currículo do curso de biologia é relativamente reduzida, como observado nas tabelas, não superando 5% do total de horas obrigatórias.

Apenas um currículo apresentou uma proporção de disciplinas obrigatórias relacionadas à educação especial em maior quantidade que os demais. Trata-se do curso oriundo da UNIFAL/Alfenas com 3 disciplinas de 60h, totalizando 180h, esse quantitativo representa cerca de 5,18% da carga horária total do currículo (3.470h).

Não é possível definir se essa carga horária relativa à educação especial é satisfatória ou não, considerando que a variedade de conteúdos de um currículo de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é bastante vasta, além do que, não há determinação legal do quantitativo de horas para disciplinas pedagógicas ou específicas, pois a definição legal prever no mínimo 2.200h de conteúdos, 400h de prática, 400h de estágio, 200h de atividades culturais (MEC, 2015).

De acordo com o Parecer CNE/CES 1.301/2001 o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas deverá ter como componentes curriculares: Biologia Celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica; Ecologia; Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra; Fundamentos Filosóficos e Sociais; Conteúdos das Áreas de Química, Física e da Saúde para atender ao ensino Fundamental e Médio; por fim, deverá ter Conteúdos da Educação Básica (MEC, 2001). Portanto, o conteúdo desse curso é vasto e diversificado, estando as disciplinas relativas à educação especial restritas, reduzidas ou até ausentes.

Todavia, a vastidão do Currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas não o isenta de acrescentar conteúdos de Libras e Educação Especial, além de uma extensa diversidade de conteúdos voltados para pluralidade social e cultural conforme artigo § 2º, Art 13 da Resolução (MEC, 2015).

A pesquisa também observou que além da pouca proporção de horas sobre o ensino de educação especial em relação ao currículo total do curso objeto deste estudo, também há pouca diversidade quanto a abordagem das deficiências, pois haja vista que predominantemente há apenas a disciplina de Libras no currículo, logo há uma abordagem voltada exclusivamente para a deficiência auditiva.

Diante disso, faz-se necessária uma ampliação de conteúdos e práticas que estejam relacionadas a outras deficiências uma vez que no ambiente escolar a diversidade de educandos especiais é grande, além do que, a deficiência auditiva não é a mais representativa entre os discentes deficientes em termos quantitativos.

No estudo de Kasper, Loch e Pereira (2008), por exemplo, fica demonstrado que segundo o Censo Escolar divulgado pelo INEP em 2005, havia um total de 640.317 alunos com deficiência matriculados em escolas especiais e/ou classes especiais e em escolas regulares e/ou classes comuns do sistema de ensino brasileiro. O Censo Escolar apontava que 278.167 possuíam deficiência mental, 67.191 possuem deficiência múltipla, 66.314 possuem deficiência auditiva (surdez e deficiência auditiva) e 63.631 possuem deficiência visual. Assim, alunos com deficiência auditiva formavam o terceiro grupo mais abundante. Portanto, na formação do professor de Ciências e Biologia, bem como qualquer outra disciplina, deve haver um olhar sobre as demais deficiências, com tônica àquelas mais presentes no ambiente escolar.

4 | CONCLUSÃO

Concluiu-se, com esta pesquisa, que existem disciplinas obrigatórias que tratam da temática da educação especial na maioria dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas/Biologia das universidades federais. Contudo, o perfil curricular destes cursos caracteriza-se principalmente pela carga horária reduzida e pela pouca variedade de disciplinas obrigatórias sobre a educação especial, havendo maior foco na área da deficiência auditiva, haja vista a predominância da LIBRAS.

Desse modo, sugere-se aumento da carga horária total dos cursos em questão e conseqüente ampliação tanto qualitativa (diversificação do currículo em relação a diversas deficiências e não somente à surdez) como quantitativa (mais disciplinas com ênfase na educação especial nos currículos). Recomendam-se, ainda, mais pesquisas neste âmbito, abrangendo também universidades estaduais, privadas, institutos e outros cursos de licenciatura regulares e presenciais, bem como também cursos a distância e de programas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/lei13146.html. Acesso em 10 set. 2018.

KASPER, Andrea; LOCH, Márcia; PEREIRA, Vera. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educar**, Curitiba, [s.v.], n. 31, p. 231-243, 2008.

LIPPE, Eliza. **O ensino de ciências e deficiência visual**: Uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão. 2010. 109f. Dissertação

(Mestrado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual de São Paulo, Bauru, 2010.

MEC. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 1301/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, Publicado em 07 dez. 2001.

MEC. Ministério da Educação. Resolução nº 2 de julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, Publicado em 02 jul. 2015.

OLIVEIRA, Patrícia; MENDES, Enicéia. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, *Ahead of print*, 17p, maio, 2016.

PIMENTEL, Maria et al. O ensino de ciências e biologia para deficientes visuais na percepção de professores e alunos. In: **Congresso Internacional de Educação Inclusiva** – CINTEDI, 2, Campina Grande. **Anais...** Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

SILVA, Fernando; NOBRE, Sabrina. Métodos e práticas do ensino de biologia para jovens especiais na escola de ensino médio Liceu de Iguatu Dr. José Gondim, Iguatu/CE. **Revista da SBEnBIO**, [s.v], n 7, p 2105-2116, out. 2014.

SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p., 1-15 jul. 2009.

SILVA, Lidiane et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE, 9, Curitiba. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

TANUS, Gabrielle; RENAU, Leonardo; ARAÚJO, Carlos. O conceito de Documento em arquivologia, biblioteconomia e museologia. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 158-174, jul/dez. 2012.

TORRES, Simone; ALMEIDA, Maurício. O conceito de documento na ciência da Informação e arquivologia. In: **Encontro nacional de pesquisa em ciência da informação**, 14, Florianópolis. **Anais ...** Universidade Federal de Catarina, Florianópolis, 2013.

IMPLEMENTAÇÃO DE APLICATIVO DE ACESSIBILIDADE COMO APOIO A DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL MATRICULADOS NO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO

Maria Ludovina Aparecida Quintans

Sistemas de Informação – Faculdade Barretos
Barretos – SP

Adriano Robson de Andrade

Sistemas de Informação – Faculdade Barretos
Barretos – SP

RESUMO: O aplicativo ISA foi desenvolvido para uma discente do curso de Direito da Faculdade Barretos que possui limitação visual, servindo de aporte a sua evolução acadêmica. O software ISA que a princípio foi implementado para computador utilizando linguagem proprietária C# da Microsoft onde foi explorado o recurso de voz sintetizada da plataforma, nessa nova versão, desenvolvido para dispositivos móveis que utilizem o Android. Os requisitos necessários para o desenvolvimento do aplicativo foram obtidos por meio de entrevistas com a discente a fim de extrair o máximo de informação necessária com relação a suas necessidades de consulta ao material do curso de Direito. O aplicativo cria um cenário de novas possibilidades de aprendizagem para os deficientes visuais.

**IMPLEMENTATION OF AN ACCESSIBILITY
APPLICATION TO SUPPORT THE VISUALLY
IMPAIRED STUDENTS ENROLLED IN THE
BACHELOR OF LAW COURSE**

ABSTRACT: The ISA application was developed for a student of the law course of the Barretos Faculty who has visual limitation, serving as contribution to its academic evolution. The ISA software that was originally developed for computers using proprietary C # language from Microsoft where the synthesized voice feature of the platform was explored in this new version, designed for mobile devices using Android. The requirements for the development of the application were obtained through interviews with the student in order to extract as much information as is necessary in relation to their needs to consult the law course material. The application creates a scenario of new learning possibilities for the visually impaired.

INTRODUÇÃO

Este documento apresenta a institucionalização da Acessibilidade na IES Faculdade Barretos, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004e nº 7.611/2011. Desenvolver, integrar e trabalhar com acessibilidade significa desfazer barreiras, modificar atitudes

e conseqüentemente afirmar o termo cidadania em nosso país.

A função social da educação superior requer a sensibilização de todos os atores institucionais para a criação de uma nova cultura, que priorize a articulação da tríade “pesquisa-ensino-extensão” em prol da resolução de problemas e demandas da comunidade na qual está inserida. Não é por acaso, segundo (Carvalho, 2007) que a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 207, traz como eixo estruturante para a educação superior a articulação ensino-pesquisa-extensão, mas é por necessidade de formação adequada para futuros profissionais conscientes de sua responsabilidade social na construção de um projeto democrático de sociedade. (Referenciais De Acessibilidade Na Educação Superior E A Avaliação *In Loco* Do Sistema Nacional De Avaliação Da Educação Superior – SINAES, julho/2013)

OBJETIVOS

Através de um estudo de caso na Instituição de ensino Faculdade Barretos desenvolveu-se um aplicativo com a finalidade de auxiliar nas consultas acadêmicas da discente com deficiência visual total matriculada no ano 2016, 1º Semestre do curso de Bacharelado em Direito. Observadas as dificuldades que a mesma apresentava com relação aos seus estudos e consultas as bibliografias necessárias à sua aprendizagem, notou-se a necessidade de desenvolver um aplicativo que disponibilizasse o material. Este aplicativo possui as características de respostas rápidas em relação às consultas, as quais são retornadas por meio de voz sintetizada quando realizadas as buscas por comando de voz utilizando a API desse serviço no Android.

JUSTIFICATIVA

Após reuniões com a aluna verificou-se que o tempo consumido nas buscas e as dificuldades que a discente com deficiência visual enfrentava com o software responsável por transformar as consultas do conteúdo teórico necessário para sua aprendizagem em voz sintetizada por meio de seu computador pessoal acabavam se tornando uma limitação no seu processo acadêmico. Essas limitações comprometiam seu desenvolvimento educacional em relação aos demais, uma vez que, a mesma necessitava fazer buscas aos artigos sequencialmente a fim de obter o conteúdo necessário para realização de suas atividades acadêmicas. Isso acabava impactando negativamente no seu aprendizado, pois, tornava seu processo de ensino lento e difícil e estas implicações refletiam em seus trabalhos acadêmicos e avaliações pois tornava a sua inclusão uma difícil adaptação pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento se inicia após a verificação de como a discente consegue manipular completamente seu dispositivo além de interagir em redes sociais por meio do serviço de acessibilidade denominado *TalckBack* disponível no *Android*. Uma vez que esse serviço tenha sido ativado pela primeira vez com o auxílio de uma pessoa sem deficiência visual, o próprio deficiente visual pode ativar/desativar esse serviço por meio das teclas de volume *UP/DOWN* do dispositivo para evitar conflitos entre o serviço e aplicativos.

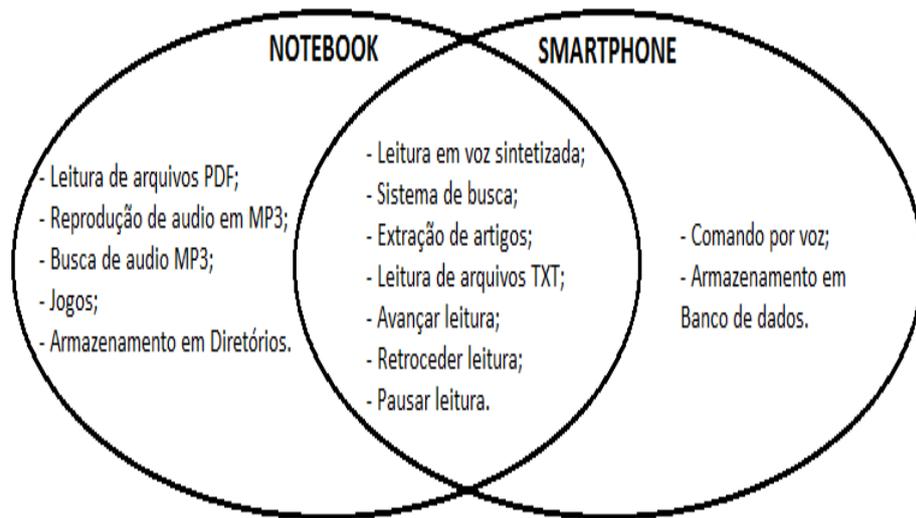


Figura 1. Comparação das funcionalidades da versão para Computador e Smartphone do ISA Software e ISA Mobile

Fonte: Autor

A utilização da base de dados *SQLite* torna o processo de busca mais eficiente por gerenciar de maneira rápida as requisições feitas pela aplicação e disponibiliza na tela para leitura. A base de dados foi desenvolvida utilizando uma classe específica do *SQLite* para criação e atualização do banco chamando *SQLiteOpenHelper*. Essa classe tem uma série de funções que facilita a operação de inserção, atualização e exclusão da base de dados além de fornecer funções de segurança contra tentativas de injeção SQL na base de dados.

METODOLOGIA

A metodologia para este aplicativo consiste em consultas à obras, artigos e periódicos. A coleta dos dados foi realizada através de técnicas de elicitación de requisitos, tais como reuniões, entrevistas estruturadas e não estruturadas. O aplicativo foi desenvolvido em linguagem não proprietária Java utilizando a IDE de desenvolvimento Android Studio na qual foi explorado os recursos de comando por voz e sintetizador de voz da plataforma Android, além da utilização da base de dados *SQLite* para armazenamento das informações. O banco de dados *SQLite* é uma

versão simplificada do SQL voltado para dispositivos móveis. Os artigos são extraídos de um arquivo txt que possui vários artigos e armazenados na base de dados que fica responsável por disponibilizar de forma distinta cada artigo associado ao seu número para consulta por meio de comando por voz.

RESULTADOS

O projeto implantado visa suprir satisfatoriamente todos os requisitos solicitados. Foi obtido êxito nas primeiras versões do aplicativo e o aprimoramento do crescimento da discente na área do Direito e a real inclusão da mesma ao curso escolhido. Os recursos tecnológicos para dispositivos móveis Android foram amplamente explorados a fim de desenvolver uma ferramenta útil para servir como auxílio na vida acadêmica de uma pessoa com deficiência visual matriculada no curso de Direito levando em consideração suas dificuldades. Esta ferramenta está sendo disponibilizada gratuitamente pela IES e espera-se que possa beneficiar outros estudantes com deficiência visual.

Deste modo, o Núcleo de Acessibilidade junto ao Departamento de Sistemas de Informação através da tríade “pesquisa-ensino-extensão” pode avançar na política de inclusão, sendo fundamental o conhecimento e a garantia de acessibilidade aos discentes, gerando uma educação inclusiva e formando cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Vol. 4, nº. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, 09 de julho de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

REFERENCIAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A AVALIAÇÃO IN LOCO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Avaliação da Educação Superior Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e IES, Julho/2013.

SOMMERVILLE, Ian. Engenharia de Software - 8ª Edição 2007. Pearson Education, SP, Brasil.

FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ULISSES DE GÓIS

Nora Ney Fonseca Batista

Escola Municipal Prof. Ulisses de Góis
noraney1@hotmail.com.

Norma Suely Chacon

Escola Municipal Prof. Ulisses de Góis
nsuely@yahoo.com.br

Rozilda Ferreira Lins Cavalcante

Escola Municipal Prof. Ulisses de Góis
rozildacavalcante@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir e sensibilizar sobre a importância que tem o processo inclusivo no âmbito escolar, proporcionando aos professores conhecimentos básicos sobre as deficiências e como lidar com cada uma delas, como organizar as estratégias de ensino, que recursos pedagógicos irão precisar, como adequar o currículo, como avaliá-los e o que fazer para desenvolver a aprendizagem de todos na sala de aula regular. Está sendo desenvolvido nos momentos de planejamentos dos professores da Escola Municipal Professor Ulisses de Góis, no turno matutino, encontros formativos, com 9(nove) professores das salas regulares, do AEE e coordenação pedagógica. Esta atividade está sendo operacionalizada através de encontros semanais que ocorrem no horário do planejamento dos professores, com apresentações de vídeos, documentários,

leituras de textos, oficinas de produção de materiais e discussões entre os participantes. Será feito também intervenções de sensibilização com os alunos, no total de 144 , na sala de aula, biblioteca, e sala de vídeo, com apresentação de vídeos, textos, histórias, músicas relacionadas à temática inclusão. Com a realização dessas atividades percebemos um maior entrosamento dos professores junto aos alunos com deficiência, como também um melhor relacionamento entre os alunos da escola de um modo geral, pois ao fazer estes estudos, notamos um maior interesse dos professores em contemplar em todos os projetos desenvolvidos na escola os alunos com deficiência, em realizar adequações curriculares, utilizar recursos acessíveis na sua prática pedagógica ,e de participar mais de formações e encontros na perspectiva da educação inclusiva. A Educação Especial nesta Nova Perspectiva de Educação Inclusiva aponta que novos contextos escolares sejam repensados e construídos para que todos os educandos, independentes de suas condições humanas, possam ter acesso ao ensino regular de qualidade. Para que essa inclusão seja legítima se faz necessário se pensar sobre as políticas públicas nas escolas desde a sua estrutura física até a preparação das pessoas que atuam na educação. Se almejamos construir um mundo onde a segregação seja superada

na relação entre povos e nações, se queremos transformar a sociedade de modo que a solidariedade, a cooperação e o respeito às diferenças levem a uma convivência do acolhimento, da sensibilidade, coletividade, devemos começar a cultivar e a praticar a valorização a diversidade humana, inclusive acolhendo e incluindo os alunos com deficiência na escola e atendendo suas necessidades individuais especiais. Para que isto aconteça, a escola precisa se organizar, não só para receber o aluno, mas sim para dar oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades, favorecendo a todos uma aprendizagem significativa. A formação continuada do professor deve ser algo permanente, que lhes ofereça conhecimentos teóricos e práticos para favorecer o crescimento no seu fazer pedagógico e conseqüentemente melhorias no processo ensino-aprendizagem. A Declaração de Salamanca (1994) recomenda aos sistemas: “Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas [...]”

Acredita-se que o acompanhamento pedagógico sistematizado e a articulação do professor do Atendimento Educacional Especializado, coordenador pedagógico, com o professor da sala de aula regular, irá favorecer um melhor desempenho nas atividades propostas. Para Freire (1996, p.92): “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Todos trabalhando na coletividade, efetivando projetos educativos e planejamentos coerentes com as necessidades de cada aluno se chega à qualidade de ensino no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. UNESCO, 1994.

FERREIRA, Windyz B. **Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez a após Salamanca**. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação (Org)**. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A SUA RELAÇÃO COM TRANSTORNOS MENTAIS DE ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Estela Maris Camargo Bernardelli

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC
Lages - SC

RESUMO: O estudo objetivou pesquisar a relação entre os transtornos mentais desencadeados em estudantes universitários e processos de ensino e aprendizagem de um curso superior em uma universidade pública. Trata-se de pesquisa qualitativa cujo coleta de dados foi a entrevista focalizada em uma amostra de oito estudantes de graduação e três professores. A escolha da população se deu por meio de pesquisa documental. Na categorização e análise de dados optou-se pela síntese da análise de conteúdo qualitativa. Os resultados confirmam que o elevado índice de reprovação dos estudantes está relacionado ao ingresso na fase profissionalizante do curso. Nos processos de ensino e aprendizagem, quanto aos métodos de ensino dos professores, predominam as aulas teóricas e expositivas; o processo de avaliação ocorre centrado prioritariamente no estudante dependendo do mesmo, o sucesso e o fracasso. Os docentes apresentam uma visão da pedagogia tradicional, onde a aprendizagem é mecânica e receptiva. No relacionamento professor/estudante predomina o autoritarismo e exclui-se qualquer relação dialógica e comunicativa, fundamentais no processo de

aprendizagem. Quanto aos transtornos mentais, estão diretamente relacionados ao processo ensino e aprendizagem sendo identificado entre os discentes, o Transtorno de Ansiedade. Os docentes não percebem quadros patológicos nos estudantes. Conclui-se a necessidade de adoção de estratégias institucionais para intervir sobre o sofrimento manifestado pelos estudantes, com ações preventivas e promotoras de saúde evitando o surgimento dos transtornos mentais na população estudantil.

PALAVRAS-CHAVE: Graduação; Ensino e aprendizagem; Transtornos mentais; Estudantes.

TEACHING AND LEARNING PROCESSES AND ITS RELATIONSHIP WITH MENTAL DISORDERS OF STUDENTS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

ABSTRACT: The aim of this study was to investigate the relationship between mental disorders unleashed in university students and teaching and learning processes of a university course in a public university. It is qualitative research whose data collection was the interview focused on a sample of eight undergraduate students and three teachers. The population was chosen by documentary research. In the categorization and analysis of data we opted for the synthesis of qualitative content analysis. The results confirm that the high rate of student

disapproval is related to the entrance into the vocational training phase of the course. In the teaching and learning processes, regarding the teaching methods of teachers, theoretical and expository classes predominate; the evaluation process is focused primarily on the student depending on success and failure. Teachers present a vision of traditional pedagogy, where learning is mechanical and receptive. In the teacher/student relationship, authoritarianism prevails and any dialogic and communicative relationship, which is fundamental in the learning process, is excluded. As for mental disorders, they are directly related to the teaching and learning process being identified among students, Anxiety Disorder. Teachers do not perceive pathological pictures in students. We conclude the need to adopt institutional strategies to intervene on the suffering manifested by students, with preventive actions and health promoters avoiding the emergence of mental disorders in the student population.

KEYWORDS: Graduation; Teaching and learning; Mental disorders; Students.

1 | INTRODUÇÃO

A motivação para o presente estudo surgiu a partir da inserção da pesquisadora como psicóloga numa instituição de ensino superior, junto ao Setor de Saúde, prestando atendimento psicológico ao corpo docente, discente e técnicos universitários.

A instituição de ensino superior está situada na região sul do Brasil. É denominada campus III dos doze centros de ensino da universidade e oferece quatro cursos de graduação na modalidade presencial: Medicina Veterinária, Agronomia, Engenharia Florestal e Engenharia Ambiental. Também possui cinco cursos de mestrado e quatro cursos de doutorado nas áreas de Ciência Animal, Ciência do Solo, Produção Vegetal e Bioquímica e Biologia Molecular.

A universidade dispõe de Serviços de Apoio ao Estudante Universitário que ocorrem por meio do Setor Pedagógico e conta com uma pedagoga, e o Setor de Saúde, cujas atividades incluem atendimento odontológico, enfermagem e apoio psicológico acessível a toda comunidade institucional. É frequente a procura de apoio psicológico por estudantes matriculados nos vários cursos de graduação e pós graduação. Aproximadamente vinte (20) estudantes são atendidos mensalmente, considerando aqueles que comparecem somente para entrevista inicial e os que retornam para o acompanhamento psicológico semanal.

Dentre os motivos manifestos pelos estudantes que buscam o serviço de apoio psicológico estão as dificuldades na adaptação a essa nova condição de vida. De acordo com Polidoro *et al.* (2001), o processo de interação do estudante com o meio envolve tanto os aspectos externos (do ambiente acadêmico, social, estrutura e normas da instituição) como os aspectos internos (habilidade para enfrentar situações, reações psicossomáticas e estado de humor), sendo considerado um momento da vida propício para o desencadeamento de crises.

Nesse sentido, Caplan (1980) compreende a crise, como um período de transição

que pode ser tanto uma oportunidade de crescimento da personalidade, como um período de maior vulnerabilidade ao transtorno mental.

Ainda em relação a busca do atendimento psicológico, alguns estudantes relatam dificuldades no aprendizado acadêmico que implicam não somente questões relativas ao desempenho, atividades de estudo, mas também as suas estratégias de aprendizagem que competem não só ao docente, mas também, ao discente. Segundo a fala desses estudantes, as motivações mais constantes para acessarem o atendimento psicológico estariam relacionadas com a própria saúde mental que nesse contexto se referem a situações geradoras de ansiedade e estresse consequentes ao processo ensino e aprendizagem.

Destarte, buscou-se investigar se existe relação entre os transtornos mentais desencadeados em estudantes (universitários) com os processos de ensino e aprendizagem de um curso de formação superior de uma universidade situada na região sul do Brasil. Estabeleceu-se a hipótese de que haja articulação entre a eclosão de transtornos mentais e o rendimento acadêmico dos estudantes universitários e, que esta relação possa ser permeada pela questão metodológica do ensino.

Delimitou-se como objetivo geral analisar a relação entre os transtornos mentais e os processos de ensino e aprendizagem de estudantes de uma universidade pública localizada na região sul do Brasil. E especificamente, conhecer a história do ensino superior brasileiro; compreender a relação entre os processos de ensino e aprendizagem e o índice de reprovação em disciplinas; investigar se há ocorrência e qual a incidência dos transtornos mentais nos estudantes do curso em questão; identificar quais os impactos, caso se confirmem, dos transtornos na saúde mental desses estudantes.

Constatou-se a necessidade de atenção em saúde mental, especialmente, a esses estudantes em decorrência das queixas frequentes de sintomas de adoecimento psíquico, impactando no desempenho acadêmico e elevados índices de reprovação e de abandono semestral. A maioria da população atendida no serviço psicológico é de estudantes, mulheres, jovens, passando por fases evolutivas diversas, oriundos de diferentes regiões do Brasil e que, permanecem na universidade grande parte do seu dia, dedicando-se às atividades acadêmicas de ensino, pesquisa ou extensão.

2 | ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Para Saviani (2011) a educação colonial no Brasil compreendeu três etapas distintas. A primeira, chamada de “período heróico”, abrange de 1549 com os primeiros jesuítas até 1570. A segunda etapa (1599 -1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*. Entre 1759 a 1808, a terceira etapa, a fase pombalina que inaugura o segundo período das ideias pedagógicas no Brasil, marcado pela estagnação.

A chegada da família imperial ao Brasil permitiu uma ruptura no modelo de educação existente, introduzindo um padrão de educação próprio da Europa (Saviani, 2011). Durante sua estada no Brasil, D. João VI fundou Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico. Com a criação do Jornal Gazeta do Rio de Janeiro e a Imprensa Régia, responsável pela edição e tradução de muitas obras científicas, essas providências contribuíram para o início da implementação de várias escolas superiores no Brasil (Saviani, 2011).

Quanto ao desenvolvimento do sistema educacional, conforme Sguissardi (2004), no Brasil, nos anos de 1910 existiram três instituições denominadas universidades: a de Manaus, a de São Paulo e a do Paraná, que, por diversas razões, não perduraram. Somente em 1920, implantou-se a primeira universidade brasileira (Universidade do Rio de Janeiro), a partir da união de escolas – Medicina, Politécnica e Direito. Depois, foi a vez da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927, com a aglutinação de cinco faculdades – Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. Em 1927, foi fundada a Universidade de Minas Gerais, durante o governo Antônio Carlos, constituindo uma Faculdade de Filosofia e uma Faculdade de Teologia, “[...] sendo aceita pelo governo e pela administração da universidade, mas por várias razões a proposta não vingou” (CASALI, 1995, p. 115).

Aproximadamente até a década de 60, o ensino universitário público era pago, porém os estudantes desprovidos de recursos financeiros poderiam receber bolsa de estudo. Ocorria pressão de estudantes pela gratuidade das taxas, e docentes buscavam a reposição das perdas salariais. Assim, houve a federalização de diversos estabelecimentos de ensino sendo incorporados à União pela Lei n. 1.254 de dezembro de 1950. Posteriormente, a década de 60 pode ser considerada como uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora.

Quanto ao ensino superior federal no Brasil o estudo de Martins (2000) explicita que a maior parte das universidades federais surgiu antes da década de 70 e as 39 existentes, até o ano de 2000, formavam uma rede de estabelecimentos em diversos estados do território nacional. Tocantins era o único estado da federação que não contava com uma universidade federal. No portal do Ministério da Educação em 2014, consta que o Brasil possui 67 universidades federais em diversos estados brasileiros, incluindo o Tocantins.

Nessa descrição linear, o ensino superior brasileiro contemporâneo inicia na década de 1990 e o ensino privado respondia por 62% do total das matrículas, ocorrendo pequena diminuição em 1995, passando a absorver 60% dos alunos de graduação. A partir dessa data, coincidindo com os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, intensificou-se a presença das instituições particulares no ensino superior. As universidades estaduais cresceram significativamente a partir dos anos 80.

Cabe à universidade, não por motivos econômicos, mas por diferenciação das capacidades mediante a educação fundada na ação biológica e funcional, selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões naturais. Eis aí a via para constituir a elite de que o país precisa para enfrentar a variedade de problemas postos pela complexidade das sociedades modernas (SAVIANI, 2011, p.249).

Segundo Pimenta *et al.* (2002, p. 161), “[...] a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”. Pondera que a universidade deve estar voltada para a produção do saber por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, dos seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que apresenta.

3 | PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

O processo de ensino e aprendizagem fornece algumas reflexões para se pensar a função da educação, seus processos avaliativos e formativos, os aspectos curriculares, bem como, a preocupação com as perspectivas e estilos de aprendizagem dos estudantes e a metodologia do trabalho docente no ensino superior. A atenção para a melhoria da qualidade do ensino, por exemplo, não deveria se referir somente ao desempenho dos estudantes ou à sua capacidade de ajustamento ao ensino superior. Mas, também, priorizar questões relativas à interação dos mesmos com o conhecimento, processos e estratégias por meio dos quais alcançam a aprendizagem, como desenvolvem a capacidade de pensar criticamente e produzir saber, entre outras.

Cabe destacar que a universidade, primeiro necessita ser pensada como um espaço institucional de educação, de geração do saber, base de construção do conhecimento, da pesquisa, da discussão de questões teóricas e práticas, bem como a divulgação desse saber, por meio do ensino.

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. (PIMENTA, 2012, p.162).

Dentre alguns enfoques teóricos a respeito do ensino e aprendizagem que buscam compreender as práticas educativas de transmissão do conhecimento formal, cabe citar Philippe Perrenoud, sociólogo e antropólogo no campo pedagógico. É um dos principais autores que tem fundamentado a ideia de aprendizagem baseada em competências. Para Perrenoud (2000) as competências podem ser compreendidas como uma forma de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos que levam o aluno a solucionar com pertinência e eficiência uma série de situações, sendo a escola

o principal agente na aquisição e formação dessa competência. A escola deve ser desafiadora, é um recurso importante para a vida toda, porém, a aprendizagem deve ser desenvolvida dentro e fora da escola.

O ensino e aprendizagem podem ser entendidos como prática social que não acontece somente em sala de aula e na relação professor e estudante. A ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, que vai além da meta e revela a intencionalidade, o ensino desencadeia a ação de aprender. “Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 205).

A prática educativa tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar que envolve técnicas, materiais didáticos, controle da aula, inovações curriculares e competências e habilidades do professor/docente, que controla o processo. Porém, é importante considerar a formação do professor para a profissão docente, bem como, a relação com seu saber fazer.

Segundo Tardif (2012), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos constituídos. O autor considera que o saber docente é uma prática plural formada de saberes provenientes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Assim, “ensinar é perseguir fins, finalidades. [...] pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades”. (TARDIF, 2012, p.125).

Para a construção do vínculo pedagógico, o diálogo tem papel imprescindível, refletindo também, na forma como se avalia. O professor, conversando com os estudantes, construirá um elo entre eles, o que o subsidiará nas decisões, nas verificações, em seu posicionamento para encontrar o instrumento ideal de avaliação e alcançar o seu objetivo, cumprindo seu papel como educador que é de formar cidadãos críticos.

Vasconcellos (2003) analisa a avaliação da aprendizagem e propõe uma mudança da prática no sentido de articular as aspirações (o que se deseja, o que é necessário ser feito) com os limites (o que pode ser feito) e as propostas com as condições concretas. Considera que a inovação deve começar com o professor assumindo sua condição de sujeito, inovando as práticas avaliativas.

Segundo Vasconcellos (2003), para mudar a avaliação é necessário mudar seus elementos constituintes como: a intencionalidade, o conteúdo e a forma; o professor deve ter compromisso com a aprendizagem de todos os alunos; construir um novo vínculo pedagógico em sala de aula que pode ser entendido como relação dialógica e finalmente, uma mudança na organização escolar e social.

Considerando o que se discutiu, torna-se relevante que as instituições de ensino superior estejam atenta às possíveis manifestações de sofrimento psíquico dos estudantes e “aparelhadas” para o diagnóstico precoce de todas as manifestações de sofrimento emocional, seja através dos serviços de apoio tanto pedagógico como psicológico. Esses serviços podem funcionar como intermediários entre o período

de ingresso, a permanência e a conclusão do ensino superior que compreende, na maioria das vezes, a fase da juventude até o ingresso na sociedade adulta pela inserção no mercado de trabalho.

4 | PREVALÊNCIA DE TRANSTORNOS MENTAIS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

No Brasil, algumas pesquisas (MONTEIRO et al. 2007; BARBOSA et al. 2012; LEÃO PEREIRA, 2010), e em Portugal (PORTA-NOVA, 2009; CRUZ et al. 2010) têm estudado transtornos mentais entre estudantes universitários. De modo geral, as investigações apontam prevalências expressivas de sintomas psiquiátricos e transtornos mentais como: depressão, distúrbios do sono, transtornos alimentares, ansiedade e transtorno mental comum, levantando a questão sobre sua possível causalidade.

Este estudo identificou que o processo de transição e adaptação dos jovens ao ensino superior pode ser explicado através de três dimensões: as que resultam da aprendizagem e rendimento acadêmico; as relacionadas com fatores pessoais e de desenvolvimento psicossocial e as associadas ao contexto acadêmico. Muitos conflitos subjetivos ou de adaptação a esse novo espaço de convivência podem surgir, como também aqueles relativos ao próprio desempenho acadêmico e a atuação profissional futura, resultando no aumento da prevalência de transtornos mentais entre estudantes, impactando na qualidade de vida e na saúde mental dos mesmos.

De acordo com a OMS (2002) a saúde mental, que não é apenas a ausência de perturbação mental, deve contemplar o bem-estar subjetivo, a autoeficácia percebida, a autonomia, a competência, a dependência intergeracional e a autorrealização do potencial intelectual e emocional da pessoa.

Os dados da Organização Mundial de Saúde (2010) indicam que os problemas de saúde mental ocupam cinco posições no ranking das dez principais causas de incapacidade. No Brasil, 23 milhões de pessoas (12% da população) necessitam de algum atendimento em saúde mental. Pelo menos 5 milhões de brasileiros (3% da população) sofrem com transtornos mentais graves e persistentes (Organização Mundial da Saúde, 2010).

Atualmente há dois sistemas de classificação – DSM – 5 e CID -10, que definem e descrevem os transtornos mentais específicos de forma clara. Na atual edição do DSM – 5 (2014), a APA compreende transtornos mentais a partir de uma concepção cultural, sendo que as diferentes formas culturais influenciam a sintomatologia, a busca pelo auxílio, as apresentações clínicas, bem como, a adaptação à doença e a resposta ao tratamento. Os transtornos mentais comuns apontados em diversos estudos (FUREGATO *et al.*, 2005, 2008; FONSECA *et al.*, 2008; MONTEIRO, *et al.*, 2007), apontam aqueles prevalentes em estudantes universitários. Dentre eles estão os transtornos depressivos e os transtornos de ansiedade.

No contexto universitário, entre os estudantes, a ansiedade é um sentimento cada vez mais frequente. Segundo Claudino *et al.* (2006), muitas situações do ambiente acadêmico podem ser fonte geradora de ansiedade para alguns discentes como: proximidade de provas ou exames, prazos para entrega de trabalhos, realização e apresentação de trabalhos, reprovações, dificuldades de aprendizagem ou número elevado de atividades extraclasse.

Em situações normais sem que exista qualquer outro tipo de transtorno emocional ou patologia associada, a ansiedade que se gera nestas situações desaparece quando os problemas/causas que a provocaram são ultrapassados (CLAUDINO *et al.*, 2006, p.200).

A ansiedade tem aumentado expressivamente na população humana no último século, sobretudo devido às profundas transformações ocorridas no âmbito econômico, social e cultural. Essas mudanças acabaram por exigir que a população se adaptasse a um novo ritmo de vida, tornando o século XX conhecido como a era da ansiedade.

Pode-se compreender a ansiedade como uma experiência emocional decorrente da previsão/antecipação de situações futuras ou em presença de situações consideradas como desagradáveis para o indivíduo. Nesse aspecto, ao longo do percurso acadêmico o estudante é confrontado com situações geradoras de pressão psicológica e ansiedade.

Nesse sentido, além do oferecimento de serviços de apoio ao universitário, que muitas vezes, encontram-se afastados de casa, ou não sabem a quem solicitar ajuda, é importante avaliar as condições psicológicas dos estudantes durante a graduação, especialmente na presença de sintomas de ansiedade e depressão, considerados os mais comuns nessa população, quando se avaliam transtornos específicos.

5 | MÉTODO

Em relação aos procedimentos metodológicos quanto à forma de abordagem do problema trata-se de pesquisa qualitativa que de acordo com Flick (2009), é relevante ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida que demandam narrativas limitadas atualmente em termos locais, temporais e situacionais.

A escolha da população participante se deu inicialmente pela pesquisa documental tendo como critério, os índices de aprovação e reprovação dos estudantes de graduação nos anos de 2010, 2011 e 2012 respectivamente nos quatro cursos oferecidos na instituição de ensino superior, como forma de identificar se houve relação entre disciplina(s) e índices de reprovação (retenção) com os transtornos mentais dos estudantes. Cabe ressaltar que os estudantes na busca pelo serviço de

apoio psicológico relataram dificuldades de aprendizagem, quadros de ansiedade, transtorno depressivo e conflitos no relacionamento entre professor/estudante.

Dessa forma, buscou-se dados de aprovação e reprovação (retenção) em diferentes disciplinas dos cursos ofertados na instituição nos anos mencionados anteriormente. Identificou-se, índices de reprovação frequentes em disciplinas nos quatro cursos, porém em um deles, eram mais frequentes em duas disciplinas, ambas ofertadas no sexto semestre curricular, com índices semestrais acima de 50% dos estudantes matriculados.

Assim, a amostra total da pesquisa constituiu-se de oito estudantes de um curso de graduação de uma universidade pública do sul do Brasil. Destes entrevistados, seis deles (4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino) cursavam o oitavo semestre; e dois (do sexo feminino), o sétimo, no segundo semestre de 2013. As idades dos participantes variavam entre 20 a 27 anos, solteiros, sem filhos, indicando aumento do crescimento do ingresso da população jovem no ensino superior. Também, três (03) professores do referido curso, sendo os dois (02) responsáveis por uma das disciplinas e um (01) professor responsável por outra disciplina, com idades entre 52 e 61 anos, servidores públicos em regime de dedicação integral.

Na coleta de dados foi utilizada a entrevista focalizada. Para Flick (2009), na entrevista o foco é compreendido como relacionado ao tópico de estudo, e com esse método é possível estudar pontos de vista subjetivos em diferentes grupos sociais, e a interpretação não se fixa a um método específico. Os entrevistados foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, assinando o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). As entrevistas foram gravadas. Para a categorização e análise dos resultados optou-se pela síntese da análise de conteúdo qualitativa. Segundo Mayring (2004), o método análise de conteúdo qualitativo possibilita a sistematização e interpretação dos dados a partir da construção de categoriais principais que orientam a compreensão do objeto pesquisado, fundamentadas, segundo o referencial teórico.

Quanto a análise dos dados e apresentação dos resultados, em relação às entrevistas com os estudantes, elencaram-se sete categorias de acordo com seus significados: escolha do curso e adaptação na universidade; aprovação e reprovação; estratégias de ensino e aprendizagem; metodologia dos professores nas atividades de ensino; saúde mental; serviço de apoio ao estudante; atividades extracurriculares. Para os professores, foram relacionadas as categorias: metodologias de ensino e de avaliação; aprendizagem dos alunos; enfrentamento das situações práticas e problemas profissionais; relacionamento professor/estudante; transtornos mentais dos estudantes.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso no ensino superior é valorizado socialmente como conquista

imprescindível para o sucesso profissional. No contexto universitário também é evidenciado as vitórias pela aprovação nas disciplinas até a conclusão do curso, corroborando com a hipótese de que os fatores geradores de transtornos mentais na vida dos estudantes podem estar diretamente vinculados ao desempenho e experiências na formação profissional. Este estudo possibilitou inferir que as práticas pedagógicas requerem o uso de métodos/técnicas de ensino, planejamento, uma relação dialógica com o estudante, cujo sucesso/fracasso na aprendizagem depende, em grande parte, da qualidade do vínculo pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula. Quanto a importância deste último, proporciona o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade entre seus pares sendo uma das competências pedagógicas citadas por Perrenoud (2000), contrapondo o modelo tradicional e hierarquizado, presente na universidade participante do presente estudo. Sobre o ensino e aprendizagem, observou-se que estudantes e professores indicaram divergências quanto aos métodos de ensino considerados como aqueles que proporcionam melhor aproveitamento. Nesta pesquisa, os índices de reprovação aumentaram à medida que os estudantes se inseriam nas fases profissionalizantes do curso. Esses resultados divergem de outros estudos a respeito da inserção e frequência dos jovens no ensino superior que em sua maioria indicam dificuldades adaptacionais nos semestres iniciais da graduação. O que se observou é que os estudantes não encontraram dificuldades na adaptação nos semestres iniciais. Em contrapartida, os baixos índices de aproveitamento semestral detectado nas disciplinas ofertadas na fase profissionalizante da graduação, indicam que são planejadas e desenvolvidas de forma rígida e inflexível, exigindo que estudantes e professores adaptem-se igualmente às condições estabelecidas. Assim, os dados sugerem que as formas de organização das disciplinas são fortes determinantes do aproveitamento insatisfatório de parcela significativa de estudantes, independente de seus diferentes ritmos de aprendizagem e repertórios de conhecimento. Não obstante os impactos emocionais dessa experiência são negativamente intensos em suas vidas. Os professores julgam a aula expositiva e o ambiente da sala de aula como espaço privilegiado para aquisição do conhecimento. Consideram que os estudantes estão desinteressados, não dispõem de materiais e, nem sempre, comparecem às aulas, pressupondo que o interesse e a aprendizagem advêm espontaneamente, desvinculados da relação docente/discente e das emoções para internalização da aprendizagem. Da mesma forma, o processo de avaliação ocorre de maneira tradicional e obedece a critérios como suficiência/insuficiência, centrando no estudante a competência do sucesso e fracasso. É imperativo ressaltar que os resultados demonstram que nem sempre os docentes aproveitam o momento da avaliação para refletir, pois os índices de reprovação semestral indicam a ineficiência dos processos de ensino utilizados. Afirma-se que na instituição prevalece o método jesuítico/tradicional de ensino, caracterizada por se preocupar mais com a quantidade de noções, conceitos e informações do que com a construção do conhecimento e a

formação do pensamento reflexivo do estudante. O professor é o único responsável em transmitir os conteúdos e pela memorização do aprendente que se limita passivamente a escutar os assuntos. Promover mudanças nas atividades do ensino e aprendizagem na instituição pesquisada, e conseqüentemente, na formação do estudante universitário, exige mudança na cultura acadêmica. Ao compreender as estratégias de aprendizagem dos discentes, analogamente, incluem-se as formas de organização das disciplinas. Tais fatores são determinantes do aproveitamento insatisfatório de parcela significativa de estudantes decorrente do método tradicional de ensino e de avaliação cujos resultados, quando negativos, impactam na vida emocional destes. Ao investigar se haveria ocorrência e incidência dos transtornos mentais nos discentes e identificar os impactos na saúde mental, verificou-se o predomínio de transtornos como depressão e ansiedade. Embora, os professores não percebam qualquer disfunção nos discentes, restou evidenciado que os processos de ensino e aprendizagem contribuem diretamente para o se transtornos mentais como ansiedade e depressão. Entre os sintomas psicopatológicos encontram-se ansiedade, irritabilidade, estresse, presente em momentos que antecedem as provas ou em face aos resultados de aproveitamento semestral e na relação interpessoal docente/ discente. Esses fatores ansiogênicos interferem negativamente sobre aspectos cognitivos, como a aprendizagem, a redução de atenção e concentração, diminuindo a aquisição de habilidades, resultando em distúrbios do sono, da alimentação, da afetividade e quadros depressivos. Dessa forma, acredita-se ser necessária a adoção de estratégias institucionais para intervir sobre o sofrimento manifestado pelos estudantes. É imprescindível que a universidade implante uma política mais abrangente de atenção aos discentes com ações preventivas e promotoras de saúde, tendo uma abordagem precoce, em relação ao surgimento de transtornos mentais na população estudantil. Pretende-se, também, que os resultados do estudo possam incentivar a inserção do psicólogo nos serviços de atenção a estudantes do ensino superior.

REFERENCIAS

CAPLAN, G. **Princípios de psiquiatria preventiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CASALI, Alípio. **Elite intelectual e restauração da Igreja**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CLAUDINO, João; CORDEIRO, Raul. Níveis de ansiedade e depressão nos alunos do curso de licenciatura em enfermagem: o caso particular dos alunos da escola superior de saúde de Porto Alegre. **Revista Educação, Ciência e Tecnologia. Millenium**. Vol.33, p.197-210. Disponível em <http://www.ipv.pt/millenium>. Consulta em 13/04/2019.

CRUZ, Carla Maria Viegas e Melo et al. Ansiedade nos estudantes do ensino superior. Um estudo com estudantes do 4º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu. Centro de Estudos em Educação, Tecnologia e Saúde. **Revista Millenium**. Portugal, n. 38, junho/2010. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 14/05/2019.

BARBOZA, Marcela Corrêa; SOARES, Marcos Hirata. Análise dos fatores desencadeantes de estresse em estudantes do último ano de graduação em enfermagem. **Acta Scientiarum. Health Sciences Maringá**. v. 34, n. 2, p. 177-183, July-Dec., 2012. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 18/08/2019.

DSM – 5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5º ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Aline Arruda et al. Representações sociais da depressão em jovens universitários com e sem sintomas para desenvolver a depressão. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 21, n. 3, p. 492-498, 2008. Disponível em <http://www.portalcapes.com.br>. Consulta em 29/04/2019.

FUREGATO, Antonia Regina Ferreira et al. Pontos de vista e conhecimentos dos sinais indicativos de depressão entre acadêmicos de enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP**. São Paulo. Vol. 39, n. 4, p. 401-8, 2005. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 10/05/2019.

LEÃO PEREIRA, Paula Bertozzi de Oliveira e Souza. **Bem – estar e busca de ajuda**: um estudo junto a alunos de medicina ao final do curso. São Paulo. Dissertação de mestrado. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.periódicos.capes.gov.br>. Consulta em 15/05/2019.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educ. Social**. Campinas. Volume 30, n. 6, jan-abril, 2000. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>. Consulta em 15/05/2019.

MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza; FREITAS, Jairo Francisco de Medeiros; RIBEIRO, Artur Assunção Pereira. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Revista Escola Anna Nery R. Enfermagem**. Vol. 11, n1, p. 66 – 72.a. mar, 2007. Disponível em <http://www.periódicos.capes.gov.br>. Consulta em 12/05/2019.

OMS. Relatório Mundial sobre Violência e saúde. Organização Mundial de Saúde. Genebra.2002. Disponível em <http://new.paho.org/bra>. Acesso em 15/05/2019.

_____. Organização Mundial da Saúde. **Livro de Recursos sobre Saúde Mental, Direitos Humanos e Legislação**. FUNK; Michelle; DREW, Natalie; SARACENO Benedetto(org.). Genebra: Suíça, 2005. Disponível em <http://www.ee.usp.br>. Consulta em 15/05/2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Epistemologia da prática: resignificando a didática. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lômaco de Paula(org). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

POLYDORO, Soeli A. J et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **Psico-USF**. Itatiba: São Paulo. Vol.6, n.1, p. 11-17, 2001. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 10/04/2019.

SAVIANI, Dermeval. História da Ideias Pedagógicas no Brasil. 2 ed. Campinas: São Paulo, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade: políticas, avaliação e

trabalho docente. – São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: R.J., Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

A SAÚDE DO PROFESSOR FRENTE A SUA PRÁTICA PROFISSIONAL

Ana Carolina de Athayde Raymundi Braz

Instituto Federal do Paraná, Curso Técnico em
Massoterapia
Londrina - Pr

Adriane de Lima Cardeal

Instituto Federal do Paraná, Curso Técnico em
Massoterapia
Londrina - Pr

Juliana Gomes Fernandes

Instituto Federal do Paraná, Curso Técnico em
Massoterapia
Londrina - Pr

Rafael Mendes Pereira

Instituto Federal do Paraná, Curso Técnico em
Massoterapia
Londrina - Pr

Roberta Ramos Pinto

Instituto Federal do Paraná, Curso Técnico em
Massoterapia
Londrina - Pr

Suellen Priscila Ferreira Alves

Instituto Federal do Paraná, Curso Técnico em
Massoterapia
Londrina - Pr

Tatiane Romanini Rodrigues Ferreira

Instituto Federal do Paraná, Curso Técnico em
Massoterapia
Londrina - Pr

da prática docente na saúde física e mental do professor. Trata-se de um trabalho de revisão de literatura cujos estudos destacam as especificidades e características que compõem o quadro das ocupações docentes como o acúmulo de tarefas e horas trabalhadas, o ambiente de trabalho, a necessidade de adaptação e atendimento em diferentes realidades, entre outros fatores que corroboram para constante absenteísmo e afastamento das atividades laborais.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão docente. Saúde do professor. Síndrome de *Burnout*.

THE TEACHER'S HEALTH IN RELATION TO THEIR PROFESSIONAL PRACTICE

ABSTRACT: This paper presents the influence of the teaching practice in the physical and mental health of the teacher. This is a literature review whose studies highlight the details and characteristics of the teaching occupations, such as the increase of tasks and the work hours, the work environment, the need to adapt and act in different realities, among other factors that reinforce the constant absenteeism and leave of absence from work activities

KEYWORDS: Teaching profession. Teacher's health. Burnout Syndrome.

RESUMO: Este trabalho apresenta a influencia

1 | INTRODUÇÃO

A formação e a prática docente exigem competências, habilidades e funções complexas quando submetida a uma análise sobre o que envolve ‘ser professor’. É grande o absenteísmo do professor e/ou afastamento de suas ocupações, bem como, as indicações antecipadas e precoces de aposentadoria por invalidez tendo como causa doenças causadas pelas atividades da profissão docente. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar as condições de trabalho do professor a partir das características de suas ocupações laborais relacionando estas as doenças possivelmente relacionadas à prática docente.

Conforme Gasparini, Barreto e Assunção (2005) a classe trabalhadora formada pelos professores comumente apresenta um alto índice de faltas ou afastamento de seu trabalho. Essa afirmação provoca uma reflexão sobre a influência da prática docente na saúde do professor.

Dejours (1993) *apud* Mariano e Muniz (2006), afirma que saúde é, antes de tudo, um fim, um objetivo a ser conquistado. O estado de bem estar social e psíquico não é entendido como um processo estável, que, uma vez atingido, seja possível de ser mantido, mas como algo de que procuramos constantemente nos aproximar, com esta visão é possível entender porque hoje colocamos a prevenção como principal medida a ser adotada em qualquer âmbito da saúde. A doença é um abalo transitório ou definitivo no equilíbrio entre as funções do organismo; um desvio na expectativa de vida de um indivíduo, proporcionando riscos de consequências adversas. A maneira com que a pessoa se relaciona com o mundo ou com a realidade que a cerca em todas as dimensões, inclusive no que tange sua ocupação laboral, pode atender em maior ou menor proporção a qualidade idealizada para estas relações.

2 | AS INFLUÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE SOBRE A SAÚDE DO PROFESSOR

O processo de trabalho desencadeia uma transformação real no trabalhador. A identidade do trabalhador carrega marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF, 2006). “Trabalhar não é, apenas, transformar um objeto ou situações em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho” (DUBAR, 1992;1994 *apud* TARDIF, 2006, p.56). O trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

As atividades profissionais dos professores são permeadas por inúmeros fatores dentre os quais podemos citar: o estabelecimento de habilidades e competências necessárias para desempenhar suas funções, ou seja, capacitação profissional. A prática docente exige uma série de competências que são, simultaneamente,

acionadas no curso do exercício da profissão.

As competências desenvolvidas a partir da articulação entre os saberes referentes ao conteúdo, à escola e ao aluno e a reflexão sobre sua prática frente às situações onde todas essas dimensões se cruzam. Entre as competências, aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Outros fatores tão importantes que precisam ser considerados, mas que recebem menos atenção do que o necessário, estão voltados as motivações e necessidades do professor assim como sua saúde física, mental e social.

Uma característica da prática profissional é que ela envolve uma série de ações que as pessoas não sabem descrever com precisão, evidenciando que existe um saber que se constrói no próprio fazer. No entanto, muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo. Conforme Umberto Eco citado por Camillo (2003, p. 77) “nosso século está doente, carregado de saberes fragmentados, incapaz de reconhecer seus inimigos”. O diagnóstico de Eco é respiramos neurastenia e vivemos em busca de uma cura para o nosso mal. A neurastenia se estende as relações da pessoa no e com o seu trabalho ocasionando um mal estar individual e, conseqüentemente, social. Esse ‘mal estar’ pode ser observado em inúmeros ambientes de trabalhos e está relacionado as mais diferentes ocupações.

A doença do trabalho é definida legalmente como a adquirida ou desencadeada em função de condições especiais em que o trabalho é realizado e com ele se relacione diretamente - Lei n. 8.213, de 24/07/91. O professor, como qualquer outro trabalhador, também estabelece relações em seu ambiente de trabalho a partir de fatores específicos que envolvem a profissão docente.

O trabalho do professor é complexo e necessita de saberes e ações multidimensionais entre os quais os saberes científicos, os políticos, os afetivos e os saberes pedagógicos o que provoca, inúmeras vezes, um acúmulo de deveres e responsabilidades profissionais que mereceriam atenção e uma valorização demasiadamente superior do que é observado na realidade de sua profissão. Na maioria das vezes o profissional se sente desvalorizado, como afirmam Tardif, Lessard, Lahaye (1991) citado por Candau (1998, p. 59), “o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado”.

O ambiente de trabalho é outra variável importante na análise do ‘ser professor’. O ambiente de trabalho docente é o escolar e as inúmeras relações que nele se estabelecem e que influenciam diretamente o trabalho docente, entre as quais: a relação professor e estudantes, professor e funcionários, professor e famílias, professor e equipe pedagógica, entre inúmeros outros como apresenta Sombrio (2003).

Segundo Rosa (2006), especialistas alertam que os ambientes de trabalho estão

desencadeando doenças ocupacionais. Problemas como o estresse, despontam nas pesquisas como a principal causa de adoecimento. Conforme Sombrio (2003), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) através de seus estudos aponta que no Brasil é grande o número de professores “readaptados” (afastados temporária ou permanentemente para atividades administrativas) afetados por uma ou algumas doenças desse conjunto, ou de professores que se mantêm com sucessivas licenças-saúde e, não raro, como objeto de desprezo e como fonte de problemas para os quadros docente e discente.

A dinâmica escolar tem afetado diretamente a execução da atividade docente, proporcionando um movimento de tensões em sua prática cotidiana. Este quadro torna-se ainda mais agravado quando adicionado a outras dificuldades e empecilhos para a efetivação da prática docente, e o que é mais grave, o somatório de tudo isso contribui para o processo de sofrimento dos professores (MARIANO; MUNIZ, 2006).

Os alunos chegam à escola com um comportamento que não envolve limites, acham que podem tudo. O professor depara-se com a situação de ter que transmitir noções básicas de educação e, ainda assim, levar adiante um conteúdo programático [...]. Tal situação é no mínimo desgastante[...] (CODO, 2002, p. 242).

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar, podem gerar um esforço excessivo ou grande solicitação de suas funções psicofisiológicas. (ASSUNÇÃO; BARRETO; GASPARINI, 2005), isto quer dizer que o sofrimento tanto pode ser físico como psicológico, tendo em ambos, sinais e sintomas clínicos, que explicam os altos índices de afastamento do exercício do trabalho.

Codo (1999) citado por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) afirma que são inúmeros os aspectos e elementos que estão associados ao adoecimento do professor, pois a prática docente que se efetiva no trabalho do professor não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, exige atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório. O trabalho do professor vai muito além de sua permanência nas salas de aula. Para Gasparini, Barreto e Assunção (2005), muitas tarefas são realizadas sem a presença dos alunos, fora da sala de aula o que amplia a sua jornada de trabalho.

Maior investimento de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual provocam abalos psicológicos nos professores. Estes sofrem com problemas como angústias, medos, ansiedade, estresse, depressão, descontentamento, insatisfação, frustração, fadiga, exaustão (sobrecarga mental). Esses males resultam em uma patologia conhecida por Síndrome de *Burnout*.

Segundo Benevides-Pereira em entrevista concedida a Rosa (2006), *Burnout* é uma doença multifatorial e multidimensional que começa necessariamente por um estresse. Alguns fatores podem levar os profissionais da educação a desenvolver

esta Síndrome, estes podem ter suas origens institucionais e/ou organizacionais, como o clima laboral, o assédio moral, a falta de suporte organizacional e condições adversas de trabalho.

Benevides-Pereira (ROSA, 2006) ainda afirma que os principais sinais e sintomas de *Burnout* no que diz respeito ao comportamento são a irritabilidade e a agressividade aumentadas, a pessoa passa a se isolar e a manter uma relação superficial, defensiva, procurando não se envolver emocionalmente, podendo, inclusive, ser cínica e irônica com os demais.

A desumanização é um sintoma que diferencia o estresse da síndrome de *Burnout*. Por isso, a pessoa com essa síndrome passa a tratar o outro como se fosse uma coisa. Emocionalmente, torna-se mais instável e denota alienação dos fatos ao seu redor, muitas vezes a própria equipe de trabalho percebe que o professor mudou, tornou-se “desagradável”. A pessoa ainda pode desenvolver doenças psicossomáticas, como dores de cabeça, palpitações, insônia, gastrite, problemas cardiovasculares, úlceras, infarto e por consequência até mesmo a morte.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Sombrio (2003), muitos fatores possibilitam o aparecimento de doenças e/ou colaboram na falta de estímulo ou motivações para a constituição e exercício do trabalho do professor. Esses fatores vão desde a falta de salários condizentes com a real necessidade e valor do profissional o que obriga ao profissional a cumprir uma dupla ou tripla jornada de trabalho, até a dificuldade de autonomia profissional constantemente submetida ao autoritarismo burocrático.

No Brasil, é grande o número de professores readaptados (afastados temporariamente ou permanentes para atividades administrativas), ou aposentados por invalidez. A falta de limites impostos no trabalho docente repercute em problemas de saúde física ou psicológica, entre as quais, a Síndrome de *Burnout*.

Conforme Codo (2002), a Síndrome de *Burnout* é caracterizada por componentes como: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento no trabalho e, nestes componentes, existem situações em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos, suas energias parecem esgotadas e desenvolvem sentimentos, atitudes e evoluções negativas no trabalho.

REFERÊNCIAS

CAMILLO, Rosita Peter. **Análise da aprendizagem organizacional**: contribuições para o processo de mudança. Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2003. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/9377.pdf>. Acesso em: 08 de ago. De 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CODO Wanderley. **Educação e carinho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. A.. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, mai/ago. 2005, v.31, n.2, p.189-199. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 18 de ago. de 2007.

SOMBRIO, K. N. **Ser professora - o sentido de uma escolha**: um estudo sobre âncoras de carreira. Universidade Federal de Santa Catarina. FLORIANÓPOLIS, 2003. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0107.pdf>. Acesso: 26 ago 2007.

MARIANO, M. do S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, jan./jul. 2006, n.1. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v6n1/v6n1a07.pdf>. Acesso em: 21 de ago. de 2007.

ROSA, Stela. Saúde do professor e ambiente escolar. **Jornal Extra Classe**: especial saúde. Sinpro/RS. out., 2006, ano 11, n. 107. Disponível em <http://www.sinpro-rs.org.br/extraclasse/out06/especial.asp>. Acesso: 15 ago. de 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE DIVINÓPOLIS - MG

Ana Paula Martins Fonseca

ana.fonseca@uemg.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS - UEMG
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Alessandra Fonseca de Moraes

alessandra.fonseca@uemg.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS - UEMG
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Ana Cristina Franco Rocha Fernandes

anadelio23@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS - UEMG
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Elaine Kendall Santana e Silva

elaine.silva@uemg.br

Universidade do Estado de Minas Gerais
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Geralda Pinto Ferreira

Universidade do Estado de Minas Gerais
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Fernanda Maria Francischetto da Rocha Amaral

Universidade do Estado de Minas Gerais
Av. Paraná - 3001

35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Miriam Rabelo Gontijo

Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais
Av. Amazonas, 5.253, Nova Suíça
30.421-169 - Belo Horizonte, MG - Brasil

RESUMO: O termo saúde do trabalhador refere-se a um campo do saber que visa compreender as relações entre trabalho e processo saúde-doença. Especificamente em relação ao trabalho docente, é fato que o processo de globalização trouxe novas definições para as políticas educativas (CORAGGIO, 2000), e conseqüentemente promoveu mudanças no processo de trabalho e na gestão escolar. Considerando a importância de desenvolvimento de estudos nessa área, essa pesquisa objetivou contribuir para gerar conhecimentos que possam subsidiar as discussões sobre a saúde dos docentes do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Município de Divinópolis. O estudo foi realizado com 141 professores de 06 escolas estaduais da cidade. Os resultados mostraram que os professores alocados nas escolas analisadas têm uma boa qualidade de vida e saúde e mantêm-se saudáveis mesmo em algumas condições consideradas insalubres, por considerarem de grande relevância a tarefa

de lecionar.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde do professor. Trabalho. Educação.

A STUDY OF THE HEALTH CONDITIONS OF HIGH SCHOOL TEACHERS FROM PUBLIC SCHOOLS LOCATED IN DIVINÓPOLIS - MG

ABSTRACT: The term occupational health refers to a field of knowledge that aims to understand the relationship between work and health-disease process. Specifically in relation to teaching, it is a fact that the globalization process brought new definitions for educational policies (CORAGGIO, 2000), which consequently promoted changes in the working process as well as in school management. Considering the importance of developing studies in this area, this research aimed to contribute to the generation of knowledge that can subsidize discussions about the health conditions of high school teachers who work in public schools located in Divinópolis MG. The study was carried out with 141 teachers from 06 schools in town. The results showed that teachers from those schools have good quality of life and health conditions. Therefore, they have been able to keep themselves healthy even under some unhealthy conditions, for considering their job of great importance.

KEYWORDS: Teacher's health. Work. Education

INTRODUÇÃO

O termo saúde do trabalhador refere-se a um campo do saber que visa compreender as relações entre trabalho e processo saúde-doença. Nesta acepção, considera-se a saúde e a doença como processos dinâmicos, estreitamente articulados com os modos de desenvolvimento produtivo da humanidade em determinado momento histórico. Parte do princípio de que a forma de inserção dos homens, mulheres e crianças nos espaços de trabalho contribui decisivamente para formas específicas de adoecer e morrer. O fundamento de suas ações é a articulação multiprofissional, interdisciplinar e intersetorial (BRASIL, 2001).

Segundo Carneiro (2006) de modo esquemático, pode-se dizer que o perfil de morbimortalidade dos trabalhadores no Brasil, na atualidade, caracteriza-se pela coexistência de:

- agravos que têm relação com condições de trabalho específicas, como os acidentes de trabalho típicos e as “doenças profissionais”;
- doenças que têm sua frequência, surgimento ou gravidade modificados pelo trabalho, denominadas “doenças relacionados ao trabalho” e;
- doenças comuns ao conjunto da população, que não guardam relação de causa com o trabalho, mas condicionam a saúde dos trabalhadores.

A escassez e inconsistência das informações sobre a real situação de saúde dos trabalhadores dificultam a definição de prioridades para as políticas públicas, o planejamento e implementação das ações de saúde do trabalhador, além de privar

a sociedade de instrumentos importantes para a melhoria das condições de vida e trabalho.

O incentivo a realização de pesquisas na área favorece a introdução de novos conceitos e aproxima a academia dos serviços, possibilitando “maior investigação e exploração das informações produzidas na atividade pericial que constituem instrumentos privilegiados para o entendimento do perfil de morbimortalidade dos trabalhadores e para o desenvolvimento das ações de promoção à saúde” (CARNEIRO, 2006).

Especificamente em relação ao trabalho docente é fato que o processo de globalização trouxe novas definições para as políticas educativas (CORAGGIO, 2000), e conseqüentemente promoveu mudanças no processo de trabalho e na gestão escolar. É escassa a literatura sobre condições de trabalho e saúde de docentes, principalmente no nível universitário, quando comparada a outras áreas trabalhistas; até pouco tempo, os estudos privilegiavam as relações entre saúde e trabalho, em contextos fabris, onde a relação entre trabalho e saúde é mais direta e os riscos à saúde são mais evidentes (Araújo *et al.*, 2005). Entretanto, os professores tornaram-se um trabalhador intelectual na área de serviços (FERNANDES, 1989; OLIVEIRA, 2006).

Enfim, a orientação dominante na política educacional impõe à educação pública constrangimentos que vão desde mecanismos dos mais diferentes tipos, usados para adequá-la à lógica do mercado, até a ameaça pura e simples de privatização. São as leis do mercado tornando-se cada vez mais presentes nas relações das instituições educacionais. Assim, assistimos a um deterioramento das condições de trabalho dos docentes que tem provocado mudanças em sua atuação e função social (RESENDE, 2005).

Nóvoa (1995, 1999) e Esteve (1995, 1999) denominam de “mal-estar docente” o fenômeno decorrente dessa mudança na política educacional, o qual se relaciona ao ambiente profissional do professor, estando presentes deficiências nas condições de trabalho, falta de recursos humanos e materiais, violência nas salas de aulas e esgotamento físico. Esse quadro favorece significativo desgaste biopsíquico do educador, produzindo, segundo Rocha e Sarrierra (2006), um deslocamento do perfil das doenças relacionadas ao trabalho, destacando-se na atualidade, doenças como hipertensão arterial, doenças coronarianas distúrbios mentais, estresse e câncer, dentre outras.

Nesse novo cenário, a sociedade delega à instituição, Escola, a competência da educação do cidadão, tanto na sua formação geral quanto para o mundo do trabalho. É a Escola, então, o espaço privilegiado para a sistematização do saber, bem como o seu tratamento teórico e modelado. Dessa forma, o sistema escolar tem sido instigado a assumir a função de espaço criador de condições que possibilitem a socialização e a produção do saber entre educadores e educandos, enquanto sujeitos sociais e culturais.

Conseqüentemente, as transformações da sociedade, as repetidas reformas educacionais e os modelos pedagógicos provocaram mudanças na profissão docente, estimulando a formulação de políticas por parte do Estado. De acordo com Souza *et al.* (2003), até os anos 60 havia uma estabilidade de emprego e uma relativa segurança material para os trabalhadores do ensino e até um certo prestígio social. Essas premissas não são observadas no cenário atual.

O professor na atualidade, para atuar junto ao educando, precisa ser criativo e flexível em relação as novas situações que lhe são apresentadas cotidianamente pela escola, além de encontrar soluções inerentes à profissão. O professor extrapolou a mediação do conhecimento do aluno, devendo o mesmo conseguir articular com a escola e com a comunidade.

Diante das novas funções delegadas ao trabalho docente, alguns estudos acerca do adoecimento do professor vêm sendo desenvolvidos, mas muitos desses estudos se fecham em doenças ligadas ao estresse. Pouco se tem sobre as repercussões do trabalho sobre a saúde do professor.

Tavares (2012) afirma que o trabalho do docente envolve além de ensinar, investigar, relacionar interpessoalmente com os colegas de trabalho, ambiente em que trabalha, os alunos e outros elementos do trabalho. A categoria docente tem sido apontada como uma das mais expostas a ambientes com conflitos e de alta exigência de trabalho.

O trabalho docente é ao mesmo tempo um espaço de reafirmação da auto-estima, de desenvolvimento de habilidades, de expressão das emoções, o que o torna um espaço de construção da história individual e de identidade social. De outro lado, o ambiente de trabalho pode produzir “enfermidades ocupacionais”, comprometendo a saúde física e mental do indivíduo (ARAÚJO *et al.*, 2005).

Esta tematização sobre o trabalho apresenta-o como essência constitutiva do ser humano, como categoria que institui o ser social. Se o trabalho alicerça o homem, no instante em que o trabalhador é explorado e não se sente livre em sua atividade vital, torna-se estranho a ele (Oliveira, 2006). Dessa forma, o trabalho provoca sofrimento,

“ameaça o próprio corpo, fadado à decadência; o mundo externo, que pode voltar-se contra ele com forças de destruição e o relacionamento com outros, colocado como talvez sendo a fonte de sofrimento mais penoso. A defesa imediata contra este sofrimento seria o isolamento, porém que o melhor caminho é o de tornarmos membros da comunidade humana” (OLIVEIRA, 2006: 30).

Considerando a importância de desenvolvimento de estudos nessa área essa pesquisa pretende contribuir no sentido de gerar conhecimentos que possam subsidiar as discussões sobre a saúde dos docentes do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Município de Divinópolis. Esta investigação justifica-se quando considera que conhecer agravos decorrentes do trabalho pode contribuir na prevenção do sofrimento e do adoecimento a este relacionado, além de capilarizar saberes que

venham a auxiliar na sensibilização de gestores acerca da seriedade que o tema requer, e, por conseguinte, na melhoria das condições de vida do trabalhador docente. Considerando que o conceito de saúde não é só ausência de doença, mas também a adaptação do sujeito com o ambiente em que vive, incluindo o trabalho, objetiva-se investigar as condições de saúde autorreferidas de professores do ensino médio e a interface com sua ocupação.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado em 06 escolas Estaduais de Ensino Médio do Município de Divinópolis com aproximadamente 141 professores. O universo da amostra foi a totalidade dos professores do Ensino Médio de Divinópolis que se dispuserem a participar da pesquisa. Os critérios de inclusão foram: Ser professor do ensino médio, pertencer a rede estadual de ensino na cidade de Divinópolis e estar ministrando aula no ensino médio a mais de 6 meses; bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Já os critérios de exclusão são: a negativa em assinar o Termo de Consentimento Livre e esclarecido e o professor ter menos de 6 meses no Ensino Médio.

Os dados foram transcritos numa planilha excell e posteriormente analisados através do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 13.0.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a coleta dos dados, os dados foram analisados de acordo com o Instrumento SF-36, e as escolas participantes obtiveram os seguintes resultados de acordo com cada questão composta no questionário:

	E1	E2	E3	E4	E5
Questão 1	3,9	3,80	4,08	4,14	4,12
Questão 2	3,0	2,85	2,66	2,81	2,4
Questão 3	24,3	24,48	27	24,27	24,8
Questão 4	7,3	7,18	6,66	6,81	6,5
Questão 5	5,2	5,25	5,11	5,36	5,4
Questão 6	3,5	3,62	4,11	4,36	3,8
Questão 7	4,9	4,72	4,57	4,14	4,5
Questão 8	4,6	4,44	4,33	3,90	4,0
Questão 9	38,1	36,5	37,66	39,45	31,2
Questão 10	4,0	3,59	2,88	4,0	3,2
Questão 11	4,9	14,0	14,22	15,09	16

Tabela 1: Resultados do SF-36 por questão

Legenda:	E3: Antônio da Costa
E1: São Vicente	E4: Martyn Cyprien
E2: Joaquim Nabuco	E5: Armando Nogueira

E como resultado final da análise do SF-36 segue a tabela abaixo, bem como as médias obtidas em todas as escolas estudadas:

	E1	E2	E3	E4	E5	Média das escolas
Capacidade Funcional	70%	72,40%	70%	71,35%	74%	71,55%
Limitação por aspectos físicos	82,50%	79,50%	66,50%	70,25%	62,50%	72,25%
Dor	75%	71,60%	69%	60,40%	65%	68,20%
Estado Geral de Saúde	69%	64%	66,50%	71,15%	75,60%	69,25%
Vitalidade	62%	58,10%	53,85%	61,80%	40%	55,15%
Aspectos Sociais	68,75%	65,12%	62,37%	79,50%	62,50%	67,65%
Aspectos Emocionais	73,33%	75%	70,33%	78,66%	80%	75,46%
Saúde Mental	66,80%	63,52%	71,52%	72,36%	56,80%	66,20%

Tabela 2: Resultado final do SF-36

A maior parte dos docentes que participaram do estudo pertencia ao sexo feminino, concordando com os estudos de Guerreiro (2016); Silva e Silva (2013), que aponta que as mulheres exercem dentro de suas famílias o papel de educadoras, sendo então confirmada a presença maior delas no ambiente escolar em relação à minoria de homens que exercem esta profissão.

No presente estudo percebemos após a análise do instrumento que os professores têm em geral uma boa qualidade de vida e saúde, pois de acordo com as médias das escolas os índices se mantiveram acima de 70% para os domínios capacidade funcional, limitação por aspectos físicos e aspectos emocionais, e valores acima de 60% para os domínios dor, estado geral de saúde, aspectos sociais e saúde mental, somente no domínio vitalidade observou-se um escore de 55%.

Como observado neste estudo, verificou-se que os docentes têm uma boa qualidade de vida e saúde, conforme também descritos nos estudos de Santos e Marques (2013); Koetz; Rempel; Périco (2013), no qual os professores mesmo com as dificuldades encontradas para a execução do trabalho conseguem manter-se saudáveis, sem danos maiores à sua saúde.

Porém, os estudos de Pereira; Teixeira; Lopes (2013) e Cortez (2017) contradizem esta afirmativa citada acima. Trazendo que a saúde dos docentes era considerada regular ou ruim para os professores estudados.

Considerando os fatores que afetam a saúde dos professores, podem ser levantados os seguintes tópicos: como referente a carga de trabalho, que pode estar disposta em vários turnos ao longo do dia e noite, podendo prejudicar o tempo de descanso necessário; sedentarismo/sobrepeso e postura inadequada ao lecionar. Estes fatores podem prejudicar à saúde física, mental e psicosocial do sujeito, podendo afetar suas relações com pessoas e trabalho (BAIÃO e CUNHA, 2013; GUERREIRO, et al, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo pudemos perceber que para as escolas estudadas os professores têm uma boa qualidade de vida e saúde e mantêm-se saudáveis mesmo em condições insalubres para execução da tarefa de lecionar.

Porém estes professores podem estar com algum processo de adoecimento, visto que para o domínio vitalidade os índices estiveram abaixo dos 60%, precisaríamos de estudos direcionados ao processo saúde-doença destes para entender as patologias relatadas, bem como correlacionar o tempo de trabalho com o adoecimento.

Espera-se com este estudo fornecer dados para entidades as destinadas gestão da educação no âmbito tripartite, para que estes desenvolvam ações voltadas à melhora da qualidade de vida destes professores, oferecendo condições adequadas para o exercício da função, bem como salários dignos para que estes profissionais não precisem exercer duplas ou triplas jornadas de trabalho, pois isto pode ser prejudicial à saúde deles.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. M.; Sena, I.P., Vina, M.A. e Araújo, E.M. (2005). Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 29(1), 6-21.

BAIÃO, Lidiane de Paiva Mariano; CUNHA, Rodrigo Gontijo. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. *Revista Formação@Docente – Belo Horizonte – vol. 5, no 1, jan/jun 2013.*

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. Área Técnica de Saúde do Trabalhador Saúde do trabalhador / Ministério da Saúde, Departamento de Atenção Básica, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Trabalhador. – Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

CARNEIRO S. A. M. Saúde do trabalhador público: questão para a gestão de pessoas – a experiência na Prefeitura de São Paulo. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.57, n.1, p.23-49, jan./mar., 2006.

CORAGGIO, J.L. (2000). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. Em: Tommasi, L.D.; Warde, M.J. e Haddad, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 75-193). São Paulo: Cortez.

CORTEZ, Pedro Afonso. et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cad. Saúde Colet.*, 2017, Rio de Janeiro, 25 (1): 113-122.

ESTEVE, J.M. (1995). Mudanças sociais e função docente. Em: Nóvoa, A. (org.) *Profissão professor*. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora.

ESTEVE, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.

FERNANDES, F. (1989). *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez.

FRANCELINO, S.M.R.L. (2003). As transformações do mundo do trabalho e a atividade docente. Em: Leão, I.B. *Educação e psicologia: reflexões a partir da teoria sócio-histórica* (pp. 121-144). Campo Grande: Editora UFMS.

GUERREIRO, Natalia Paludeto; NUNES, Elisabete de Fátima Polo de Almeida; GONZÁLEZ, Alberto Durán; MESAS, Arthur Eumann. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, p. 197-217, 2016

KOETZ, Lydiá; REMPEL, Claudete; PÉRICO, Eduardo. Qualidade de vida de professores de Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Rio Grande do Sul. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(4):1019-1028, 2013.

Manual de Gestão e Gerenciamento – Coordenação Técnica de Saúde dos Trabalhadores – Ministério da Saúde -Ministério da Saúde Secretaria de Atenção à Saúde – SAS Departamento de Ações Programáticas Estratégicas – DAPE Área Técnica de Saúde do Trabalhador – COSAT- 2006 1º Ed.

NÓVOA, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.

OLIVEIRA, E.S.G. (2006) O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Cien. Cogn.*, 7, 27-41. Retirado no *Word Wide Web*: <http://www.cienciasecognicao.org>.

PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; LOPES, Adair da Silva. Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(7):1963-1970, 2013.

RESENDE, M.R.S. (2005). *Formação e autonomia do professor universitário: um estudo da universidade federal de Goiás*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP.

ROCHA, K.B. e Sarrieira, J. C. (2006). Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. *Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10(2), 187-196.

SANTOS, Marcio Neres dos; MARQUES, Alexandre Carriconde. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(3):837-846, 2013.

SILVA, Luciane Goulart da; SILVA, Marcelo Cozzensa da. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(11): 3137-3146, 2013.

Nome: _____ Idade _____

1. Em geral, você diria que sua saúde é:

- Excelente.....1
 Muito Boa.....2
 Boa.....3
 Ruim.....4
 Muito Ruim.....5

2. Comparada a um ano atrás, como você classificaria sua saúde em geral, agora?

- Muito melhor agora do que há um ano atrás.....1
 Um pouco melhor agora do que há um ano atrás.....2
 Quase a mesma de um ano atrás.....3
 Um pouco pior agora do que há um ano atrás.....4
 Muito pior agora do que há um ano atrás.....5

3. Os seguintes itens são sobre atividades que você poderia fazer atualmente durante um dia comum. Devido a sua saúde, você tem dificuldade para fazer essas atividades? Neste caso, quanto?

Atividades	Sim, dificulta muito	Sim, dificulta um pouco	Não. Não dificulta de modo algum
A) Atividades vigorosas, que exigem muito esforço, tais como correr, levantar objetos pesados, participar em esportes árduos.	1	2	3
B) Atividades moderadas, tais como mover uma mesa, passar aspirador de pó, jogar bola.	1	2	3
C) Levantar ou carregar mantimentos.	1	2	3
D) Subir vários lances de escada.	1	2	3
E) Subir um lance de escada.	1	2	3
F) Curvar-se, ajoelhar-se ou dobrar-se.	1	2	3
G) Andar mais de um quilômetro	1	2	3
H) Andar vários quarteirões	1	2	3
I) Andar um quarteirão.	1	2	3
J) Tomar banho ou vestir-se	1	2	3

4. Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com o seu trabalho ou com alguma atividade diária regular, como consequência de sua saúde física?

	Sim	Não
A) Você diminuiu a quantidade de tempo que você dedicava ao seu trabalho ou outras atividades?	1	2
B) Realizou menos tarefas do que você gostaria?	1	2
C) Esteve limitado no seu tipo de trabalho ou em outras atividades?	1	2
D.) Teve dificuldade de fazer seu trabalho ou outras atividades (por ex: necessitou de um esforço extra?).	1	2

5. Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com o seu trabalho ou com alguma atividade diária regular, como consequência de algum problema emocional (como sentir-se deprimido ou ansioso)?

	Sim	Não
A) Você diminuiu a quantidade de tempo que você dedicava ao seu trabalho ou outras atividades?	1	2
B) Realizou menos tarefas do que você gostaria?	1	2
C) Não trabalhou ou não fez qualquer das atividades com tanto cuidado como geralmente faz?	1	2

6. Durante as últimas 4 semanas, de que maneira sua saúde física ou problemas emocionais interferiram nas suas atividades sociais normais, em relação a família, vizinhos, amigos ou em grupo?

- De forma nenhuma.....1
- Ligeiramente2
- Moderadamente3
- Bastante4
- Extremamente.....5

7. Quanta dor no corpo você teve durante as últimas 4 semanas?

- Nenhuma.....1
- Muito Leve2
- Leve3
- Moderada4
- Grave5
- Muito Grave.....6

8. Durante as últimas 4 semanas, quanto a dor interferiu com o seu trabalho normal (incluindo tanto o trabalho, fora e dentro de casa)?

- De maneira alguma.....1
 Um pouco2
 Moderadamente3
 Bastante4
 Extremamente.....5

9. Estas questões são sobre como você se sente e como tudo tem acontecido com você durante as últimas 4 semanas. Para cada questão, por favor dê uma resposta que mais se aproxime da maneira como você se sente. Em relação as últimas 4 semanas.

	Todo tempo	A maior parte do tempo	Uma boa parte do tempo	Alguma parte do tempo	Uma pequena parte do tempo	Nunca
A) Quanto tempo você tem se sentido cheio de vigor, cheio de vontade, cheio de força?	1	2	3	4	5	6
B) Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa muito nervosa?	1	2	3	4	5	6
C) Quanto tempo você tem se sentido tão deprimido que nada pode animá-lo?	1	2	3	4	5	6
D) Quanto tempo você tem se sentido calmo ou tranquilo?	1	2	3	4	5	6
E) Quanto tempo você tem se sentido com muita energia?	1	2	3	4	5	6
F) Quanto tempo você tem se sentido desanimado e abatido?	1	2	3	4	5	6
G) Quanto tempo você tem se sentido esgotado?	1	2	3	4	5	6
H) Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa feliz?	1	2	3	4	5	6
I) Quanto tempo você tem se sentido cansado?	1	2	3	4	5	6

10. Durante as últimas 4 semanas, quanto do seu tempo a sua saúde física ou problemas emocionais interferiram com as suas atividades sociais (como visitar amigos, parentes, etc.)?

- Todo o tempo.....1
 A maior parte do tempo2
 Alguma parte do tempo3
 Uma pequena parte do tempo4
 Nenhuma parte do tempo.....5

11. O quanto verdadeiro ou falso é cada uma das afirmações para você?

	Definitivamen- -te verdadeiro	A maioria das vezes verdadeiro	Não sei	A maioria das vezes falsa	Definitivame- nte falsa
A. Eu costumo adoecer um pouco mais facilmente que as outras pessoas.	1	2	3	4	5
B. Eu sou tão saudável quanto qualquer pessoa que eu conheço.	1	2	3	4	5
C. Eu acho que a minha saúde vai piorar.	1	2	3	4	5
D. Minha saúde é excelente.	1	2	3	4	5

ANÁLISE ERGONÔMICA EM POSTO DE TRABALHO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM CAMPINA GRANDE-PB

João Victor Sales da Nóbrega

Programa de Pós-Graduação em Gestão,
Inovação e Consumo da Universidade Federal de
Pernambuco
Caruaru - Pernambuco

Daniel Oliveira de Farias

Departamento de Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande – Paraíba

Rickson Pierre Tiburcio da Silva

Departamento de Engenharia Mecânica da
Universidade Federal de Pernambuco
Recife – Pernambuco

João Pinto Cabral Neto

Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento e Meio Ambiente da
Universidade Federal de Pernambuco
Recife – Pernambuco

Cássia Pereira dos Santos

Departamento de Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Pernambuco
Caruaru – Pernambuco

RESUMO: No ambiente de trabalho, as condições ergonômicas as quais o indivíduo está exposto são decisivas no que diz respeito à produtividade e eficiência das atividades realizadas por ele. Neste contexto, buscou fazer uma análise ergonômica de um posto de trabalho de Instituição de Ensino de Campina Grande-

PB, identificando os problemas existentes e fazendo sugestões para melhoria deste cenário. O ambiente escolhido para análise foi o posto de trabalho de uma secretária de um Departamento de Engenharia da Universidade Federal de Campina Grande. A pesquisa foi realizada mediante aplicação de questionário e observações “in loco”. Constatou-se que o posto de trabalho analisado apresenta inadequações ergonômicas nos aspectos lumínico, térmico, acústico e mobiliário. Logo, foi proposto sugestões de melhoria desses aspectos.

PALAVRAS-CHAVE: Ergonomia. Eficiência. Melhoria.

HUMAN FACTORS ANALYSIS IN WORKSTATION OF EDUCATIONAL INSTITUTION FROM CAMPINA GRANDE-PB

ABSTRACT: On the desktop, the conditions ergonomic which the individual is exposed are decisive with regard to productivity and efficiency of the activities carried out by it. In this context, he sought to make an human factors analysis of an institution job of Campina Grande-PB teaching, identifying the problems and making suggestions to improve this scenario. The environment chosen for analysis was the workplace of a secretary of the Engineering Department of the Federal University of Campina Grande. The survey was conducted by means of a questionnaire and observations

"in loco". It was found that the analyzed job offers ergonomic inadequacies in luminal aspects, thermal, acoustic and furniture. Soon, it was proposed suggestions to improve these aspects.

KEYWORDS: Human Factors. Efficiency. Improvement.

1 | INTRODUÇÃO

O conjunto de disciplinas que estuda a organização do trabalho no qual existe interações entre seres humanos e máquinas é designado Ergonomia. O principal objetivo da ergonomia é desenvolver e aplicar técnicas de adaptação do homem ao seu trabalho e formas eficientes e seguras de o desempenhar visando a otimização do bem-estar e, conseqüentemente, aumento da produtividade. O termo Ergonomia é derivado das palavras gregas Ergon (trabalho) e nomos (regras). Nos Estados Unidos, usa-se também, como sinônimo, human factors (fatores humanos). De acordo com Lida (2005), "Ergonomia é o estudo da adaptação do trabalho ao homem."

Entre outras definições, podemos citar que Wisner em 1972, considera que Ergonomia é "o conjunto dos conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários para a concepção de ferramentas, máquinas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto, de segurança e eficácia". Em 1983, Lomov e Venda, em função das várias denominações utilizadas – Ergonomia, Ergologia, Human Factors -, refletem sobre a finalidade deste campo de estudo: "Qualquer que seja o nome utilizado, o que se pretende é o estudo dos diferentes aspectos laborais com o propósito de otimizá-los".

Portanto, faz parte da abordagem ergonômica do posto de trabalho o entendimento de como os locais de trabalho afetam o desempenho, a fadiga, o desgaste e os danos físicos ao trabalhador (Slack et. Al, 2002). Segundo Lida (2005), a observação dos aspectos ergonômicos tende a gerar resultados que possam ser aplicados no design de postos de trabalho, reduzindo as exigências biomecânicas, elevando as condições de trabalho e facilitando a percepção de informações.

A exposição dos trabalhadores aos agentes ambientais, físicos, químicos, biológicos e ergonômicos em situação acima do limite tolerável, corresponde a forma de obtenção de doenças ocupacionais. A NR 15, que dispõe sobre as Atividades e Operações Insalubres, define o Limite de Tolerância (LT) como a concentração ou intensidade máxima ou mínima relacionada com a natureza e o tempo de exposição ao agente, que não causará dano **à saúde do trabalhador**, durante a sua vida laboral.

O agente ergonômico é o mais recente de todos os citados acima, sendo responsável por ocasionar doenças do trabalho como Lesões por Esforço Repetitivo (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT).

Segundo Moraes (2010), 80% dos afastamentos dos trabalhadores correspondem a LER e a DORT, sendo que algumas doenças ocupacionais podem surgir mesmo

depois do trabalhador se afastar do agente causador.

Logo a ergonomia se preocupa com as condições gerais de trabalho, tais como, a iluminação, os ruídos e a temperatura, que geralmente são conhecidas como agentes causadores de males na área de saúde física e mental, mas que o estudo procura traçar os caminhos para a correção. O seu objetivo é aumentar a eficiência humana, através de dados que permitam que se tomem decisões lógicas.

Neste sentido, nos dias atuais a Ergonomia vem sendo aplicada em diversos segmentos profissionais, dentre estes, podemos destacar um exemplo, o posto de trabalho de um secretário administrativo.

A principal função de um Secretário é trabalhar assessorando administradores em suas tarefas diárias. Geralmente, para desenvolver suas atividades estes necessitam de um posto de trabalho equipado com mesa, cadeira, computador, telefone, além de armários para guardar arquivos e objetos. **É comum a esse trabalhador** manter-se durante toda a sua jornada de trabalho na postura sentada, mas deve ser analisada as vantagens e desvantagens causadas ao profissional que trabalha sentado por um longo período nesta postura.

Neste contexto, segundo Saliba (2004) as vantagens da posição sentada são: “baixa solicitação da musculatura dos membros inferiores, reduzindo, assim, a sensação de desconforto e cansaço; possibilidade de evitar posições forçadas do corpo; menor consumo de energia do corpo; facilitação da circulação sanguínea pelos membros inferiores”. As desvantagens o mesmo autor **são: “pequena atividade física** geral (sedentarismo); adoção de posturas desfavoráveis: lordose ou cifoses excessivas; estase sanguínea nos membros inferiores, situação agravada quando há compressão da face posterior das coxas ou da panturrilha contra a cadeira, se esta estiver mal posicionada.”

Observa-se ainda que a sobrecarga imposta pela postura sentada vai sendo sentida gradualmente por todas as partes do nosso corpo; começam a surgir dores, formigamento, sensação de peso nas costas, pescoço, pernas, braços e mãos (Coury, 1995).

Dentro deste cenário tornam-se importantes estudos direcionados para análise ergonômica, que objetivam melhorar os aspectos físicos do ambiente, proporcionando para o trabalhador um bem-estar e conseqüentemente um maior rendimento de suas atividades. Logo, este trabalho tem como objetivo aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, no curso de Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho, ao posto de trabalho de uma secretária (Fig. 1) de um departamento de Engenharia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.



Figura 1 – Posto de trabalho de uma secretária.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A forma de abordagem utilizada neste trabalho, de um estudo de caso, para a aquisição de dados foi realizada mediante visitas “in loco” e utilização de um questionário de entrevista. Este foi elaborado com o objetivo de pesquisar a adequação ergonômica de um posto de trabalho de uma secretária do departamento de Engenharia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

O Brasil possui, atualmente, 34 Normas Regulamentadoras (NR), que obrigam as empresas ao cumprimento de normas relativas à segurança e medicina no trabalho.

Para o desenvolvimento do artigo utilizaremos com mais afinco a NR17: Ergonomia, que trata da adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores.

01 – DADOS PESSOAIS:	
Idade: _____ anos	
Tem algum problema de saúde? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Qual? _____
Pratica algum esporte? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Qual? _____
Você dorme quantas horas por dia? _____	
07. Como você classifica seu sono? <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim	
02 – INFORMAÇÕES SOBRE VOCÊ E O SEU TRABALHO:	
08. Tempo total de trabalho: _____	09. Tempo de trabalho na empresa: _____
10. Quantos turnos você trabalha? _____	11. Quais? _____
12. Qual sua carga horária semanal? _____	

13. Além do seu emprego na empresa, você tem outro emprego?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
14. De quanto tempo é a sua pausa para o almoço? _____	
15. Você faz outras pausas no seu turno de trabalho?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
16. Quantas pausas? _____	17. De quantos minutos? _____
18. Você faz horas extras no seu trabalho?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
19. A sua empresa lhe oferece plano de saúde?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
20. O que lhe irrita durante a sua atividade? _____	

03 – INFORMAÇÕES SOBRE O SEU POSTO DE TRABALHO:	
21. Você considera a cadeira onde trabalha adequada ao seu tipo de trabalho?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
22. Você tem dificuldades para alcançar algum objeto que utiliza frequentemente?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
23. A postura que você exerce no trabalho lhe traz algum problema?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
24. Com relação ao ambiente físico (estrutura, tamanho e visual) do seu local de trabalho, como você o avalia?	
<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
25. Com relação ao ambiente térmico (temperatura) no seu local de trabalho, como você o avalia?	
<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim	
26. Com relação ao ambiente sonoro (ruídos) no seu local de trabalho, como você o avalia?	
<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
27. Com relação ao ambiente luminoso (ofuscamento) no seu local de trabalho, como você o avalia?	
<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim	
28. Qual a sua opinião em relação à empresa que trabalha?	
<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim	

29. Se você sente dores durante ou após a realização de sua jornada de trabalho marque com um (X) nos locais, na figura abaixo:

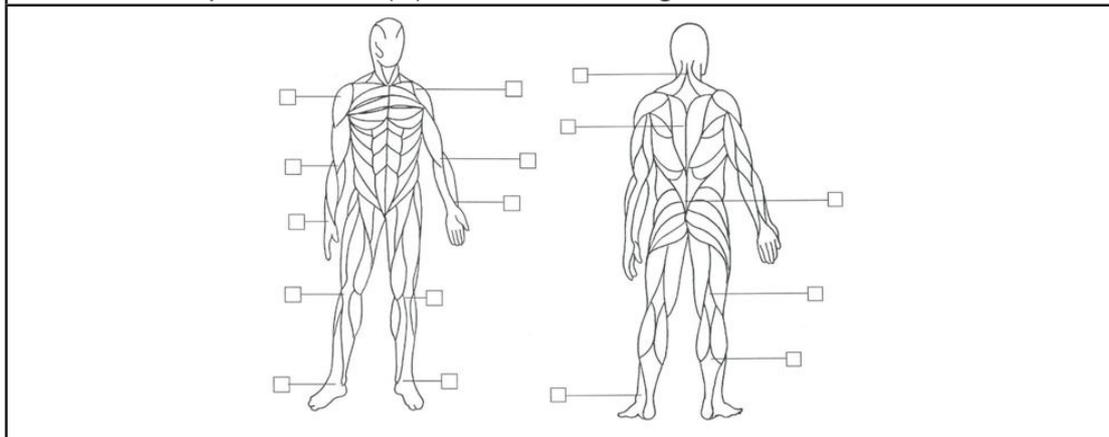


Tabela 1 – Questionário elaborado.

Fonte – Autoria própria.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base no questionário aplicado e em observações “in loco”, foram detectados vários problemas ergonômicos presentes no posto de trabalho analisado. Conforme serão apresentados abaixo:

3.1 Temperatura e Ventilação

Por meio da entrevista realizada constatou-se que, do ponto de vista ergonômico, o ambiente térmico não atende as condições de conforto necessárias à realização da atividade analisada.

A sensação térmica foi descrita pela entrevistada como sendo quente. Este fato pode ser explicado devido a pouca ventilação no ambiente que se deve à falta de entradas de ar adequadas, que possibilitem uma ventilação cruzada.

3.2 Luminosidade

Através da entrevista realizada e de observações no local analisado, constatou-se que o ambiente lumínico encontra-se bastante distante dos padrões recomendados para zona de conforto. Podemos citar como causas deste problema o mau aproveitamento da iluminação natural e a falta de manutenção e substituição das lâmpadas, quando necessário.

3.3 Ruído

De acordo com as informações levantadas, observou-se que o ambiente acústico não se encontra adequado aos padrões recomendados para zona de conforto. Este

fato pode ser explicado pela má localização da sala da secretária que se encontra próximo a entrada do departamento de engenharia, onde circulam constantemente um grande número de pessoas (alunos, professores e funcionários) acarretando um elevado ruído ao local.

3.4 Posicionamento do computador

A entrevistada utiliza o computador como ferramenta de trabalho, logo o seu posicionamento é fator decisivo para o conforto e bem-estar da mesma. Foi verificado que a tela do computador se encontra numa altura inadequada a linha de visão da usuária.

3.5 Adequação da cadeira

A cadeira é o item mais importante do posto de trabalho analisado, pois é onde a entrevistada passa grande parte da sua jornada de trabalho. Por este motivo é de suma importância que a cadeira esteja totalmente adequada as medidas antropométricas da usuária. Verificou-se que a cadeira não apresenta encostos para os braços e a altura não estava adequada corretamente.

3.6 Organização do ambiente

Em relação ao aspecto visual, o ambiente encontra-se bastante desorganizado. Dentre os fatores que contribuem para este fato podemos citar a acumulação de objetos desnecessários ao trabalho realizado pela entrevistada.

4 | SUGESTÕES PARA OS PROBLEMAS DETECTADOS

De acordo com os problemas detectados propomos algumas alternativas afim de melhorar ou solucionar os problemas do posto de trabalho analisado. Conforme serão apresentadas abaixo:

4.1 Temperatura e Ventilação

Como solução podemos citar a abertura de janelas que possibilitem uma ventilação cruzada.

4.2 Luminosidade

Este aspecto pode ser melhorado procurando aproveitar a luminosidade natural por meio das janelas também citadas como solução no item anterior. Além disso, é essencial a manutenção e substituição das lâmpadas quando preciso.

4.3 Ruído

A solução para este problema seria a realocação do posto de trabalho para um local que apresente menor nível de ruído como as salas localizadas no fundo do bloco do departamento analisado, onde tem uma menor circulação de pessoas.

4.4 Posicionamento do computador

Deve-se manter o topo da tela do computador ao nível dos olhos e distante cerca de um comprimento de braço, além disso, é importante que o posicionamento do computador possibilite ao usuário manter a cabeça e pescoço em posição reta e ombros relaxados.

4.5 Adequação da cadeira

Recomenda-se a substituição da cadeira sem apoio para os braços por uma com apoio e regulagem de altura, para permitir o ajuste de acordo com as medidas antropométricas da trabalhadora. Também é importante manter a região lombar (as costas) apoiada no encosto da cadeira ou em um suporte para as costas. Deve-se manter o antebraço, punhos e mão em linha reta em relação ao teclado e manter o cotovelo junto ao corpo.

4.6 Organização do ambiente

Como solução para este problema podemos citar a implantação do programa 5S, que objetiva proporcionar um ambiente organizado, limpo e saudável, entre outros pontos. Removendo objetos desnecessários ao trabalho realizado.

5 | CONCLUSÕES

Diante dos resultados obtidos e das discussões efetuadas, foi possível concluir que, do ponto de vista ergonômico, o posto de trabalho analisado não está dentro das especificações desejadas.

As condições desfavoráveis estão relacionadas aos aspectos lumínicos, térmicos, acústicos e aos instrumentos de trabalho utilizados pela secretária.

Ao decorrer da pesquisa foram propostas alternativas para solucionar os problemas detectados neste posto de trabalho. Caso estas sejam seguidas proporcionarão grandes benefícios para a entrevistada.

REFERÊNCIAS

COURY, Helenice Gil. **Trabalhando sentado: manual para postura confortáveis**. 2.ed. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1995.

IIDA, Itiro. **Ergonomia: projeto e produção**. São Paulo: Edgard Blucher, 2005.

MORAES, Márcia Vilma Gonçalves de. **Doenças ocupacionais: agentes: físico, químico, biológico, ergonômico.** São Paulo: Látia, 2010.

SALIBA, Tuffi Messias. **Curso básico de segurança e higiene ocupacional.** São Paulo: LTR, 2004. 453 p.

SLACK, Nigel; CHAMBERS, Stuart; JOHNSTON, Robert. **Administração da Produção.** Tradução de Maria Teresa Corrêa de Oliveira, Fábio Alher. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ÂMBITO ESCOLAR: CONCEITO E / OU PRECONCEITO

Ana Marli Souza Lima

Universidade Federal do Amazonas

Francisca Maria Coelho Cavalcanti

Universidade Federal do Amazonas/Faculdade de
Educação/Manaus-AM.

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo relatar as experiências vividas na pesquisa de iniciação científica realizada em escolas públicas da cidade de Manaus com adolescentes do Ensino Médio buscando conhecer quais religiões transitam no ambiente escolar; quais os conceitos dos escolares sobre as religiões e refletir se os alunos têm conceitos ou preconceito com religiões diferentes das suas. O conhecimento que esses jovens têm em relação às religiões existentes nos mostra restrito, suas opiniões a respeito do tema parte de um senso comum e muitas vezes apenas são conhecimentos repassados em seu ambiente religioso. Embora suas amizades sejam independentes de suas convicções religiosas muitos declararam preconceito com determinadas religiões, principalmente as de origem Afro brasileiras, não chegando a ter nenhum respeito. Atribuímos isso a falta de socialização e esclarecimento sobre o assunto e principalmente planejamento sobre a temática no ambiente escolar do ensino médio. Consideramos que seus conceitos sobre a

diversidade religiosa presentes na cultura brasileira são bastante limitados, necessitando de informações e formações extremamente qualificadas para enriquecer esse conhecimento que é social, justo e humano e que a escola deve dinamizá-lo em seu currículo.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade religiosa, conceito, preconceito

RELIGIOUS DIVERSITY IN THE SCHOOL CONTEXT: CONCEPT AND/OR PREJUDICE

ABSTRACT: This work aimed to report the experiences lived in the scientific initiation research conducted in public schools in the city of Manaus with high school teenagers seeking to know what religions transiting in the school environment; What are the concepts of schoolchildren about religions and reflect if students have ideas or prejudice against religions different from them. The knowledge that these young people have in relation to existing religions in shows restricted, their opinions on the subject part of a common sense and often are only passed on knowledge in your religious environment. Although your friendships are independent of their religious convictions many stated prejudice against certain religions, especially those of African origin in Brazil, not getting any respect. We attribute this lack of socialization and clarification on the matter and

mainly on planning in the school environment. We believe that their concepts about the religious diversity present in Brazilian culture are quite limited, requiring highly qualified training and information to enrich this knowledge that is social, human and fair and that the school must invigorate it on their curriculum.

KEYWORDS: religious diversity, concept, prejudice

1 | INTRODUÇÃO

Para viver democraticamente em uma sociedade que se conceitua laica, é basililar que seu povo conheça e respeite as diferentes religiões que transitam em sua cultura. Este conhecimento advém através da família, da escola e da sociedade em geral.

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para promover o reconhecimento e a valorização da trajetória dos diferentes grupos sociais e suas religiões, porém existe outro espaço, o familiar, que infere e delimita os princípios que de certa forma alicerçam valores, dentre eles o religioso. Muitas vezes esses valores são estruturados como sendo os únicos corretos e com essa concepção a diversidade religiosa muitas vezes é tratada como um tabu, o que pode levar a intolerância religiosa e a ascensão de diversos tipos de discriminação, de rejeição, gerando assim vários conflitos humanos.

Por isso, se evidencia a importância de verificar o acesso ao conhecimento das diferentes religiões professadas no nosso país, em especial no Amazonas e de forma específica em Manaus, notadamente no ambiente escolar, verificar como encontrar-se à aceitação do outro, do dessemelhante, já que isto é um importante aprendizado para a melhoria do convívio social que precisa ter como base o respeito.

Um dos grandes desafios para a convivência social é encontrar maneiras de diálogo com o diferente. Por muito tempo se procurou encontrar o que os grupos têm em comum. No entanto, descobriu-se que além de ter algo em comum, se faz necessário que a convivência se dê também pela diferença. (Silva e Ribeiro, 2007, p.13)

Os argumentos e experiências relatadas aqui são frutos das anotações e reflexão obtida a partir dos dados catalogados de uma pesquisa de iniciação científica realizada em duas escolas pertencentes à rede Pública Estadual de Ensino na zona norte em Manaus, as turmas em questão são alunos do Ensino médio. Os respectivos alunos estão na faixa etária entre 14 e 17 anos, e no total foram entrevistados 257 alunos.

O objetivo proposto foi saber quais religiões estão representadas nesse ambiente, como está sendo conceituada pelos escolares e como a diversidade transita no espaço escolar. As visitas foram feitas a escola nos turnos matutino e vespertino e obtivemos os dados sendo utilizada uma entrevista semiestruturada e a estratégia de frases incompletas, bem como anexado a entrevista o perfil sociocultural

da população pesquisada.

Para compor nossa fundamentação teórica, utilizamos alguns autores como Silveira, (2007), em “ Intolerância religiosa e direitos humanos”. Vianna, (2010), Diversidade religiosa no contexto escolar, além dos autores referenciados nessa pesquisa, também se buscou estudar os PCNs do Ensino Religioso que direciona que a disciplina de Ensino Religioso é facultativa no ensino fundamental e no médio não faz parte da Estrutura Curricular.

Procuramos analisar os dados de forma qualitativa, precisamente a análise de conteúdo que tem por finalidade a busca do significado de materiais textuais, ou seja das transcrições das entrevistas e frases incompletas que foram as estratégias de coleta de dados.

2 | METODOLOGIA

Pesquisa básica de cunho exploratório com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, bem como descritiva que busca o levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população. Esta pesquisa contou com o apoio das seguintes técnicas de coletas de dados: a entrevista semiestruturada e a estratégia de frases incompletas, anexado a elas um questionário sobre o perfil sociocultural do pesquisado.

A entrevista semiestruturada aproxima-se mais de uma conversação, focada em determinados assuntos, do que de uma entrevista formal. Baseia-se num guia de entrevista adaptável e não rígido ou pré-determinado. A vantagem desta técnica é a sua flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação.

A entrevista pode ser ajustada quer ao indivíduo, quer às circunstâncias. Ao mesmo tempo, a utilização de um guia contribui para a reunião sistemática dos dados coletados, podendo gerar informação quantitativa e qualitativa.

A estratégia das frases incompletas, como o próprio título da técnica indica, se trata de que os alunos/pesquisados completem uma série de frases que propomos e que lhes façam refletir e escrever sobre as mesmas. Esta estratégia tem a finalidade de desenvolver um pensamento próprio, facilitar a compreensão, fomentar e potencializar a capacidade reflexiva e crítica e ajudar a reconhecer preconceitos sobre os demais. Defendemos que a pesquisa feita dessa forma facilita o envolvimento do educando para ficar à vontade para elaborar suas respostas.

A população pesquisada foram alunos do Ensino Médio da Educação Básica de duas Escolas Públicas de Manaus, com a devida anuência das mesmas. Contou com uma amostra de 257 pesquisados. Aplicou-se as estratégias de Frases Incompletas e Entrevista Semiestruturada numa amostra estratificada caracterizada em subgrupo, ou seja, em subgrupos do 1º ano, do 2º ano e 3º ano do ensino médio, sendo aplicadas em grupos e não individual. Ressaltamos que incluso à entrevista levantamos o perfil

sócio cultural dos pesquisados para melhor análise dos resultados.

Em relação à análise e interpretação dos dados optamos pela análise qualitativa, procurando evidenciar a natureza relativas às frases a que foram submetidos os sujeitos, bem como as respostas as perguntas da entrevista. Segundo Loflandre apud Vietta (1996), estudioso da metodologia qualitativa a categorização é um recurso imprescindível para garantia do rigor metodológico e certamente um procedimento a ser amplamente exigido em pesquisas desta natureza.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso constitui-se num marco histórico da educação brasileira. Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntas construir os elementos constitutivos do Ensino Religioso como disciplina escolar, cujo objeto é o transcendente

Seguindo a orientação dos PCN, o ensino Religioso tem sua fundamentação na própria função da escola: o conhecimento e o diálogo.

Os eixos organizadores para os blocos de conteúdo do Ensino religioso de acordo com os PCN do Ensino religioso são: culturas e religiões, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos, Ethos.

No entanto como nosso alvo de pesquisa deteve-se ao Ensino Médio, faz-se necessário esclarecer que essa disciplina não está inserida no currículo dos educandos desta modalidade, a Lei de Diretrizes e Base da Educação em seu artigo 36 explicita que o ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, porém a disciplina de Ensino Religioso não faz parte da formação desses educandos, tendo sua responsabilidade pautada na educação fundamental. Essa questão é vista por alguns estudiosos como uma incoerência. Estes baseiam seu argumento na questão em que a religião faz parte da educação integral do ser humano. As escolas que fizeram parte da nossa pesquisa não têm em sua proposta curricular a disciplina religiosa para essa modalidade.

No desenvolvimento de nossa pesquisa de acordo com as informações obtidas e catalogadas a realidade é que um número grande de educandos desconhece as religiões que diferem das suas declaradas. Em sequência os resultados e análises do perfil sócio cultural, da entrevista semiestruturada e das frases incompletas

O perfil sócio cultural dos pesquisados nos mostram que 85% desses alunos reside em casa própria, 15% em casas de aluguel e 73% dos jovens vivem com seus pais.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, 65% foi declarado que tem ensino superior incompleto, 13% declararam que seus pais têm ensino médio incompleto, o restante não respondeu.

Em relação a renda familiar 68% vivem com um salário mínimo, como também os alunos estudam somente na escola, não fazendo nenhum curso por fora.

Em relação a religião 87% declararam-se cristãos. Essa denominação declarada cristã, foram os que declararam serem evangélicos, católicos, presbiterianos.

Os que declararam que seus pais são da mesma religião foram 70% dos entrevistados.

Resumindo, o perfil sociocultural dos alunos é considerado de classe baixa, nível de ensino dos pais incompleto tanto no ensino médio como no superior. Sendo a maioria desses alunos de denominações cristãos, distribuídos em designações como Assembleia de Deus, Universal do Reino de Deus, Adventistas e Católicos.

A entrevista semiestruturada teve como base as seguintes perguntas: Qual sua religião? Seus pais professam a mesma religião? Se não, quais as religiões de seus pais? Você gosta de sua religião? O que você aprende na sua religião? Você conhece outras religiões? Quais? O que você acha das outras religiões? Você tem amigos (as) que são de religiões diferente da sua? Tem alguma religião que você gostaria de frequentar? Por quê? Tem alguma religião que você não frequentaria? Por quê?

Respondendo a primeira pergunta 57% são evangélicos, sendo 37% femininos e 20% masculino; os católicos ficaram com 18%, sendo 12% feminino e 6% masculino, os adventistas ficaram em torno de 1%, sendo 0,11% feminino e 0,89% masculino. 24% não respondeu.

De acordo com os dados coletados as religiões predominantes no espaço escolar pesquisado são de jovens que se denominam cristãos, tivemos como parâmetro para as religiões denominadas cristãs, as protestantes e católicas.

A pergunta se os pais professam a mesma religião 70% afirmaram que sim e 30% que não.

A pergunta se gosta da sua religião, a afirmativa foi que sim;

A pergunta sobre o que aprende na sua religião, obtivemos as seguintes respostas de forma generalizada: amar a Deus, obedecer e coisas boas.

Se conhecem outras religiões, 80% afirmaram que sim e 20% que não.

A pergunta: o que você acha de outras religiões, a grande maioria não respondeu.

A pergunta se tem amigos em outras religiões, 100% disse que sim.

Em relação a pergunta se tem alguma religião que gostaria de frequentar, 100% informaram que não.

A última pergunta: se tem alguma religião que não frequentaria. Uma parcela significativa informou que não frequentaria as religiões como o candomblé e o espiritismo.

A guisa de análise ficou evidente que os alunos responderam de forma similar apesar de praticarem religiões diferentes. A grande maioria é evangélico e depois vêm os católicos, muitos deles optaram por não se deter muito as respostas principalmente quando declararam desconhecer outras religiões. Merece destaque algumas respostas que denotam suas posturas e suas formas de perceberem e

conceituarem religião.

“Não tenho religião e Deus não tem nada a ver com religião, as religiões enganam as pessoas” (aluno do 2º ano)

“Deus não existe, que foi uma invenção dos homens” (Aluno do 2º)

“Os que não creem em Deus, vão para o inferno todos” (aluna do 1º ano)

“Estou satisfeito com minha religião e não mudaria” (muitos alunos)

“Jamais frequentaria o candomblé por ser uma religião do diabo” (Aluna do 1º ano).

Através dos discursos relatados acima quatro categorias de crença: não acreditam em nenhuma religião e Deus independe de qualquer religião; não acreditam em Deus e Deus é pura invenção humana; forte crença em afirmar que, os que não possuem religião serão condenados, como também fica evidente que os que são seguidores das religiões afrodescendentes são extremamente discriminados.

De acordo com os dados coletados, as religiões predominantes no espaço escolar pesquisado são de jovens que se denominam cristãos, tivemos como parâmetro para as religiões denominadas cristãs, as protestantes e a católica. Informam que possuem colegas de outras religiões e que não têm problemas com eles. Contudo as denominações religiosas que estão transitando no espaço escolar são significativamente as evangélicas e católica, e quando tocam nas religiões afrodescendentes, estas são depreciadas e tidas como do mau.

Vivemos numa sociedade que se diz laica e democrática. Porém para viver/conviver democraticamente em uma sociedade multicultural é preciso conhecer e respeitar as diferentes culturas que a constituem e o ambiente escolar é o espaço privilegiado para promover o conhecimento e a valorização do movimento dos diferentes grupos sociais. A intolerância de qualquer natureza para com o outro gera a discriminação, o preconceito, o conflito, a violência e a guerra. Entendemos que para minimizar, se faz necessário o esclarecimento de toda a cultura, da manifestação das atitudes, valores, símbolos que estão presentes no cotidiano da vida e que devem ser compreendidos e respeitados dentro de um ambiente escolar, servindo este de ponte para uma ampla e diversa democracia laica.

A diversidade religiosa manifesta-se no contexto escolar na multiplicidade de comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens, roupas e sinais sagrados, nos referenciais éticos e morais utilizados pelos sujeitos para realizarem suas escolhas em relação ao outro, ao mundo e à vida. (Silveira et al 2010, p 23),

As frases incompletas principalmente sobre as denominações diferentes das suas declaradas, a resposta que predominou foi: **desconheço**. As frases completadas pelos alunos do Ensino Médio, descrito no quadro abaixo mostram certo desconhecimento sobre a diversidade religiosa que um Estado Laico opera.

Os católicos	47% desconhecem	Os que responderam que conhecem algo responderam dessa forma:
		1- São os que adoram imagens
		2- São pessoas de bem, mas adoram imagens.
		3- Prezam a família, o amor, adoram a Deus e respeitam as imagens.
Os batistas	67% desconhecem	Os que responderam algo a respeito prevaleceu essas respostas:
		1-Acreditam em Deus
		2-São unidos por células
Os presbiterianos	89% desconhecem	Os que responderam algo a respeito prevaleceu essa resposta.
		1- São conservadores
		2- Protestantes
		3- Evangélicos
Os adventistas do Sétimo dia	59% desconhecem	Os que responderam algo a respeito prevaleceu essa resposta.
		1-São os que guardam o sábado
		2- Seguem os 10 mandamentos
Os luteranos	89% desconhecem	Os que responderam algo.
		1-Seguem a Martinho Lutero
Religiões Afro	97% desconhecem	Os que responderam algo a respeito prevaleceu essa resposta
		1-Mexem com os Espíritos
		2- Não praticam o bem
		3- São maus

Nota-se um desconhecimento em relação as religiões indagadas, as respostas ficaram em torno de um senso comum, com respostas superficiais, inclusive de suas próprias religiões, pois não houve um aprofundamento em nenhuma das religiões indagadas. Pelo desconhecimento atribuído para as religiões diferentes das suas, os jovens se propõem a responder o que geralmente ou provavelmente se tem como informação passada por pessoas de suas relações próximas.

A forma como responderam as religiões afro brasileiras, denota um significativo preconceito e que suas informações não passam pelo crivo dos direitos humanos e da historicidade. Vianna (2010, p 01) destaca que por esse motivo no Ensino Médio, “[...]o diálogo inter-religioso surge como um importante desafio na atualidade também para a educação. Portanto, consideramos que os saberes abordados pela disciplina precisam ser pesquisados e contextualizados histórica e socialmente dentro do espaço escolar”.

4 | CONCLUSÃO

A liberdade religiosa diz respeito ao direito tanto na seleção de determinada

convicção religiosa quanto o de não preferir religião alguma. Para entender a questão da diversidade religiosa no espaço escolar é importante promover discussões que contextualizem esse exercício de cidadania que é contemplado no artigo XVIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). “Toda a pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletiva, em público ou em particular”. Podemos concluir que a Declaração Universal dos Direitos Humanos firma o direito fundamental que qualquer pessoa tem de viver e professar sua religião, inclusive com base nesse princípio, qualquer pessoa também tem o direito de não professar qualquer religião.

Vivemos numa era com grande facilidade de informação, sabemos o que está ocorrendo no mundo com uma rapidez que se mostra a cada ferramenta que as novas tecnologias disponibilizam. Estamos aprendendo a conhecer uma sociedade multicultural, com semelhanças e incontáveis dessemelhanças, para isso, precisamos dialogar sobre temas que afastam as pessoas e as dividem cada vez mais em classes, em grupos, em castas etc., não para torná-las iguais, mas sobremaneira para a abertura de se construir uma humanidade democrática.

Ao longo da pesquisa e as várias leituras que foram realizadas nos levaram a perceber que estamos bem distantes de promover o que a Declaração dos Direitos Humanos estabelece como parâmetro, falta muita fundamentação e a escola nos parece desprovida dessa temática. Nas aulas e visitas a outras escolas com finalidades diferentes, se pode perceber que diversidade religiosa não faz parte do cotidiano das escolas, e principalmente da educação infantil que não era foco da pesquisa, mas como o projeto é sobre a diversidade religiosa, foi inevitável a observação. A posição do Estado Laico não é observada.

Vivemos numa sociedade que se diz laica e democrática. Porém para viver/conviver democraticamente em uma sociedade multicultural é preciso conhecer e respeitar as diferentes culturas que a constituem e o ambiente escolar é o espaço privilegiado para promover o conhecimento e a valorização do movimento dos diferentes grupos sociais. A intolerância de qualquer natureza para com o outro gera a discriminação, o preconceito, o conflito, a violência e a guerra, empobrecendo cultura e a riqueza da humanidade em sua ampla diversidade cultural.

[...] a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais (GADOTTI, 1992, p. 23).

Percebemos que o espaço escolar é um ambiente para ser ‘palco’ de discussões

para a diversidade religiosa, um local de formação e informação mais coerentes a respeito do tema, no qual a metodologia seja apresentada através de encontros que primam por diálogos multiculturais.

A pesquisa nos possibilita uma reflexão sobre a necessidade de um conhecimento das diversas religiões que estão operando na nossa realidade pelos nossos jovens e finalistas da educação básica. Educar em sentido integral é buscar alicerçar conhecimentos que estruturam uma sociedade para o bem e o respeito ao outro. Adquirir saberes diferentes é garantir que o mundo é diverso em vários aspectos e um deles é a religião, e a escola é um ambiente propício a esta aprendizagem que é social, justa e humana.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J. **Estratégias utilizadas em el aprendizaje em valores**. Revista Innovación y experiencia educativas. 2007.

BRASIL.CONSTITUICAO FEDERAL DE 1988.

GADOTTI, Moacir. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

STRAUS, L. **Raça e História**. França, Unesco, 1952.

SILVA, C. A. RIBEIRO, M. B. **Intolerância religiosa e direitos humanos**. Porto Alegre, Editora Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

SILVEIRA, R.M.Godoy. et al. **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**. Em http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/modulo3/mod_3_3.3.6_diver_religiosa_rosa.pdf. Consultado em 05/04/2014.

VIANNA, M. S. **Diversidade Religiosa no Contexto Escolar**. Em <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo01.pdf>. Consultado em 04/04/2014.

VIETTA E.P. et al. **Técnica da complementação de frases como recurso para expressão vivencial do aluno em véspera de prova**. Rev.latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 4, n° especial, p. 39-49, abril 1996.

CULTURAS DA INFÂNCIA: A INFLUÊNCIA DOS ENTORNOS CULTURAIS E SOCIAIS NOS MODOS DE BRINCAR DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BAIRRO AMÉRICA – ARACAJU/SE

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos

Doutoranda em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Pedagoga do Instituto Federal de Sergipe. E-mail: rafakarolynne@yahoo.com.br.

Tacyana Karla Gomes Ramos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe. Departamento de Educação. E-mail: tacyanaramos@gmail.com.

RESUMO: O objetivo principal deste artigo é problematizar questões referentes à influência dos entornos culturais e sociais das crianças nos seus modos de brincar e na produção de culturas infantis no contexto de uma escola de educação infantil da cidade de Aracaju/SE. O presente trabalho apoia-se no campo da Sociologia da infância que conduz a um redirecionamento do olhar sociológico e antropológico para a infância, introduzindo a concepção de criança como ser social pleno, dotado de capacidade de ação e a infância como um grupo social culturalmente ativo. Os dados foram produzidos na perspectiva etnográfica, com o uso de videograções e descritos em sequência interativa denominada de episódio. Os achados da investigação ressaltam a importância de abordar o contexto das crianças, para assim

compreender as relações ali desenvolvidas, atribuindo significado não somente às crianças, mas às suas ações. Como indicação importante fica a necessidade de para além de descrever o universo das crianças, de suas culturas, se faz necessário explicá-lo para assim compreender os significados das ações dos sujeitos investigados.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Culturas infantis. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado já concluída que teve como objetivo central compreender como um grupo de crianças de três anos vivenciavam suas infâncias a partir das atividades de brincadeiras de livre escolha dentro da rotina instituída pelas educadoras. A finalidade desse artigo é problematizar questões referentes à influência dos entornos culturais e sociais das crianças nos seus modos de brincar e na produção de culturas infantis, ressaltando a importância de abordar o contexto das crianças, para assim compreender as relações ali desenvolvidas, atribuindo significado não somente às crianças, mas às suas ações.

O presente trabalho apoia-se no campo da Sociologia da infância que conduz a um

redirecionamento do olhar sociológico e antropológico para a infância, introduzindo a concepção de criança como ser social pleno, dotado de capacidade de ação e a infância como um grupo social culturalmente ativo.

As culturas infantis se constituem como um dos temas privilegiados nos estudos da sociologia da infância, campo que compreende a infância como uma categoria que é construída social e culturalmente em contextos específicos, e entende a criança como atores sociais que integram essa categorial. Nessa perspectiva, a contribuição de Sarmiento (2003) para essa compreensão é fundamental, em que ele entende as culturas da infância como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (p.3- 4).

Sarmiento (2003) aponta as culturas da infância como o elemento distintivo da categoria geracional. Assim, as crianças pertencem a um grupo específico dentro da estrutura social e nesse grupo produzem uma cultura própria dentro de sua categoria geracional, que o distingue do grupo dos adultos através de suas ações, normas, valores, modos de ser, sentir, agir e interagir com o mundo.

É na busca por compreender o mundo dos adultos, que as crianças vêm a produzir seus próprios mundos, constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social, produzindo suas culturas de pares (CORSARO, 2011). Nesse contexto, na compreensão do autor, emergem as culturas infantis, não como um produto pré-existentes as crianças, funcionando como algo que elas utilizam para guiar seus modos de ser, mas se constituem como um processo produzido e partilhado através da experiência social.

Sarmiento (2003) compreende que as culturas da infância são integralizadas pelas brincadeiras infantis como também pelos modos específicos de ser e de se comunicar dos grupos de pares. Conforme Borba (2005) é através do brincar que as culturas infantis têm sido investigadas, seja compreendendo-o como a cultura infantil em si, seja abordando-o como o contexto no qual a cultura infantil se manifesta.

Na compreensão de Corsaro (2011), o brincar tem sido considerado como a forma privilegiada de participação das crianças na cultura. A partir das interações com seus pares em ocasiões de brincadeiras, através do processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009), as crianças se afirmam e também se diferenciam do mundo social, em um processo de interpretação do mundo social, das pessoas e de si mesmos.

Brougère (2015) apresenta a hipótese de existência de uma cultura lúdica, parte importante das culturas infantis, sendo definida como um conjunto de procedimentos que permitem dar início ou organizar uma brincadeira. A cultura lúdica é um “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. [...] O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar” (p. 23).

Nesse sentido, para o autor, a cultura lúdica é composta por esquemas de

brincadeiras. Esses esquemas são regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem à criança, inicialmente identificar a brincadeira e em seguida, organizar e desenvolver suas práticas lúdicas.

Nas brincadeiras com temáticas familiares, como a mãe e filha, por exemplo, as crianças utilizam esses esquemas a partir da combinação complexa da observação do contexto social, das regras e comportamentos do jogo e dos materiais disponíveis. Da mesma forma, os esquemas de confronto entre o bem e mal, constituem esquemas gerais que são utilizados em diversas brincadeiras, como por exemplo, polícia e ladrão. Sendo assim, “a cultura lúdica evolui com as transposições do esquema de um tema para outro” (BROUGÈRE, 2015, p. 25).

Sobre isso é pertinente compartilhar a discussão trazida por Brougère (2015) acerca da cultura lúdica

A criança constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê [...], que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças [...], pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais [...]. (BROUGÈRE, 2015, p. 26)

Portanto, a cultura lúdica, como toda cultura, é fruto da interação social. Essa cultura lúdica não é produzida isoladamente, ela também é influenciada por referências externas à brincadeira. Desse modo, a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do contexto social da criança, como a escola, a família, a mídia televisiva, entre outros. Borba (2005) contribui nesse sentido afirmando que essa influência não se dá de forma mecânica, mas por meio de uma interação simbólica, pois na experiência do brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, dando novas significações de acordo com sua interpretação.

Na brincadeira conjunta, as crianças produzem uma variedade de rotinas, cujo objetivo central é fazer coisas em conjunto (CORSARO, 2011). Em suas pesquisas, ele identificou uma série de rotinas que se repetem nas de brincadeiras, dentre elas, o brincar sócio dramático ou jogo de papéis, o jogo de aproximação-evitação. Corsaro (2011) define as rotinas de brincadeiras como elementos constituintes das culturas da infância e que estas são produzidas pelas crianças e compartilhadas na interação com seus pares. Assim, as rotinas são práticas sociais subordinadas às regras e normas instituídas pelas crianças que organizam e regulam as ações do grupo de pares.

Borba (2005) aponta as rotinas de brincadeiras como uma sequência de comportamentos previsíveis e que apresentam a preferência das crianças, repetindo-se com frequência e com consistência. Ferreira (2004) contribui afirmando que as

rotinas favorecem para “[...] tornar aquele mundo familiar, comunal, recorrente, previsível; por isso mesmo, objectos de intervenções discursivas e práticas, inovadoras e criativas, que o tornam altamente flexível, adaptável e transformável. [...]”.

Durante o processo de investigação foi possível identificar, mapear e caracterizar algumas rotinas de brincadeiras que se apresentaram com mais frequência e consistência no cerne dos grupos de pares do contexto investigado, tais como a rotina de aproximação-evitação e de perseguição.

A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para levar adiante o reconhecimento das crianças como sujeitos e atores sociais é necessário adotar uma concepção de pesquisa *com* as crianças e não sobre crianças. Tal postura exige do pesquisador pensar em metodologias que tenham foco nas vozes, olhares e ponto de vista das crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real (CORSARO, 2009).

É nessa perspectiva de uma pesquisa *com* crianças, que participaram do estudo 25 crianças, sendo 12 meninas e 13 meninos, com faixa etária de 3 anos a 3 anos e 10 meses, no início da pesquisa. A fim de trazer uma descrição que se aproximasse de uma perspectiva das crianças, utilizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica: observação participante com anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo. A observação participante foi realizada durante os meses de fevereiro a junho de 2016, com idas na escola de três a cinco vezes na semana com duração aproximadamente entre três a quatro horas por dia, perfazendo um total de 119 horas.

Para a geração de dados, através da observação participante, focalizamos nosso olhar para as práticas sociais e culturais das crianças nos processos de brincar, buscando registrar em fotografias e gravações em vídeos os momentos de brincadeiras de livre escolha das crianças dentro da rotina instituída pelas educadoras durante os momentos de Recreação (Parquinho, Sala Multiuso ou Brinquedoteca) e nos momentos de atividades não direcionadas pelo adulto dentro do contexto da sala de referência.

As brincadeiras de livre escolha aqui são entendidas como as práticas lúdicas criadas e organizadas pelo grupo de pares de idade, ou seja, as brincadeiras não dirigidas pelas educadoras, consideradas de livre escolha pela criança.

As gravações em vídeo foram vistas e revistas, organizadas e separadas por dia de observação e transcritas. Através da análise dos vídeos, fizemos o recorte de episódios interativos nas atividades de brincadeiras, realizamos um relato minucioso dos acontecimentos (transcrição) e a extração dos vídeos em fotografias sequenciadas. As fotos foram agrupadas em sequências interacionais denominadas de episódios (PEDROSA; CARVALHO, 2005). A análise dos dados baseou-se na combinação entre a leitura das transcrições dos vídeos e a apreciação das imagens. Além das

filmagens, buscamos analisar as notas de campo obtidas durante as observações e também as fotografias das brincadeiras.

Este estudo foi aprovado para execução pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (Protocolo CAAE nº 51979915.2.0000.5546), ao qual este trabalho foi submetido e também realizado com consentimento dos responsáveis pelas crianças integrantes da pesquisa.

Tendo em vista que os dados gerados na pesquisa em tela não apresentam situações que denigrem e/ou expõem negativamente a imagem das crianças e tratando-se de uma pesquisa que se fundamenta nas concepções de crianças como autores sociais e produtoras de culturas, não negamos suas identidades, sua condição de sujeitos e nem escondemos a autoria de suas ações (KRAMER, 2002). Portanto, nesse trabalho utilizamos os nomes verdadeiros das crianças participantes da investigação.

SITUANDO O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: O BAIRRO AMÉRICA E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tal como afirmam Graue e Walsh (2003, p.24) “os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente”, daí a importância de abordar o contexto das crianças, para assim compreender as relações ali desenvolvidas, atribuindo significado não somente às crianças, mas às suas ações.

Nessa trilha de proposições, o estudo foi realizado numa escola pública municipal de educação infantil denominada de Escola Municipal de Educação Infantil Doutor Fernando Guedes Fontes, localizada no bairro América, na cidade de Aracaju, Sergipe.

O referido bairro está localizado na zona oeste da capital sergipana e seu marco histórico surge a partir e em função da Penitenciária Modelo construída na comunidade. Em 1926, no entrono da penitenciária começam a surgir as primeiras casas abrigando familiares de detentos e ex-presidiários que resolvem se instalar nessa região da capital, tornando a penitenciária “primeiro centro de atração de moradores para aquela zona de Aracaju” (2009, p. 29).

Segundo Rocha e Corrêa (2009), a partir da década de 1980, a população carcerária cresce rapidamente, crescendo também os atos de violência, assassinatos, tráfico de drogas, tentativas de fugas. Diante desse contexto, devido à sua relação com a penitenciária, o Bairro é estigmatizado pelos altos índices de violência, causando medo e aversão na população de Aracaju. De acordo com os autores, a implantação da Polícia Comunitária em 1996 reduziu os índices de violência no bairro (diminuição de furtos, roubos e homicídios).

A partir da década de 2000, o bairro passa por um processo de desenvolvimento, através de melhorias implantadas por ações governamentais que favoreceram a transformação na infraestrutura do bairro, como obras de saneamento básico,

pavimentação asfáltica e a definitiva desativação da Penitenciária em 2007, após oitenta anos de atividade, o local da antiga Penitenciária tornou-se uma área de lazer chamada Praça da Liberdade.

Entretanto, mesmo com todas as transformações e os avanços do bairro, o estigma de um dos bairros mais violentos de Aracaju ainda persiste, marcando profundamente a história dessa comunidade (ROCHA; CORRÊA, 2009).

Nesse contexto, em 2010 é inaugurada a primeira creche e escola de educação infantil municipal da região, a EMEI Dr. Fernando Guedes com capacidade para atender 112 crianças de quatro meses a três anos e 11 meses, sendo agrupadas em diferentes turmas, em turno integral das 6h30min às 18h. A creche foi criada diante das solicitações de mães, da igreja do bairro e da associação de moradores, que reivindicam e testificam a necessidade, especialmente para as mães de família que necessitam trabalhar e não tinham a quem confiar seus filhos.

Nos dias atuais, a EMEI Fernando Guedes Fontes é a única creche pública que existe no bairro. A comunidade que frequenta a EMEI Fernando Guedes apresenta baixas condições socioeconômicas, os pais das crianças, em sua maioria, trabalham em serviços domésticos, comerciais ou em instituições públicas. As crianças matriculadas são oriundas da própria comunidade, entretanto, algumas delas são provenientes de localidades adjacentes e distantes do bairro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As situações de brincadeiras foram agrupadas em episódios¹ de acordo com os objetivos propostos da pesquisa. Para este trabalho, selecionamos dois episódios para exemplificar a influência do contexto circundante nas ocasiões de brincadeiras no contexto da educação infantil. Com base nas observações e nos registros das situações interativas, apresentamos abaixo dois episódios de brincadeiras, os quais retratam a influência dos entornos culturais e sociais das crianças nos seus modos de brincar.

Episódio: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Local: Sala de referência

Duração: 04min 58seg

Data: 18/04/2016

Kethyle, Franciele e Débora estão escondidas na última prateleira da estante enquanto Sibeles e Rafaela assustam as meninas com gritos e risadas de bruxa.

¹ Utilizamos as seguintes convenções para as transcrições dos episódios: Palavras em negrito indicam ênfase; (...) indica pausa na fala; (---) indica trecho incompreensível; Períodos entre parênteses tem a função de explicar o contexto da fala.

*Débora: **Oie o bicho!***

*Franciele: Fantasma, **olhe o fantasma!***

As risadas das bruxas atraem algumas crianças para a brincadeira, Guilherme se aproxima e junta-se ao grupo de meninas que se protegem na estante ou na “casa”. Glauber, não entra, fica a observar o grupo que está na casa e a ação das bruxas. Luiza observa e alguns segundos depois junta-se ao grupo. As bruxas (Sibele e Rafaela) passeiam e cantam pela sala. Enquanto isso, Kethyle, Guilherme e Franciele saem da casa. Em seguida, Glauber, resolve fazer o papel do monstro e começa a emitir sons e se aproximar da casa, onde estão Débora e Luiza. No mesmo momento, Franciele retorna à casa. As meninas olham para ela e gritam ainda mais.

Franciele: Eu não sou o bicho não!

Luiza: É ele! (Apontando para Glauber e gritando ainda mais forte. As meninas seguem gritando. Os gritos atraem Kethyle, que retorna a casa.

*Rafaela: **Hahaha... hahaha... hahaha...Auuu... Auuu... eu sou uma bruxa! Hahaha.** (Afastando-se do local da brincadeira).*

Nesse momento, Glauber assume o papel de bicho e começa a ameaçar com expressões faciais e entonação vocal de bicho.

Franciele: O fantasma!

Guilherme retorna à casa e todos continuam a gritar, Débora coloca as mãos nos olhos com medo. Sibele e Pedro se aproximam e Guilherme diz para Sibele:

***Guilherme:** Venha, venha (...) oie o fantasma ali...*

Sibele entra na casa, mas rapidamente afasta-se do local. As crianças ficam apreensivas à espera do monstro/bruxa/fantasma a qualquer momento.

Guilherme: UHHHH – fazendo cara de medo.

Franciele: Auuuuuu, elas vêm pra cá, elas vem pra cá.

Luiza: Tem medo de bruxa, é?

Rafaela se aproxima e diz:

Rafaela: Eu não sou bruxa não, viu? (pausa) Vou sair daqui da minha casa.

Guilherme levanta-se e diz: Vamos atacar os mosquitos, vamos pegar elas!

Guilherme aponta o brinquedo em direção ao mosquito.

Rafaela: Oia o mosquito da dengue, o mosquito da dengue. Isso daqui (apontando com um brinquedo na direção à sua frente).

Rafaela: É o mosquito da dengue?

Rafaela sinaliza positivamente com a cabeça.

Sibele sai correndo e diz: Eu vou pegar o mosquito da dengue.

Guilherme, Franciele e Pedro correm para o canto da sala e lá matam o mosquito com armas. Segundos depois, Sibele retorna para a casa e assusta as meninas com sua risada de bruxa:

Sibele: Hahaha... hahaha... hahaha...

As meninas gritam. Em seguida, Sibele também grita com medo e sai correndo pela sala. Pedro, Guilherme e Franciele retornam à casa. Sibele volta a assustar, Rafaela também retorna e grita. Sibele olha para ela e diz:

Sibele: Pegue as pessoas!

As duas gritam e assustam as todas as crianças que reagem com gritos.

Pedro se levanta e apontando uma arma feita com as mãos atira nas bruxas.

Guilherme: Vamos metralhar tudo!

Pedro e Guilherme saem da casa perseguindo as bruxas que correm na tentativa de fugir deles. Os meninos atiram. Guilherme consegue prender Rafaela, mas em seguida, a solta.

E assim, a brincadeira se repete. As crianças voltam à casa (base segura), as bruxas retornam para assustar as demais crianças e a história se repete com pequenas alterações e entrada de outras crianças e de outro personagem como o lobo.

Na brincadeira conjunta, as crianças produzem uma variedade de rotinas, cujo objetivo central é fazer coisas em conjunto (CORSARO, 2011). Em suas pesquisas, ele identificou uma série de rotinas que se repetem nas de brincadeiras, dentre elas, o brincar sócio dramático ou jogo de papéis, o jogo de aproximação-evitação. Corsaro (2011) define as rotinas de brincadeiras como elementos constituintes das culturas da infância e que estas são produzidas pelas crianças e compartilhadas na interação com seus pares. Assim, as rotinas são práticas sociais subordinadas às regras e normas instituídas pelas crianças que organizam e regulam as ações do grupo de pares.

Durante o processo de investigação foi possível identificar, mapear e caracterizar algumas rotinas de brincadeiras que se apresentaram com mais frequência e consistência no cerne dos grupos de pares do contexto investigado. Corsaro (2009) identificou a rotina de aproximação-evitação em suas pesquisas etnográficas com crianças em diferentes culturas. A estrutura dessa brincadeira envolve quatro etapas: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. Um agente ameaçador (bruxa, bicho papão, monstro, por exemplo) é reconhecido pelo grupo de pares com nomeações e reações de medo. As crianças se aproximam dele e em seguida fogem, escapando em segurança.

Nessa estrutura, as crianças “produzem coletivamente uma rotina na qual

compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça e o alívio e a alegria da fuga” (CORSARO, 2009, p. 33,34). Nesse processo, as crianças lidam com o medo, enfrentam o perigo, inserindo-os em suas rotinas de pares, as quais elas produzem e controlam (CORSARO, 2011).

No episódio descrito acima encontramos as características principais da rotina de aproximação-avoidance: as crianças chegam perto do agente ameaçador e o evitam quando ele adquire poder, as crianças ameaçadas apresentam um medo fingido, estas correm para uma base segura, há acumulação e liberação de tensão e possibilidades de repetição e enriquecimento da brincadeira.

No enredo percebe-se a inclusão de novas figuras assustadoras que fazem parte do universo simbólico da criança, tais como o bicho e o fantasma. Essas figuras fascinantes e ameaçadoras são apropriadas de rotinas e rituais familiares e são reproduzidas como parte das rotinas na cultura de pares. O que impressiona nesse episódio “A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue” é que mesmo com a inclusão de novos personagens, novos agentes ameaçadores, não é perceptível nenhum problema no fluxo da brincadeira.

As crianças continuam alinhadas desenvolvendo os comportamentos adequados ao esquema da rotina. Brougère (2015) contribui nesse sentido, afirmando que a cultura lúdica, ou seja, as regras tornam possível a brincadeira e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. Assim, no decorrer da sequência interativa, as regras já pré-estabelecidas pelas crianças dão suporte para que novas situações sejam inseridas sem prejudicar o andamento das atividades.

Outro ponto a destacar é a inclusão do mosquito da dengue neste episódio. Diante da situação de epidemia que atingiu diversos estados brasileiros no primeiro semestre do ano 2016, algumas ações e campanhas foram implantadas na creche para evitar a proliferação de focos do mosquito *Aedes aegypti*, transmissor da dengue, Chikungunya e Zika vírus na comunidade. Durante a semana da gravação desse episódio as crianças da creche haviam participado de uma das ações propostas.

Dentro desse contexto é notável como as crianças inserem elementos de suas experiências cotidianas em suas brincadeiras. A perseguição ao mosquito da dengue se apresenta como uma experiência das crianças trazida ao mundo da imaginação e da brincadeira. As crianças viam o mosquito como um agente ameaçador, assim como a bruxa, o monstro e o fantasma. Nesse episódio as crianças inserem em seus contextos brincantes problemas sociais que afetam seus entornos. Elas apropriam-se das referências culturais, das experiências cotidianas da creche, de suas famílias e da mídia, tão presente em suas rotinas, como tema dos processos de criação/construção de suas brincadeiras, não apenas, reproduzindo, mas recriando experiências.

Borba (2005) salienta que as crianças estão inseridas em um mundo adulto estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que sistematizam suas ações e suas relações com o mundo. Sendo assim, elas “constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica de seus modos de vida, estabelecendo

com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e recriá-las nas interações de pares” (SARMENTO, 2008, p.180)

Com base nas observações e nos registros das situações interativas, apresentaremos a seguir o episódio que traz situações de brincadeiras envolvendo a rotina de perseguição, no qual as sequências de ações são orientadas pelo enquadre de polícia e ladrão. Cabe ressaltar que a rotina de perseguição foi observada em 22 cenas analisadas para a pesquisa.

O episódio **“Mãos na cabeça, agora!”**, relatado a seguir, retrata uma brincadeira de polícia e ladrão, enquadrada na rotina de brincadeiras de perseguição. A brincadeira de polícia e ladrão é uma das favoritas das crianças e altamente apreciada pelos meninos. Nesse tipo de brincadeira é muito comum as crianças se apropriarem de elementos da cultura televisiva em suas brincadeiras, tais como nome de personagens, procedimentos, poderes e expressões de super-heróis, além da relação entre os bons e os maus.

Nesse processo, as crianças utilizam-se dos conhecimentos gerais acerca da rotina e articulam-nos aos conhecimentos da mídia televisiva. No contexto observado, as crianças assumiam papéis ficcionais (CORSARO, 2003) de super-heróis. Transformavam-se em personagens vistos na televisão, tais como a Super Pink, o Homem Aranha, o Homem de Ferro, Power Rangeres, dentre outros.

Episódio: “Mãos na cabeça, agora!”

Local: Sala de referência

Duração: 01min 18seg

Data: 06/05/2016

Rafaela, Matheus, Layza, Luiza, Erica brincam de polícia e ladrão. Todas as crianças estão perseguindo Luiza, quando finalmente conseguem capturá-la. Guilherme brinca com um carrinho próximo ao grupo, quando atento observa a apreensão de Luiza. Layza segura Luiza para que ela não fuja, coloca-a sentada no chão. Matheus segura Luiza. Rafaela abaixa-se e apontando dois revolveres (mãos posicionadas como arma) diz:

Rafaela: Mãos na cabeça, agora!

Luiza reage, consegue levantar e fugir do grupo. Layza e Rafaela atiram em Luiza, mesmo assim ela foge.

Rafaela grita: Bora pegar ela!

Então, Layza corre como se estivesse tirando uma arma do bolso perseguindo Luiza.

Rafaela, Erica, Matheus seguem Layza na busca por Luiza. Guilherme corre

em direção oposta ao grupo e consegue cercar Luiza. O grupo tenta pegar Luiza, quando Guilherme estende a mão e com voz imperativa diz:

Guilherme: Peraí, peraí!

Layza parece não aceitar a decisão de Guilherme e então aponta a arma (mãos) e atira em Guilherme. Guilherem reage disparando vários tiros em Layza. Matheus tenta impedir Guilherme. Layza corre. Guilherme começa a perseguir Layza. Enquanto isso, Luiza foge. Rafaela tenta prendê-la, mas ela não aceita e corre. A perseguição agora passa a ser entre Guilherme e Layza. As crianças se dispersam com outras atividades.

No episódio descrito acima não foi possível registrar o início da sequência interativa da brincadeira, ou seja, não sabemos como se deu a escolha dos papéis de polícia e ladrão. Entretanto, é facilmente identificável os papéis assumidos pelas crianças diante das falas e comportamentos: “mãos na cabeça”, apontar a arma, perseguir, fugir etc.

No início do episódio, Luiza, criança que assume o papel de ladra na brincadeira, é perseguida pelos policiais Rafaela, Matheus, Layza, Erica e Guilherme. A perseguição consiste em dar voltas pela sala de aula, enquanto o ladrão tenta fugir dos policiais. A rotina da brincadeira é desenvolvida normalmente, com a sequência de perseguição e fuga, na qual os bons prendem os maus (o contrário também foi observado), ocorrendo, algumas vezes lutas entre o bem e o mal.

Nesse percurso, a brincadeira ganha uma nova dimensão, na medida em que Layza passa a ser perseguida por Guilherme. É interessante destacar que para que essa rotina seja reestruturada numa perseguição de policial para policial é necessário que haja uma aceitação daqueles que brincam para que possam desenvolver as sequências interativas conjuntamente. E assim segue-se a brincadeira, na qual o alvo a ser alcançado passa a ser Layza e não mais Luiza. Brougère (2015) contribui nesse sentido, afirmando que a cultura lúdica, ou seja, as regras tornam possível a brincadeira e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. Assim, no decorrer da sequência interativa, as regras já pré-estabelecidas pelas crianças dão suporte para que novas situações sejam inseridas sem prejudicar o andamento das atividades.

A rotina ganha outro contorno quando Luiza é apreendida e Guilherme pede ao grupo que espere um pouco antes de capturá-la. A reação de Layza é apontar a arma e atirar em Guilherme, atacando um policial. Borba (2005) salienta que atacar os policiais na brincadeira de polícia e ladrão pode representar ações que reproduzem a realidade sociocultural exibida pela mídia e muitas vezes vivenciada nos contextos das crianças.

Por tratar-se de um bairro ainda estigmatizado como violento, como vimos anteriormente, podemos inferir que a realidade de atacar policiais na brincadeira

pode ser uma situação vivenciada nos contextos das crianças? Nessa perspectiva, acreditamos que se faz necessário conhecer os entornos sociais, culturais e familiares das crianças de forma mais incisiva. Além disso, as brincadeiras não são meras reproduções da realidade circundante, mas através do processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009), as crianças se afirmam e também se diferenciam do mundo social, em um processo de interpretação do mundo social, das pessoas e de si mesmos.

Nesse contexto, corroboramos com Borba (2005), ao levantar a hipótese de que, nessa rotina de perseguição, o mais importante para as crianças é desenvolver ações de correr umas atrás das outras, experimentando sentimentos de emoção, tensão, poder, alívio, etc.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando os resultados encontrados, compreendemos que o contexto sócio histórico das crianças do Bairro América circunscreve possibilidades e limites para as brincadeiras das crianças. Na presente investigação, percebemos como as crianças inserem elementos de suas experiências cotidianas em suas brincadeiras no contexto da educação infantil.

As crianças apropriam-se de elementos do mundo adulto para o universo infantil atribuindo a eles novos significados. Elas apropriam-se das referências culturais, das experiências cotidianas da creche, de suas famílias e da mídia, tão presente em suas rotinas, como tema dos processos de criação/construção de suas brincadeiras, não apenas, reproduzindo, mas recriando experiências.

Portanto, ressaltamos que observar as brincadeiras das crianças é um contexto privilegiado para conhecer suas incríveis criações, suas formas de interação, suas regras, seus modos de ser, agir, pensar e sentir nas interações com o grupo de pares, ou seja, para se conhecer suas culturas da infância.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de abordar o contexto das crianças, para assim compreender as relações ali desenvolvidas, atribuindo significado não somente às crianças, mas às suas ações. Como indicação importante fica a necessidade de para além de descrever o universo das crianças, de suas culturas, se faz necessário explicá-lo para assim compreender os significados das ações dos sujeitos investigados.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar**. 296f. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2005.

- BROUGÈRE, Gilles. A crianças e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 19-32.
- CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- CORSARO, William A. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou...as Relações entre pares, as Rotinas da cultura infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(is) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-infância. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. (orgs). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.
- GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização**: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.
- PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Análise qualitativa de episódios de interação**: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, 18(3), pp.431-442. Disponível em: <http://www.scielo.br/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. 2016.
- ROCHA, Emanuel Souza; CORRÊA, Antônio Wanderley de Melo. **Bairro América – A saga de uma comunidade**. Aracaju: Info Graphics, 2009.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. [online]. 2005, vol.26, n.91, p. 361-378. ISSN 0101-7330.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acessado em 30 de maio de 2016.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, 2002. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acessado em 30 de maio de 2016.

DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SOBRE O TEMA CONDUTIVIDADE TÉRMICA: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE UM CURSO NORMAL

Diana Aparecida Kaefer Schons

Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu
/Universidade Franciscana (UFN)/ Programa
de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de
Ciências e Matemática/dianakaefer74@gmail.com

Ana Marli Bulegon

Universidade Franciscana (UFN) / Programa
de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino
de Ciências e Matemática/ Universidade
Franciscana/anabulegon@unifra.br

RESUMO: Entende-se que os egressos do Curso Normal são aqueles que despertarão nos estudantes o gosto pela ciência e pelo conhecimento científico. Neste sentido, propôs-se, como parte de um projeto de pesquisa maior, desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do PPGECIMAT da Universidade Franciscana de Santa Maria, RS, a formação de uma cultura digital nos estudantes do 2º Ano de um Curso Normal de uma escola pública de Santa Rosa - RS, no ano de 2018. Tenciona-se, com isso, que eles possam fazer uso desse conhecimento no momento de sua atuação como docente de turmas dos anos iniciais da educação básica. Para a obtenção deste objetivo, os estudantes foram organizados em três equipes de trabalho e fizeram uso Tecnologia da Informação e Comunicação

(TIC) e de Atividades Experimentais (AEx). Foram propostas dezoito aulas, organizadas em uma Unidade de Aprendizagem (UA), estruturada com a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (TMP). Neste trabalho analisaram-se os resultados do comportamento e conhecimento dos estudantes quanto ao uso das TIC. Nas atividades fez-se uso de vídeos, softwares, links, simuladores, etc. para realizar pesquisa na web; elaborar relatórios, gráficos, infográficos, entre outros. Os conteúdos abordados foram temperatura, calor, energia interna, equilíbrio térmico e formas de propagação de calor. Durante o trabalho houve participação e interesse significativo dos alunos e com a análise do pré-teste e pós-teste, dos registros dos participantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem e da observação participante ficou evidente a apropriação dos conceitos sobre Condutividade Térmica pelos estudantes. **PALAVRAS-CHAVE:** Atividades experimentais, Ensino de Física, Formação de Professores, Tecnologia da Informação e Comunicação.

1 | INTRODUÇÃO

Vive-se na era do desenvolvimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em que todas as áreas da sociedade se beneficiam de aparatos tecnológicos.

Como docente de Física de um Curso Normal e mestranda Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, propôs-se uma pesquisa com o seguinte objetivo geral: Investigar como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de Atividades Experimentais (AEx) podem contribuir para a formação de conceitos de Condutividade Térmica em estudantes do Curso Normal. Esse tema de pesquisa surgiu devido aos questionamentos dos estudantes do curso Normal nas aulas de Física em relação à forma como os conceitos de Condutividade Térmica poderiam ser ensinados na Educação Básica, com crianças de 1º ao 5º ano dos anos iniciais.

Diante dessa problemática optou-se pelo uso de TIC e AEx, já que a primeira decorre do momento atual em que elas emergem no contexto social e são recursos utilizados no cotidiano pelos estudantes e a segunda, entende-se que é uma ferramenta usada para gerar atividades lúdicas e contribuir para desenvolver habilidades motoras nas crianças (público alvo das estudantes normalistas) e que podem contribuir com o conhecimento de conceitos básicos de Física, como a Condutividade térmica. Entre outras coisas, o intuito é mostrar que a Condutividade Térmica pode ser abordada de uma maneira atrativa, explicando-se situações cotidianas de forma científica. Acredita-se que aliando TIC com AEx no processo de ensino de Física os estudantes terão a aprendizagem sobre esse conceito potencializada.

Para atingir o objetivo e resolver o problema de pesquisa elaborou-se uma unidade de aprendizagem (UA), sobre Condutividade Térmica, com o uso das TIC e de AEx. Neste trabalho deu-se ênfase aos resultados da aplicação do uso das TIC.

2 | A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

O inciso XIII do Art. 5º da Constituição assegura o livre exercício profissional atendida às qualificações profissionais que a lei estabelecer. Uma das leis diretamente concernente a estas qualificações está na Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Com efeito, diz o Art. 62 desta Lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDBEN, 9393/96).

O Curso Normal forma professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, objetivando os atendimentos a crianças, jovens e adultos, respeitando as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades especiais de aprendizagem.

3 | TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Amaral (1998), os modelos clássicos do ensino de Ciências, hoje obsoletos historicamente (AUGUSTO, AMARAL, 2015) vêm sendo colocados em questão já há algumas décadas. A forma de atuação docente, as metodologias adotadas, os recursos pedagógicos escolhidos, em grande parte são frutos da formação inicial ou continuada desses profissionais. Atualmente os aparelhos eletrônicos e as TIC estão sempre à mão das pessoas e isso requer da educação uma nova postura, inclusive frente ao ensino de Ciências.

De acordo com Almeida (1999), “[...] os alunos, por crescerem em uma sociedade permeada de recursos tecnológicos, são hábeis manipuladores da tecnologia e a dominam com maior rapidez e desenvoltura que os seus professores” (p. 45). Assim, para que os professores possam fazer uso das TIC e serem mediadores no processo de construção de conhecimento de seus estudantes, é preciso haver a busca de formação adequada, para que sejam exploradas todas as potencialidades desse recurso pedagógico. Neste sentido, os professores devem encarar sua qualificação como um processo contínuo, que não se conclui na obtenção do certificado da graduação, mas que necessita ser aprimorada constantemente para acompanhar os avanços da sociedade tecnológica.

No que se refere à inserção das TIC como recurso didático, a formação continuada tem importante papel na qualificação dos professores. Segundo Roque, Pedrosa, Campos (2011) “A disponibilização de cursos e oficinas com foco no uso de tecnologias na educação é fundamental para intensificar a confiança de professores no desenvolvimento dessas práticas inovadoras com seus alunos.” (p. 01). Ainda com relação à formação docente, Leffa (2006) afirma que:

O professor que deseja ampliar sua ação para além da sala de aula precisa superar o tripé básico da alfabetização no uso dos computadores: (1) digitar um texto; (2) responder a um e-mail; (3) navegar pela internet. Precisa também saber usar uma ferramenta de autoria a fim de que possa produzir materiais para as necessidades específicas de seus alunos. (p. 192).

Além disso, a BNCC aponta como uma das competências gerais da Educação Básica o desenvolvimento de uma cultura digital que proporcione aos estudantes

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

Neste sentido, a formação inicial e continuada de professores, para o uso das TIC, precisam ser encaradas como um processo onde a prática, a reflexão e

os conhecimentos teóricos adquiridos, constituirão em uma transformação em sua prática pedagógica (ALMEIDA, 1999).

4 | ENSINO DE FÍSICA

O ensino de Física só tem sentido se puder ser contextualizado e articulado com a vida diária. Diante do contexto de construção do conhecimento ao longo de um percurso histórico e contemporâneo, o Ensino de Física precisa ser conduzido numa nova direção, explorando as ferramentas tecnológicas disponíveis pelos estudantes para tornar o ensino atrativo e significativo para esse público.

De acordo com Bulegon (2011, p.21) para que seja desenvolvido o pensamento crítico nos estudantes, bem como a aprendizagem seja significativa, os PCNEM “[...] sugerem que no Ensino de Física sejam abordadas questões próximas do mundo vivido pelos estudantes e que estes aprendam 'Uma Física cujo significado o aluno possa perceber no momento em que aprende, e não em um momento posterior ao aprendido'.”(BRASIL, 2000, p.23).

Segundo essa autora “Não se trata de apresentar ao estudante uma Física para que ele simplesmente a conheça, mas para que esse conhecimento possa auxiliá-lo a pensar e agir, interferindo em situações de seu cotidiano.” (BULEGON, 2011, p.21).

5 | METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Santa Rosa, que está localizada na região Noroeste do RS, em uma escola da Rede Estadual de Ensino. Participaram dessa pesquisa 34 estudantes do 2º ano do Curso Normal, período matutino, sendo quatro meninos e 30 meninas. Esta turma foi escolhida por ser a única do Curso Normal e por apresentarem o perfil aberto à pesquisa.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se o modelo metodológico dos autores Demétrio Delizoicov e José Angotti (1991), que sugerem em suas redações um modelo estruturado em três etapas chamado de Três Momentos Pedagógicos (TMP). Os momentos pedagógicos foram distribuídos em uma Unidade de Aprendizagem (UA) composta por nove aulas, de acordo com o quadro abaixo:

AULAS	TMP	TEMA	ATIVIDADE	OBJETIVO
(1) = 2 aulas	PI	Cond. Térmica	- <u>Café Térmico</u> - Atividade Experimental (AEx) - com diferentes materiais (alumínio, vidro e plástico);	- Integrar o grupo
		Pré-teste	- Questionário online (TIC)	- Verificar os conhecimentos prévios dos estudantes.

(2) = 2 aulas	OC	Energia Cinética. Temperatura e Calor.	- Atividade Experimental 1 e 2 (AEx).	-Verificar o ponto de ebulição da água.
(3) = 2 aulas	OC		- Pesquisa Científica; diferentes altitudes; - Tabelas e gráficos se possível (TIC.)	-Relacionar pressão atmosférica, altitude e ponto de ebulição da água; -Conceituar temperatura
(4) = 2 aulas	OC		- Pesquisa Científica; site meteorologia (TIC); -Tabela com os dados e Mapa Conceitual (TIC).	-Conceituar Calor; -Verificar a transferência de energia; - Relacionar temperatura com fatos diários.
(5) = 2 aulas	OC	Trocas de calor: condução, convecção e irradiação.	- Pesquisa Científica; composição dos materiais; - elaboração de texto (TIC); - elaboração de infográfico (TIC);	- Conceituar Equilíbrio Térmico. - Identificar o material mais adequado para manter a temperatura
(6) = 2 aulas	OC	Condução, convecção e irradiação.	- Simuladores para as formas de propagação de calor (TIC); - Vídeo https://goo.gl/my-VNYf (TIC).	- Observar o estado vibratório das moléculas
(7) = 2 aulas	OC	Transmissão de Calor e suas formas de propagação.	- Relatório das três equipes (TIC); - Publicar no AVA (TIC);	- Caracterizar as formas de propagação do calor
(8) = 2 aulas	AC	Revisão de conceitos	- Infográfico (TIC)	- Revisar os conceitos trabalhados.
(9) = 2 aulas	AC	Pós- teste	- Questionário on-line (TIC)	- Verificar as contribuições do material didático na compreensão dos tópicos de Condutividade Térmica trabalhados (UA)

Quadro 1: Unidade de Aprendizagem sobre Condutividade Térmica

Fonte: elaborado pela autora

A primeira etapa (PI) teve por objetivo levantar as concepções prévias dos alunos sobre os conceitos de temperatura, calor, equilíbrio térmico e as formas de propagação do calor. Foi aplicado um questionário com cinco questões discursivas que envolviam as questões básicas de Calorimetria, conhecidas pelo senso comum.

Percebeu-se pelo levantamento feito a grande variedade de concepções alternativas dos alunos, baseadas no senso comum, indicando que as atividades, discussões e exemplos utilizados como materiais potencialmente significativos devem ser abrangentes trazendo uma variedade de situações e aplicações, buscando reconstruir e ou substituir seus conhecimentos prévios pelos conhecimentos científicos.

Partindo do levantamento do conhecimento prévio, estruturou-se a organização

do conhecimento (OC) (segunda etapa dos TMP), com atividades sobre os conceitos envolvidos no tema Condutividade Térmica com o uso de TIC e AEx. Com o objetivo de provocar o levantamento de hipóteses e discussões pelas equipes de trabalho, foi realizada uma AEx no laboratório da escola para verificar o ponto de ebulição da água, naquele ambiente, e os fatores de interferência neste fenômeno Físico. Na sequência utilizaram-se os recursos das TIC: vídeo, simuladores, softwares, web, etc. para realizar pesquisas científicas, leituras, mapas mentais e a elaboração de infográficos sobre o tema de estudo. O vídeo (sobre o funcionamento do microondas) a serem analisado os estudantes poderiam escolher de acordo com o seu interesse. A diversidade de ferramentas foi utilizada no sentido de desenvolver a cultura digital nas estudantes e mostrar as possibilidades de uso dos recursos e ferramentas das TIC em aula.

E por fim, na terceira e última etapa dos TMP, a aplicação do conhecimento (AC), propôs-se a construção de um infográfico, com o uso de um software, a fim de promover a síntese dos conceitos estudados e a formação inicial ao uso das TIC.

5.1 Análise de dados

Depois de trabalhado o conteúdo com os alunos durante 18 aulas, utilizando a metodologia da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel, foi aplicado o mesmo teste, de forma individual, para avaliar possíveis avanços na apropriação da concepção alternativa para a científica. Manteve-se a análise dos dados como incoerentes, parcialmente coerentes e coerentes, as respostas iguais ou similares foram organizadas em categorias. O quadro a seguir é referente ao pré-teste e pós-teste.

Conteúdos das questões	Categorias - Pré-teste e pós-teste	Números de Alunos		Porcentagem de respostas coerentes	
Condutividade Térmica	Condução de Energia Térmica	2		5,88%	
	É a habilidade dos materiais de conduzir energia térmica. Materiais com alta condutividade térmica conduzem energia de forma mais rápida do que materiais com baixa condutividade térmica		26		76,47%
Calor	Transferência de energia térmica de um corpo para o outro	1		2,94%	
	Calor é a troca de energia entre corpos, e temperatura caracteriza-se como a agitação das moléculas de um corpo.		32		94,11%
Temperatura	É uma medida de calor e É o estado em que há energia cinética das moléculas	8		23,53%	
	Temperatura é o grau em que as moléculas se agitam, quanto mais as moléculas se agitam maior será a temperatura.		32		94,11%

Equilíbrio térmico	Mesma temperatura entre dois corpos e Temperatura equilibrada	14		41,19%	
	É o estado em que se igualam as temperaturas de dois corpos, as quais, em suas condições iniciais, apresentavam diferentes temperaturas.		30		88,23%
Ponto de Ebulição da água ao nível do mar é de 100°C.	Sim, porque depende de onde a pessoa está e ao nível do mar	32		94,11%	
	O ponto de ebulição da água pode sofrer alterações de acordo com a pressão atmosférica e a sua altitude. Porém, em condições normais, é a 100° que a água passa do estado líquido para gasoso.		32		94,11%
Relação entre Ponto de Ebulição, pressão atmosférica e altitude	Varia com a altitude e Pressão Atm	7		21,88%	
	Quanto maior a altitude, menor será o ponto de ebulição, e vice-versa. Quanto maior for à pressão, o ponto de ebulição será maior devido à dificuldade das moléculas superarem essa pressão para passarem para o estado gasoso. Os dois fatores (pressão atmosférica e altitude) são interligados, pois quanto maior a altitude em relação ao nível do mar, menor será a pressão atmosférica, e vice-versa.		32		94,11%
Total		34	34	100%	100 %

Quadro 2: Comparativo dos testes

Fonte: a autora

Considerou-se que as atividades que envolveram o uso das TIC como pesquisa científica, vídeos, simulações, mapas mentais e infográficos tenha sido o grande diferencial para que os alunos pudessem superar a dificuldade sobre o Tema Condutividade Térmica. A TIC é uma ferramenta acessível para muitos estudantes, o ensino de Física tornou-se mais atraente e dinâmico com o uso da tecnologia digital. No quadro comparativo é possível visualizar um acréscimo de conhecimento, e bastante comum os estudantes confundirem os conceitos relativos à calorimetria, devido ao seu uso no cotidiano. Portanto após as 18 aulas interativas e de construção do conhecimento científico, foi possível perceber gradativamente a reconstrução dos conceitos físicos trabalhados.

6 | DISCUSSÕES E RESULTADOS

Segundo a teoria da aprendizagem significativa (TAS), a variável que mais influencia a aprendizagem significativa é o conhecimento prévio do aprendiz. Partindo desta concepção o material a ser desenvolvimento deverá dar conta de criar situações para dar novos sentidos ao conhecimento, estabelecendo novas conexões cerebrais

com os conhecimentos existentes. A este material, Ausubel (1973) chamou de material potencialmente significativo. Que possa definir os conceitos principais e que com o uso de ferramentas adequadas possa provocar no estudante situações de análise, discussões, debates, levantamento de problemas, sínteses e resultados.

No pré-teste percebeu-se o grande número de concepções alternativas que os alunos possuíam. Saber qual era o conhecimento prévio dos alunos se tornou uma importante fonte de informações para que o professor pudesse direcionar seu trabalho, para sanar as dificuldades detectadas no pré-teste e que o material a ser desenvolvido fosse de fato potencialmente significativo.

A maneira como foi organizado os conteúdos partiu do mais simples para o mais difícil, procurou-se aumentar de forma gradual o grau de dificuldade envolvendo os conceitos em estudo e as ferramentas tecnológicas utilizadas, esse fator contribuiu e motivou os estudantes a participarem das aulas. Entendeu-se que as discussões, simulações, pesquisas, mapas mentais e a elaboração dos infográficos para a explanação do conteúdo tenham contribuído de maneira significativa para a aprendizagem dos estudantes.

Por meio da análise dos dados percebeu-se uma evolução na concepção dos alunos sobre o processo de Calorimetria, tornaram-se mais críticos e observadores dos fenômenos físicos. As respostas dadas, no pós-teste foram coerentes na sua maioria e de acordo com o conhecimento científico trabalhado, diferentes das respostas do pré-teste, baseadas no senso comum, essa é uma condição que pode demonstrar que houve reconstrução do conhecimento prévio.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa era a construção de uma cultura digital em estudantes de um curso Normal, futuras professoras de Anos Iniciais da Educação Básica.

Para isso foram organizadas atividades com uso de TIC e de AEx sobre os conceitos de Condutividade térmica. A escolha desse conteúdo decorre do desejo de que as estudantes trabalhem com esses conceitos no futuro, enquanto profissionais da docência.

Durante o trabalho houve participação e interesse significativo dos participantes. A análise das anotações da observação participante, do pré-teste e pós-teste, dos registros de participação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ficou evidente a apropriação dos conceitos sobre Condutividade Térmica pelos estudantes.

Segundo a TAS para que a aprendizagem significativa ocorra o aprendiz deve possuir os conceitos subsunçores necessários para as novas aprendizagens. O pré-teste possibilitou detectar que os participantes possuíam noções dos conceitos de Condutividade Térmica, porém de forma não científica e confusa devido à

semelhança dos conceitos que envolvem o tema. A partir dessa constatação foram planejadas e inseridas atividades na unidade de aprendizagem para tornar mais clara à aprendizagem de conceitos prévios, necessários à compreensão deste conteúdo. Essas atividades (organizadas com TIC e AEx) buscaram estimular a interação entre os colegas e a percepção dos conceitos de forma lúdica para contemplar outra condição para que a TAS ocorra: o material a ser ensinado deve ser potencialmente significativo e relacionável à estrutura de conhecimento do aprendiz de forma não-arbitrária e não-literal. Entendia-se que desse modo as futuras professoras de anos iniciais poderiam trabalhar com esses conceitos em suas aulas, quando do exercício da docência.

Os resultados obtidos com este trabalho nos permitem inferir que a aprendizagem com o uso das TIC acontece de forma interessante, prazerosa e em qualquer ambiente para além da escola, ou seja, o aprendiz precisa estar predisposto a aprender, como aponta a TAS. Por conta dessas evidências pode-se concluir que as TIC, combinadas com as AEx contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos conceitos estudados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologias na Educação: **dos caminhos trilhados aos atuais desafios**. Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, n. 29, 1999.

ALMEIDA, A. R. S. **Emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

AMARAL, I. A. **Currículo de ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação**. In: BARRETO, E. S. (Org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 201-232.

AUGUSTO, T. G. S.; AMARAL, I. A.; **A formação de professoras para o Ensino de Ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 2, p. 493-509, 2015.

AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de La estructura Del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://goo.gl/WWZjGy> Acesso em: 25 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Editoração Eletrônica. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em 20 mar 2018.

BULEGON, A. M. **Contribuições dos Objetos de Aprendizagem, no ensino de Física, para o desenvolvimento do Pensamento Crítico e da Aprendizagem Significativa**. 2011. 156f. Tese (Doutorado de Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,

2011.

LEFFA, V. J. **Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 41, n. 144, 2006.

O Funcionamento do aparelho de microondas. Disponível em: <https://goo.gl/p2KPWc>.

ROQUE, G. O. B; PEDROSA, S. M. P. de A.; CAMPOS, G. H. B. de Ferramentas 2.0 e formação de professores: desenvolvendo competências. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 17, Manaus: ABED, Disponível em: < Acesso 31 jan

DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA ELKONIN-DAVIDOV-REPKIN QUANTO AOS PAPÉIS DOS ALUNOS E DO PROFESSOR

Juliana Magalhães de Brito Vianna

GEPEDI

Uberlândia-MG

RESUMO: No cenário atual de mudanças e reestruturações da escola e da educação das novas gerações, a relação do ensino e da aprendizagem vem sendo abordada em vários trabalhos e pesquisas no Brasil e no mundo, visando colaborar para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Criar condições para que isso aconteça é o papel do professor e, conseqüentemente, a Didática é a ciência onde se perpetua esses recursos para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa. É preciso um desenvolvimento educacional que favoreça a qualidade da educação com ética e com uma didática compatível com as necessidades sociais e intelectuais pretendida para os alunos. Este trabalho tem por objetivo buscar refletir sobre o processo de gênese histórica da Didática Desenvolvimental, os fatores que contribuíram para seu aprimoramento, especificamente o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e, como se dá o ensino e a aprendizagem neste contexto de forma que potencialize o desenvolvimento integral dos estudantes. Redefinir o papel do professor e do aluno é um dos fatores que sustentam a essa concepção. O componente principal do ensino

desenvolvimental é o desenvolvimento do sujeito, a assimilação do conhecimento passa a ser um componente secundário. O aluno passa a assumir-se como um agente transformador, um sujeito racional, integrando sua personalidade, desenvolvimento e atividade. A aprendizagem acontece de forma colaborativa. A essência do ensino desenvolvimental é a teoria da atividade de estudo. Este estudo está vinculado às atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

PALAVRAS-CHAVE: Sistema Elkonin-Davidov; ensino-aprendizagem; professor-aluno.

DESENVOLVIMENTO

Processo histórico de gênese da Didática Desenvolvimental

Um dos grandes desafios da educação ao longo dos tempos é buscar a integração entre o ensino e a aprendizagem que leve o aluno o desenvolvimento psíquico ao seu maior nível de apropriação. Pensar em uma forma de apropriação da cultura e do conteúdo de maneira mais consciente, e que o professor e aluno estejam conectados para um mesmo fim, o desenvolvimento integral e significativo

da aprendizagem. A didática é entendida como a maneira que ministrasse organiza o ensino e a aprendizagem, cabe ao professor refletir e criar condições para que o aluno desenvolva seu psiquismo.

Diferentes teorias e formas de se aplicar o ensino surgiram, e podemos constatar formas de ensino fragmentadas, desenvolvendo nos alunos uma aprendizagem funcional unilateral, onde o professor não sabe o que as crianças realmente precisam levando os alunos ao nível de desenvolvimento real e com aprendizagens já estruturadas e maduras.

O movimento da didática desenvolvimental surge na contramão desses pensamentos e teorias, há a necessidade de se estabelecer um estudo integrador, onde se agrega todas as unidades funcionais. Encontrar condições didáticas adequadas que aproveitem ao máximo o potencial do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento psíquico humano. Promover o desenvolvimento intelectual dos alunos, por meio de atividades de estudo estruturadas, de forma que levem os alunos a estarem juntos no processo de ensino e aprendizagem promovendo a autonomia e a construção do conhecimento.

A Didática Desenvolvimental surge a partir de pesquisas iniciadas na ex-União Soviética, na segunda metade da década de 1950, que depois se transformaria, a partir da desintegração do país em 1991, em repúblicas independentes (especialmente na Rússia, Ucrânia, Bielorrússia, Letônia e Cazaquistão), com um grupo de psicólogos, didatas e metodológicos que desenvolveram um trabalho nos laboratórios e/ou escolas experimentais e públicas de massa na cidade de Moscou, com o objetivo de elaborar um sistema didático adequado que permitisse organizar um ensino capaz de estimular ao extremo o desenvolvimento dos alunos.

Essa concepção de ensino dialoga com o legado teórico de S.L. Rubinstein e A. N. Leontiev, mas se inspira nas principais teses de L.V. Vigotski sobre o papel e o lugar do ensino e da aprendizagem no desenvolvimento do psiquismo humano.

A Didática Desenvolvimental, apesar de dispor de uma matriz comum que se inspira nos pressupostos teóricos sobre a relação entre educação e desenvolvimento de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, interpreta de maneiras diferentes alguns postulados desses autores, sobretudo de Vigotski, gerando com isso o surgimento de numerosos sistemas didáticos, dentre os quais destacam-se o: sistema Zankoviano, sistema Galperin-Talízina e o sistema Elkonin-Davidov.

No Brasil, a concepção de Ensino e de Didática Desenvolvimental, está associada ao Sistema Elkonin-Davidov, a teoria da Atividade de Estudo e a figura e obra de V.V. Davidov.

Os primeiros estudos sobre a didática desenvolvimental foram realizados por L. V. Zankov, amigo e colaborador de L.S. Vigotski, que aborda em uma de suas teses, a teoria histórico cultural no desenvolvimento do psíquico-humano, sobre o papel e o lugar do ensino e da aprendizagem. É necessário transmitir a experiência não através de reproduções, mas através da construção.

O momento histórico vivido por Vigotski na Rússia pós-revolução contribui para definir a tarefa intelectual a que se dedicou, juntamente com seus colaboradores, a tentativa de reunir num mesmo modelo explicativo tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio histórico. Esse objetivo teórico, implica numa abordagem qualitativa interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano (OLIVEIRA, 1993).

Depois de L.V. Zankov outros psicólogos e didatas soviéticos, vinculados diretamente a Vigotski e as temáticas ensino, aprendizagem e desenvolvimento, tais como P.Ya. Galperin e sua seguidora N. F. Talizina. D. B. Elkonin e seus seguidores, principalmente V.V. Davidov, em Moscou e V. V. Repkin em Kharkov.

P. Ya. Galperin e D. B. Elkonin iniciaram separados, com grupos de trabalhos próprios, mas com estudos similares em laboratórios ou em escolas experimentais e públicas de massa. Suas pesquisas se estenderam para além dos muros das escolas experimentais e dos limites da cidade de Moscou, da República Federativa Russa, espalhando-se por instituições escolares de outras repúblicas, para chegar a atingir na segunda metade da década de 1990, aproximadamente 10% do sistema de ensino público. Surgia assim, o que temos optado em chamar de Didática Desenvolvimental da Atividade (PUENTES; LONGAREZI, 2017) integrada não apenas por um único sistema didático adequado, tal e como parecia sugerir Zankov, mas por um número maior de diferentes sistemas, entre os que têm se sobressaído o Sistema Zankoviano (cf. GUSEVA, 2015), o sistema Galperin-Talízina e o Sistema Elkonin-Davidov (cf. PUENTES, 2017) (PUENTES, LONGAREZI, 2017, p. 11).

O sistema Elkonin-Davidov optou pelo conteúdo enquanto objeto de aprendizagem para a formação do pensamento teórico. Esse sistema surge e se consolida na segunda metade da década de 1950, com base em numerosos fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e educacionais da União Soviética. De todos os sistemas didáticos, este tem sido, do ponto de vista teórico e metodológico, o mais consistente e prestigioso. Até hoje continua a ser implementado em uma parte das escolas públicas de países que integram a Comunidade dos Estados Independentes-CEI (Rússia, Ucrânia, Letônia, Cazaquistão, etc.), bem como em Cuba, Europa Ocidental, Israel, Canadá, Japão.

Diante deste contexto, vamos nos deter ao Sistema Elkonin-Davidov, suas contribuições a Didática Desenvolvimental e ao papel do professor e do aluno nessa relação entre o ensino e a aprendizagem.

A influência da educação e do ensino no desenvolvimento dos alunos segundo Vasily Vasilyevich Davydov

Vasily V. Davidov nasceu em 1930 em Moscou e morreu em 1998, aos 68 anos de idade. Filho de pai metalúrgico e mãe trabalhadora têxtil, estava destinado a seguir estudos em metalúrgica. Acabou ingressando no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou, onde cursou Filosofia

e Psicologia, formando-se em 1953, iniciando a carreira de pesquisador e cientista no campo da psicologia pedagógica. Desenvolveu suas pesquisas no âmbito da educação, nas escolas russas, objetivando o pleno desenvolvimento do pensamento dos alunos. Acreditava que a escola não cumpriria seu papel desenvolvendo nos alunos conhecimentos fragmentados e sem conexão com a realidade a ser explorada pelo aluno. Baseou seus trabalhos em três pilares da teoria histórico-cultural fundada por Vigotski.

1-As funções psíquicas humanas são sustentadas nas formas históricas-sociais construídas pela humanidade, de acordo com sua cultura que foram acumuladas socialmente e historicamente;

2-O indivíduo se constitui como um ser social à medida que ela toma contato com os instrumentos culturais, apropriando-se deles e internalizando-os;

3-Essa apropriação gera no indivíduo uma complexa atividade de consciência humana, que é a generalização e a formação de conceitos, deixando a experiência sensorial em segundo plano.

Obteve como resultado a formulação da “teoria do ensino desenvolvimental”, tendo como foco a atividade de estudo, a atividade principal do sujeito levando-o a transformação do mesmo, a partir da valorização do seu potencial criativo na formação da personalidade por meio do processo de ensino e aprendizagem, a ampliação do pensamento teórico do sujeito. É necessário que o sujeito seja capaz de agir com autonomia diante do conhecimento científico, levando ao seu desenvolvimento mental. V. V. Davidov, com suas pesquisas e publicações, foi um dos teóricos que mais contribuiu com o desenvolvimento e consolidação da Teoria da Atividade de Estudo.

O objetivo da atividade de estudo não é a formação de conceitos, mas sim criar condições adequadas para que num processo de aprendizagem colaborativa professor e aluno, este forme conceitos e modos generalizados de ações, e assim, o sujeito se transforme em personalidade.

Para a elaboração de sua teoria é necessário distinguir alguns conceitos e suas relações, como o desenvolvimento humano a partir da influência do ensino e da aprendizagem, a generalização e a formação do conceito, o ensino desenvolvimental e a atividade de estudo.

Por influência de Galperin, Davidov defendeu por algum tempo a teoria das ações mentais por etapas, fundamentada na teoria da atividade de Leontiev. Depois, acabou formulando sua própria tese sobre o processo de generalização e os conceitos teóricos como base para a formação do pensamento teórico-científico. É necessário considerar as peculiaridades psicológicas na formação do pensamento dos alunos, que são elas, a abstração, a generalização e o conceito, para se estruturar as disciplinas e conteúdos escolares. De acordo com Libâneo e Freitas (2017):

Davidov atribui ao ensino grande papel no desenvolvimento dos alunos, por meio

Para se formar o conceito e a generalização de um determinado conhecimento, é necessário compreender o processo de formação deste conhecimento, o processo de ensino e aprendizagem que me leve a apropriação deste conhecimento e a atividade de estudo que será elaborada para a formação do pensamento teórico-científico do aluno sobre aquele conhecimento.

A questão da formação e generalização do conceito está diretamente relacionada com a compreensão do processo de conhecimento, do processo de ensino-aprendizagem e da atividade de estudo. O objetivo primordial do ensino-aprendizagem na concepção de Davydov, é a formação do pensamento teórico científico do aluno. Para cumpri-lo, ao tomar um determinado objeto de conhecimento como conteúdo do ensino-aprendizagem, o professor deve investigar seu aspecto ou relação nuclear, na qual aparecem as relações fundamentais de sua gênese e transformação histórica, expressando o seu princípio geral. A partir deste princípio geral, o professor estrutura e organiza a atividade de estudo do aluno, de modo que ele realize abstrações e generalizações conceituais, sendo capaz de utilizá-las na análise e solução de problemas específicos da realidade envolvendo o objeto (LIBÂNEO; FREITAS 2017).

Para se chegar a um determinado nível conceitual teórico, o aluno, a partir da atividade de estudo proposta pelo professor do conceito a ser aprendido, que deve estar acima de sua experiência atual, adquirir elementos para se relacionar com o conceito e chegar a um nível de compreensão mais elevado e elaborado que o primeiro.

Adquirir um conhecimento teórico é desenvolver e agir procedimentos mentais sobre qualquer outro tipo de conceito sobre aquele conhecimento buscando a transformação do sujeito, do meio e do outro.

Segundo Libâneo (2008), pensar teoricamente é, portanto, desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, transformando-os em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos.

Foi assim, que Davydov, tendo avaliado o sistema de ensino da Rússia de sua época, acreditava que os alunos deveriam aprender a pensar teoricamente a partir de um objeto de estudo formando assim, um conceito teórico apropriado para a aplicação em qualquer situação de aprendizagem.

A atividade de estudo estruturada e organizada pelo professor para o aluno, deve conter elementos que mobilizem o aluno a realizar abstrações e generalizações conceituais para utilizá-la na exploração do objeto de estudo.

V. V. Davidov, quando da publicação em espanhol de Problemas do ensino desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental (1988) afirmaria na apresentação redigida para a ocasião que a didática desenvolvimental tratava-se de

uma teoria focada na ideia de que as condições adequadas de ensino e educação das crianças determinam o caráter de seu desenvolvimento psíquico, em especial, do pensamento teórico. (PUENTES, 2018 texto em construção). A esse respeito escreveu Davidov (1988):

Os pedagogos começam compreender com mais clareza que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma ou outra somatória de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a se orientar independentemente na informação científica e em qualquer outra. Mas isto significa que a escola deve ensinar as crianças a pensar, isto é, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento (chamemo-la “desenvolvente”) (DAVIDOV, 1988, p. 3).

Para desenvolver no aluno uma aprendizagem significativa, a escola deve ter como prioridade um ensino-aprendizagem que leve a formação do pensamento teórico-científico. O conteúdo, de um determinado objeto de conhecimento deve ser determinado a partir das relações que estabelece com sua gênese e suas transformações ao longo da história.

Os conceitos estão presentes em cada objeto que se apresenta na atividade prática real. Quando o professor vai estruturar a atividade para o aluno, é necessário que o aluno aprenda o conceito teórico geral deste objeto para depois relacionar esse conceito em outros contextos em que o objeto esteja inserido. O professor estrutura e organiza a atividade de estudo daquele conteúdo fazendo com que o aluno realize abstrações e generalizações conceituais acerca deste conhecimento, sendo capaz de em outro momento, utilizá-lo como base genética na análise do objeto em outros contextos.

Neste caminho que o aluno percorre da elaboração do conceito do objeto, seu pensamento segue o caminho da abstração e da generalização. Passando da manifestação abstrata do objeto até a manifestação concreta do mesmo, ou seja, seu caráter generalizado até seu caráter singular. Durante esse processo, surgem dois aspectos acerca da compreensão do objeto, que são o aspecto imediato, associado a existência do objeto, que Davidov denomina pensamento empírico, e o aspecto interno, associado à essência do objeto, no qual atua o pensamento teórico.

De acordo com Davidov (1988d), a função da generalização conceitual empírica é identificar os aspectos comuns do objeto em cada caso concreto e singular, desenvolvendo a capacidade de separar traços identificadores precisos e unívocos desses objetos dentro das classes gerais de objetos, por meio da distinção, separação, comparação, ou seja, de suas propriedades formais. Este representa apenas um passo para a formação do conceito a ser construído, ou seja, para o processo de conhecimento do objeto.

Para conhecimento teórico, Davydov (1999, p.126), explica:

“O conhecimento que representa as inter-relações entre o conteúdo interno e

externo do material a ser apropriado, entre aparência e essência, entre o original e o derivado, é chamado conhecimento teórico. Tal conhecimento somente pode ser apropriado pelo aluno se ele for capaz de reproduzir o verdadeiro processo de sua origem, recepção e organização, isto é, quando o sujeito pode transformar o material. Nessa condição, o material de estudo adquire um propósito orientado para a aprendizagem, pois há uma intencionalidade de reproduzir atos que outrora levaram pessoas a descobrir e conceituar um determinado conhecimento teórico.”

Pensando assim, o professor estrutura a atividade de estudo, baseada numa relação de ensino-aprendizagem, que supere as formas fragmentadas e estruturadas de conhecimento, para uma organização onde o pensamento teórico, passando pelo movimento do pensamento abstrato ao pensamento concreto com suas generalizações do aluno seja o foco central.

CONCLUSÃO

Neste contexto de bases teóricas e conceituais apresentadas acima, podemos afirmar que é possível estabelecer caminhos e possibilidades a partir do confronto de ideias para mudanças positivas e significativas no cenário educacional ao qual nos deparamos atualmente.

É necessário superar a visão de que aprender se limite a relação direta professor ensina e aluno, sentados em sala de aula por longos períodos, assimile e aprende.

A didática desenvolvimental privilegia o desenvolvimento de forma mais integrada e funcional do aluno, levando-o a formação da personalidade, por meio de uma atividade de estudo planejada e estruturada com foco no conhecimento teórico, formando abstrações, generalizações e conceitos, e que não leve o aluno apenas a se adaptar ao nível de conhecimento que já existe, que já está formado. Se formos fazer um paralelo com o conceito geral de atividade, podemos afirmar que qualquer atividade humana é compreendida pela transformação da realidade e, conseqüentemente, do próprio sujeito, por mecanismos criativos originados do trabalho. Esse conceito é derivado da dialética materialista. Vigotski foi um dos primeiros cientistas soviéticos que introduziu esse conceito na teoria psicológica. Posteriormente, Ylyénkov, Rubinstein e Leontiev analisaram e desenvolveram o conteúdo desse conceito em suas pesquisas de psicologia geral.

Para Davidov (1988a, p.9), a essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano e como ser social e a realidade externa-uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva.

Assim toda a atividade coletiva se converte a uma atividade individual à medida que o sujeito age sobre ela por meio de processos de interiorização. Leontiev incorporou em sua teoria elementos constitutivos identificados em toda atividade humana, como objeto, necessidade, motivo, finalidade, ações, operações, condições.

Davidov incorporou esses elementos acreditando que as necessidades e os motivos direcionam os alunos para a obtenção dos objetos do conhecimento a partir da realidade apresentada. Mas avançou em relação à concepção de Leontiev, ao introduzir o desejo, que vai além das necessidades e dos motivos, pois, evidencia as relações de afetividade com o objeto de conhecimento.

Organizar um ensino que impulse o aluno a assimilar certo conteúdo a partir das necessidades e dos motivos, incorporados ao desejo, núcleo básico de uma necessidade, tendo como resultado a transformação do objeto de conhecimento dado e de sua personalidade, eis que a atividade de estudo cumpriu seu papel.

Por outro lado, quando os alunos são colocados para aprender alguns conhecimentos já formulados e propostos pelo professor, podemos afirmar que a atividade de estudo não atingiu seu objetivo. Para superar esse tipo de concepção que os alunos são submetidos a “trabalhos” sem que se estabeleça elementos específicos da atividade de estudo é que devemos nos dedicar e confrontar nossas ideias e concepções.

O objetivo principal do ensino e da aprendizagem, na concepção de Davidov é a formação do pensamento teórico-científico. Neste viés, podemos compreender que só formaremos esse pensamento à medida que o professor seja capaz de estruturar e organizar a atividade de estudo para o aluno, promovendo assim uma relação ensino aprendizagem colaborativa.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico**. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida pensamento e obra dos principais representantes russos*. 2ª edição. Uberlândia: Edufu, 2015, p. 327-362.

OLIVEIRA, M. K. *VYGOTSKY: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo, 1993. 14 p.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI Andréa Maturano. **Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica**. *Obutchénie*: R. de Didat. E Psic. Pedag., Uberlândia, MG, v.1, n.1, p.9-19, jan-abr.2017.

PUENTES, Roberto Valdés. **Didática Desenvolvimental Da Atividade: Antecedentes e Gênese Da Teoria Da Formação Por Etapas Das Ações Mentais E Dos Conceitos**. (Texto em construção), 2018.

PUENTES, Roberto Valdés. **Etapas no Desenvolvimento da Teoria Da Atividade de Estudo: Operacional, Motivacional e Emocional.** (Texto em construção), 2018.

VIGOSTKI, Lev. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar.** In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Vigotsky, L. Lúria, A. Leontiev, A.N. 11^a. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

O QUE DIZ UMA PROFESSORA E SEUS ALUNOS A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA NO SENTIDO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UMA ESCOLA DE APLICAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

José Alexandre da Silva Valente

Universidade Federal do Pará / Escola de Aplicação da UFPA / Instituto de Ciências Exatas e Naturais / Faculdade de Ciências Naturais
alexvalt@ufpa.br
BELÉM-PARÁ

Jorge Raimundo da Trindade Souza

Universidade Federal do Pará / Instituto de Ciências Exatas e Naturais / Faculdade de Ciências Naturais / Faculdade de Química jrts@ufpa.br
BELÉM-PARÁ

Licurgo Peixoto de Brito

Universidade Federal do Pará / Instituto de Ciências Exatas e Naturais / Faculdade de Ciências Naturais / *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas* licurgo.brito@gmail.com
BELÉM-PARÁ

RESUMO: Este trabalho é fruto de uma pesquisa de pós-graduação do primeiro autor que procurava fazer um levantamento de experiências pedagógicas diferenciadas no sentido das inovações/mudanças na educação em ciências, tendo como lócus da pesquisa a Escola de Aplicação da UFPA. Entre os achados dessa pesquisa, encontramos as experiências de uma professora de Biologia que fundamentava suas ações na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS). Objetivamos

trazer o que dizem a professora e seus alunos a respeito dessas experiências. A pesquisa teve caráter qualitativo com cunho narrativo-biográfico e o material empírico foi coletado a partir de entrevistas gravadas em áudio com a professora e três alunos, envolvidos em um projeto de ensino elaborado por ela, seguida de transcrição para análise. Os resultados apontaram que os incômodos educacionais presentes na história de vida profissional da professora provocaram seu envolvimento com a TAS, passando a ser conduzida em suas aulas e que os estudantes conceberam o entendimento dos conceitos relacionados à Biologia, facilitados com a conduta da professora no sentido da aprendizagem significativa e que a utilização dos mapas conceituais foi um dos principais recursos utilizado pela professora e valorizados pelos estudantes que transferiam a utilização dos mapas conceituais para além da disciplina biologia.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Significativa, Mapas Conceituais, Ensino de Biologia.

WHAT A TEACHER AND HER STUDENTS SAY ABOUT THE EXPERIENCE IN THE MEANING OF SIGNIFICANT LEARNING IN A SCHOOL OF APPLICATION OF A FEDERAL UNIVERSITY

ABSTRACT: This work is the result of a

postgraduate research of the first author that sought to make a survey of differentiated pedagogical experiences in the sense of innovations / changes in science education, having as a locus of research the School of Application of UFPA. Among the findings of this research, we find the experiences of a biology teacher who based her actions on the Meaningful Learning Theory (TAS). We aim to bring what the teacher and her students say about these experiences. The research had a qualitative character with a narrative-biographical character and the empirical material was collected from interviews recorded in audio with the teacher and three students, involved in a teaching project elaborated by her, followed by transcription for analysis. The results indicated that the educational problems present in the teacher's professional life history provoked her involvement with the TAS, becoming conduct in her classes and that the students conceived the understanding of the concepts related to Biology, facilitated by the teacher's behavior in the sense of the significant learning and that the use of conceptual maps was one of the main resources used by the teacher and valued by the students who transferred the use of the conceptual maps beyond the discipline biology.

KEYWORDS: Meaningful Learning, Concept Map, Teaching of Biology

1 | INTRODUÇÃO

No cenário educacional do século XXI, não deveríamos mais conceber professores que se configurassem como meros transmissores de conteúdos (professor informador) e sim professores que pudessem romper com esse paradigma e que tivessem a intencionalidade de conduzir seus estudantes a construir seus saberes (professor formador), no sentido de uma aprendizagem significativa (CHASSOT, 2003).

Sabemos, porém que ainda estamos longe, pelo menos no cenário educacional brasileiro, de atingirmos alterações estruturantes no seu sentido institucional que sejam capazes de estabelecer mudanças para o benefício efetivo da educação, com políticas eficazes para esse fim. Quando nos referimos ao sistema institucional, estamos falando do Ministério, das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação e, em muitas situações, das próprias escolas.

É possível, todavia, observar ações pontuais, sendo desenvolvidas em prol da inovação e da mudança educacional, é nesse sentido que, contrapondo-se à teoria da mudança educacional **concentrada na instituição**, que Goodson (2008) confere um lugar privilegiado à mudança **pessoal**, do profissional da educação, e busca na valorização das missões e nos sentidos de vida das pessoas, por meio do emprego de narrativas, para compreensão do currículo, da escola e da atuação profissional. Dessa forma, a história de vida dos profissionais tem importante valor “por revelarem o poder atualizador da memória, bem como a possibilidade de se reconhecer no docente a consciência de seu potencial e a presença do sonho que inspirem sua prática e a construção de sua identidade profissional” (MOREIRA, 2008, p.10).

Nesse sentido, buscando ações diferenciadas na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, encontramos uma professora de Biologia que fundamentava suas ações em torno da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1982).

A abordagem educacional baseada na Teoria da Aprendizagem Significativa pode permitir aos estudantes a apreensão dos componentes curriculares de uma forma prática e diferente do ensino tradicional. Essa teoria subsidia ações para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, de modo que os conhecimentos cotidianos ganhem novos significados, e incorporando aos conhecimentos prévios embasamento capaz de gerar transformações no comportamento, nos valores e nas ações dos jovens, garantindo um desenvolvimento pleno de sua intelectualidade e inteligência geral (MOREIRA, 2006; MORIN, 2000)

Considerando a história de vida profissional e a apropriação do conhecimento sobre a teoria da aprendizagem significativa, por uma professora de Biologia e suas incursões nas experiências realizadas com seus alunos, é que objetivamos trazer nesse trabalho o que diz a professora e seus alunos a respeito dessas experiências.

2 | MARCO TEÓRICO

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi influenciada pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, segundo a qual para a aprendizagem ser significativa é necessário conhecer e respeitar a estrutura cognitiva do aluno (PRAIA, 2000). A Teoria da Aprendizagem Significativa, pautada na corrente cognitivista e construtivista da aprendizagem, subsidia ações que podem levar o aluno para o centro da aprendizagem. Nesse sentido, o primeiro passo em direção à facilitação da aprendizagem é descobrir o que o aluno já sabe, ou seja, conhecer seus subsunçores ou conhecimentos prévios pois, partindo disso, é possível elaborar estratégias que irão influenciar intensamente na aprendizagem dos conteúdos propostos (PRAIA, 2000).

Um dos instrumentos bastante utilizado no sentido da ação prática da aprendizagem significativa é o uso de mapas conceituais no ensino, ele organiza de forma hierárquica os conceitos e proposições que possam representar a estrutura cognitiva do estudante.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter qualitativo e, segundo Godoy (1995, p.21), esse tipo de pesquisa considera que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” e o material empírico foi coletado a partir de entrevistas gravadas em áudio com

a professora de Biologia e três dos seus alunos do 2º ano do ensino médio que estavam envolvidos em um projeto de ensino proposto pela professora. Embora outros estudantes participassem das ações do projeto, escolhemos trazer para esse trabalho as falas de apenas três deles. Esses sujeitos da pesquisa tiveram, por sigilo, seus nomes omitidos e substituídos por nomes fictícios. As gravações foram transcritas a fim de facilitar a análise.

A entrevista com a professora procurava investigar a história de vida profissional e como desenvolvia suas ações na Escola de Aplicação da UFPA e principalmente no projeto de ensino desenvolvido por ela e, nesse sentido, essa pesquisa se constituiu como narrativo-biográfica. A entrevista com os estudantes buscava compreender o envolvimento deles nas aulas da professora e no projeto de ensino. É nesse sentido, que Connelly e Clandinin (1990), nos afirma que “os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivemos vidas relatadas” (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p.11), sendo os estudos da narrativos importantes para esse fim, pois apresenta a forma como o ser humano experimenta o mundo. Acrescentam ainda que: “a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias” (ibidem).

Entre as atividades desenvolvidas no projeto, os estudantes participaram de uma ação educativa em uma comunidade quilombola na vila de Macapazinho, localizada no município de Santa Izabel, região metropolitana de Belém, capital do estado do Pará.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados primeiramente tomando como referência os relatos da professora na entrevista e sobre o que ela dizia a respeito do seu envolvimento com a teoria da aprendizagem significativa e suas experiências no projeto de ensino com estudantes, posteriormente apresentamos os excertos das falas de alguns estudantes sobre as ações desenvolvidas no projeto. A partir da apropriação do *corpus* da pesquisa, estabelecemos dois eixos de análise: (I) Da história de vida profissional ao desenvolvimento de projetos de ensino e (II) Desdobramento das ações do projeto sobre os estudantes da educação básica

(I) Da história de vida profissional ao desenvolvimento de projetos de ensino

Foi importante buscar na história da vida profissional como a professora conheceu e se apropriou da teoria da aprendizagem significativa no sentido de subsidiar suas ações docentes. Dessa forma, a professora, com mais de trinta anos de magistério,

em entrevista informou que, por muito tempo, se considerou muito tradicional e que de certa forma se orgulhava disso, mas que seu envolvimento com a teoria da aprendizagem significativa retratava o seu passado profissional mais recente e se deu em virtude dos problemas com uma turma de estudantes na educação básica, no sentido do baixo desempenho nas avaliações. Como fruto desse problema, buscou nessa vertente a solução para a dificuldade dos seus alunos.

Ao retratar a respeito das dificuldades com a referida turma a professora rememorou:

Quando fiz a pergunta para os alunos sobre como eles queriam que as aulas fossem desenvolvidas? Eles me responderam que queriam aulas por meio de jogos, outros por meio de música, por meio não sei de quê [...] eu não sabia trabalhar isso, eu não sabia mesmo [...] por meio de música e tudo. Mas eu tenho que fazer aprendizagem significativa com eles (a professora já havia ouvido falar sobre aprendizagem significativa). Mas eu não sei (sabia) o que era aprendizagem significativa. E até hoje nenhum técnico (referindo-se aos componentes do serviço técnico pedagógico das escolas em que trabalhava ou trabalhou) me disse o que é aprendizagem significativa embora eles usassem esse termo para conversar com os professores [...] (Professora)

Ela acrescentou ainda:

Aí eu fui para o computador. Eu já sabia que queria investigar [...] O que é aprendizagem significativa? Foi a pergunta que eu fiz. Aí veio [...] a resposta da internet sobre o que era aprendizagem significativa, mas aí dava mais evidência para os mapas conceituais. Então eu disse: como é que vou trabalhar isso? O que é esse mapa conceitual? Aí o que eu fiz: eu cheguei com eles, com os alunos, eu disse para eles que eu ia mudar. Nós iremos rever o conteúdo do primeiro semestre e nós vamos trabalhar de uma outra forma. Aí eu fiz um resumo com todos os assuntos que nós tínhamos visto no primeiro semestre. Eu fazia só numa lauda todo o assunto [...] em uma lauda. Aí vocês vão construir mapas conceituais [...] aí eu fiz como eu tinha aprendido "sem nenhuma teoria por trás" (Professora)

O que percebemos a partir das falas da professora é que há professores que realizam ações de forma intuitiva, como no caso dela, muitas vezes sem um subsídio teórico mais apurado e também sem apoio para realizar mudanças em suas condutas docentes e que os desafios surgidos em sala de aula tanta vezes podem produzir motivações para as inovações e mudanças educacionais no sentido da mudança **pessoal**. Nesse caso particular, a professora buscou uma formação, por meio de um mestrado, em que desenvolveu uma dissertação tendo como referência a teoria da aprendizagem significativa. Já no projeto de ensino, anos depois, envolvida com a teoria da aprendizagem significativa, a professora tinha por objetivo “estimular o espírito investigativo, a autonomia e o trabalho em equipe entre os estudantes” e procurava com isso, “investigar os saberes biológicos contidos nos saberes populares trazidos pelos alunos para sala de aula”.

No sentido de a teoria da aprendizagem significativa conhecer as concepções prévias dos estudantes, para o desenvolvimento de ações em sala de aula, pode ser considerada como uma ação diferenciada, pois se distancia de um ensino

eminentemente canônico e tradicional em que o estudante é considerado como tabula rasa.

Ela ressaltava a importância de ter trazido para sua prática aspectos da **teoria da aprendizagem significativa** como elemento que contribuiu para mudança de sua prática docente, no sentido de “trabalhado nessa linha de interpretação atribuição de significados e de não memorização” (Professora). Segundo Moreira (2006), a interpretação e atribuição de significados é um aspecto fundamental da aprendizagem significativa e a *memorização* eminentemente mecânica e sem significado é criticada por Ausubel (2003) ao referir-se aos **abusos praticados** no método de exposição verbal na aprendizagem por memorização, sem contextualização, muito embora esse tipo de exposição nem sempre provoque aprendizagem mecânica.

Em outro discurso da professora, sobre as ações do projeto, ela enfatizou que:

Como a genética no segundo ano é muito expressiva e a maioria dos estudantes escolheu estudar as características genéticas que eles viam na família. É conhecimento popular [...] meu pai [...] eu tenho na família fulano que é diabético, eu tenho na outra família que tem uma certa característica [...] (Professora)

A professora parecia compartilhar decisões sobre que componentes curriculares iriam ser trabalhados no projeto de ensino, o que se torna diferenciado no sentido de que a escola de aplicação se constitui como um espaço de desenvolvimento de ações inovadoras no ensino.

A professora também buscava a utilização de mapas conceituais como recurso desenvolvido em suas aulas e também durante o transcorrer do projeto de ensino desenvolvido por ela, como ferramenta de ensino e de verificação de aprendizagem. As palavras da professora, sobre o trabalho a ser desenvolvido nesse sentido, enfatizavam que:

Fui para a questão da estética negra, que também está dentro do cotidiano [...] era um subtema [...] a “estética negra como expressão do fenótipo”. Eu usei a mesma dinâmica. Eu pedi para eles construírem um mapa conceitual do que consideravam como característica da estética negra que fossem genéticas, independentemente de estar certo ou não. (Professora)

Assim, a professora não perdia de vista os componentes curriculares relacionados ao segundo ano do ensino médio em uma temática contextual e que valorizava a diversidade cultural e étnica.

Ela buscava direcionar as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes procurando estabelecer ações, que ao nosso olhar a caracterizava como uma **professora formadora**, semelhante a idealizada por Chassot (2003), pois a respeito disso ela dizia que:

Depois eles foram pesquisar. Eu dei para eles quatro textos sobre o assunto, um filme que foi sobre a origem do homem para eles assistirem, um documentário sobre

o albinismo na África, que é terrível o albinismo na África. As crianças que nascem albinas elas são roubadas por feiticeiros, que dizem que se amputar membros [...] que dizem que vão ficar ricos, as crianças são então sequestradas [...] é horrível (Professora)

A professora conduzia os estudantes a pesquisa, utilizava recursos didáticos diversos entre os quais textos e vídeos sobre os componentes curriculares a serem trabalhados durante as aulas com vistas a ação do projeto. Esses recursos buscavam sensibilizar os estudantes a se envolverem a respeito da temática, com vistas a visita a ser realizada à comunidade quilombola.

(II) Desdobramento das ações do projeto sobre os estudantes da educação básica

Os estudantes se envolveram de diversas formas durante as ações do projeto e valorizaram esses momentos, pois buscaram nos textos, nas aulas, nas pesquisas, na ida a campo, a compreensão das questões de caráter conceitual relacionadas ao fenótipo negro. As palavras de LIPE e ALEX evidenciam isso:

Eu me envolvi com esses projetos, por diversas maneiras, tanto indo em campo pra fazer as pesquisas, quanto na internet, no computador, em livros, pra tentar pegar um conceito teórico no assunto que nós trabalhávamos, durante todo o tempo que participamos do projeto. (LIPE)

A professora começou explicando o trabalho dela, ela falou que a temática era sobre fenótipo negro, aí ela passou um filme muito impactante sobre o albinismo e entregou alguns textos explicando sobre fenótipos, sobre principalmente sobre a origem dos fenótipos negro, aí ela passou um texto explicando primeiro sobre os lábios, o nariz, a boca, a cor da pele e o cabelo explicando a função de cada um, a construção de uma estética negra, valorizando a estética negra, era esse o principal objetivo do nosso projeto e, tipo assim, o cabelo ela começou a explicar a origem do cabelo, por exemplo, o cabelo da afro que é aquele cabelo ondulado, ressecado, justamente esse fato dele ser assim é justamente para proteger contra os raios solares [...] que já está adaptado aquele ambiente, no caso o nariz que ela falou que os narizes são um pouco maiores e tem poucos pelos nos narizes é justamente pelo fato de o ar já está quente então ele vai entrar com facilidade sem o processo de esquentar, ela explicou sobre a cor da pele negra, justamente por causa da melanina que determina a cor da pele, explicando esse pigmento protegia a pele contra os raios solares, justamente por eles morarem num lugar quente, onde os raios são mais intensos protegendo a pele, também ela mandou agente fazer umas pesquisas sobre as doenças que mais incidiam sobre os negros e nessas pesquisas agente conseguiu encontrar sobre doenças como o mioma, câncer de colo de útero, se eu não me engano, diabetes tipo I e tipo II até problemas cardíacos, era muito envolvido com o negro [...]. (ALEX)

Eles parecem ter se apropriado dos conceitos relacionados à questão do fenótipo descrevendo-os de forma pormenorizada e, melhor ainda, eles tinham como objetivo apresentar o resultado do projeto, após a visita a comunidade quilombola, na comemoração do dia da consciência negra, o que de fato ocorreu. Foi interessante vermos esses estudantes envolvidos nessa dinâmica, pois essas ações puderam

promover a conscientização no sentido de valorizar as diferenças raciais e étnicas.

Os estudantes também destacaram principalmente o uso dos mapas conceituais como relevantes. Proposto inicialmente por Novak, o mapa conceitual pode ser considerado como um estruturador de conceitos pois, segundo Novak, Mintzes e Wandersee (2000), o mapa conceitual é uma forma de organização hierárquica de conceitos e proposições que podem representar a estrutura cognitiva dos estudantes.

O estudante PEDRO quando perguntado a respeito da utilização dos mapas conceituais durante as atividades ele dizia que:

Quanto aos mapas conceituais, criávamos um mapa conceitual para poder chegar em determinado assunto, uma linha de raciocínio melhor, algo bem mais elaborado (PEDRO)

O uso de mapas conceituais tem se difundido em diversas áreas da educação como ferramenta facilitadora da aprendizagem. Tavares (2005), que estabeleceu o uso de mapas em um processo de animação computacional interativa, considera o mapa como um estruturador global de conhecimento.

Considerando termo estruturador do conhecimento, o uso de mapas conceituais entre estudantes da educação básica, envolvidos no projeto, isto parece ter sido importante na formação desses estudantes, pois eles parecem compreender e atribuir a utilização dos mapas à aprendizagem conceitual.

O estudante LIPE destaca a importância do uso do mapa quando o assunto a ser estudado é muito denso, ou como nas palavras do estudante “é muito conteudista” possibilitando a compreensão de um determinado assunto como um todo, ele afirma:

[...] no processo de revisão, assim, por exemplo, eu estou estudando e quando a matéria é muito conteudista, aí no final, eu já monto um mapa conceitual e ajuda bastante a ligar, porque só vendo assim tópico por tópico às vezes a gente se perde e essa dica da professora foi bastante útil nessa parte (LIPE)

O uso do mapa extrapolava o caráter disciplinar no qual ele estava sendo estabelecido, por meio do projeto que enfatizava a estética negra como expressão do fenótipo relacionada, nesse caso, com a Biologia, transcendendo o seu uso para outras temáticas e/ou disciplina. Nesse sentido, o estudante ALEX destaca:

Não servia só para uma disciplina, servia para várias, por exemplo, história, muitos eventos acontecem só num ano, num século então é bom pra colocar assim, tudo conectado porque um depende do outro (ALEX)

Compreendemos como exitoso dentro de um processo educacional quando um estudante consegue transferir ações apreendidas em uma atividade ou disciplina para outra atividade educativa ou disciplina reforçando a ideia de que o uso de mapas conceituais na educação tem se configurado realmente como um estruturador global de conhecimento.

5 | CONCLUSÕES

Os resultados apontaram que os incômodos educacionais presentes na história de vida profissional da professora é que provocaram seu envolvimento com a teoria da aprendizagem significativa, que aprofundados no mestrado realizado pela referida professora, o que passou a ser conduta em suas aulas, levando-a à construção de projeto de ensino que tinha como fundamentação essa teoria. Os estudantes conceberam o entendimento dos conceitos relacionados à Biologia, facilitados com a conduta da professora no sentido da aprendizagem significativa e que o uso de mapas conceituais foi um dos recursos utilizado pela professora e valorizado pelos estudantes que transferiram a utilização dos mapas conceituais para além da disciplina Biologia.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. 1.ª Edição. Paralelo Editora, LDA. Lisboa, janeiro de 2003.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

CHASSOT, A. **Educação consciência**. 2. A. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

CONNELLY, F. M. CLANDININ, J.; Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**. vol 19, n.5 p.2-14, 1990.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 mai./jun. 1995.

GOODSON, I. Histórias sociais de mudança educacional. In: GOODSON, I. **As Políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOVAK, Joseph. D.; MINTZES, J. J. e WANDERSEE, J. H. **Ensinando Ciência para a Compreensão** Plátano Lisboa, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

MOREIRA, Antonio Flavio. **Introdução**: o estudo dos currículos e da escolarização. In: GOODSON, Ivor. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis, Vozes, 2008

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006

PRAIA, João Félix. Aprendizagem significativa de David Ausubel: contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidência no ensino. In: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 3., 2000, Peniche. **Atas...** Burgos: Universidade de Burgos, 2000.

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO DA POSTURA PROFISSIONAL DOS LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG

Ana Paula Martins Fonseca

ana.fonseca@uemg.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS - UEMG
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Alessandra Fonseca de Moraes

alessandra.fonseca@uemg.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS - UEMG
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Ana Cristina Franco Rocha Fernandes

anadelio23@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS - UEMG
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Elaine Kendall Santana e Silva

elaine.silva@uemg.br

Universidade do Estado de Minas Gerais
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Geralda Pinto Ferreira

Universidade do Estado de Minas Gerais
Av. Paraná - 3001
35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Fernanda Maria Francischetto da Rocha Amaral

Universidade do Estado de Minas Gerais
Av. Paraná - 3001

35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

Miriam Rabelo Gontijo

Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais
Av. Amazonas, 5.253, Nova Suíça
30.421-169 - Belo Horizonte, MG - Brasil

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – (PIBID, Capes 01/2011) tem se mostrado como uma das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial do licenciando, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. Com intuito de refletir e avaliar sobre esta experiência de inserção dos bolsistas no espaço escolar e a repercussão dessa prática, este trabalho buscou discutir e analisar os impactos desse programa para a formação profissional docente dos alunos-bolsistas deste programa. Como metodologia foi construído um questionário e disponibilizado aos alunos através do Google-drive. Para sustentar teórica e metodologicamente a presente pesquisa, tomou-se como aporte teórico o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005). Os resultados apontaram que os alunos consideram o programa essencial para a formação docente e acadêmica. Dessa

forma, pode-se dizer que esta política nacional de formação tem contribuído para a qualificação dos discentes-bolsistas, tornando-os mais críticos a atuantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de licenciandos. PIBID. Sistema de Avaliação.

PIBID AND TEACHER'S QUALIFICATION: AN ANALYSIS ON THE PROGRAM'S CONTRIBUTIONS FOR THE PROFESSIONAL ATTITUDE DEVELOPMENT OF UNDERGRADUATES FROM UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG

ABSTRACT: The Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID, Capes 01/2011) has been seen as one of the potential alternatives to strengthen the initial qualification of undergraduate students from licentiate degree courses, considering the connections made between the knowledge that is built inside the university and the knowledges that are daily produced in the school units. In order to reflect on this issue and also evaluate the experience of inserting those scholars in the school environment, considering the repercussion of this practice, this study sought to discuss and analyze the impacts of the program on the qualification of undergraduate students who take part in it. As part of the methodology, a survey was created and made available for students through Google-drive. In order to support this research theoretically and methodologically, the Appraisal System theory, from Martin and White (2005) was considered. The results indicated that the undergraduate students involved in the program consider it to be essential for teacher's qualification and academic training. Thus, it can be said that the National Teaching Initiation Scholarship Program has contributed to make scholars more critical, active, and better qualified.

KEYWORDS: Undergraduates' teaching qualification, PIBID, Appraisal system

1 | INTRODUÇÃO

A formação docente, nas últimas décadas, tornou-se pauta de discussão social, pois o cenário contemporâneo tem, cada vez mais, exigido a formação de cidadãos protagonistas e letrados. Mediante a esta exigência não há como desconsiderar a importância do papel do professor, de sua trajetória e de sua formação para o processo de melhoria da qualidade da educação básica e superior.

Compactuando dessa premissa foi criado, através do governo federal, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência) que é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2011). Ressalta-se que os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES. Dessa forma, este programa busca inserir os

licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditando nessa proposta de formação de futuros docentes a Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Divinópolis aprovou, através do edital CAPES/MEC nº 061/2013, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. No total, seis cursos de licenciatura fazem parte desse importante projeto, que beneficia mais de 250 bolsistas, dentre eles alunos e professores da universidade, assim como professores da rede pública de educação básica.

Com a implantação deste programa desde 2013 surgiu então a necessidade de se desenvolver uma pesquisa que buscasse analisar e discutir como licenciandos-bolsistas participantes deste programa avaliam o seu impacto para a formação docente e acadêmica. Estaria este programa contribuindo para a formação destes alunos-bolsistas? Os licenciandos participantes do PIBID percebem o programa como um diferencial para a sua formação? Em relação aos impactos do programa na educação básica, o que pensam esses alunos bolsistas? Perguntas como as mencionadas acima instigaram o desenvolvimento desta pesquisa, pois conhecer o que pensam os alunos sobre o PIBID poderá contribuir significativamente para uma autoavaliação do programa, podendo assim traçar direcionamentos para a melhoria constante das ações desenvolvidas.

2 | O PIBID COMO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

O cenário da formação de professores para a educação básica, através de dados de pesquisa disponíveis, é desanimador (GATTI, BARRETTO & ANDRÉ, 2011; GATTI & BARRETTO, 2009). De acordo os dados apresentados nos resumos técnicos do Censo da Educação Superior de 2009, 2010 e 2011 disponibilizados pelo MEC/Inep (BRASIL, 2013a, b e c), o crescimento das matrículas nos cursos de licenciatura vem sendo muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação. Esses dados demonstram uma espécie de crise na profissão docente, pois há pouca procura por este segmento profissional. Arelada a esta questão, segundo Gatti (2011) a própria formação é o que preocupa mais.

Tendo consciência desse cenário torna-se importante atentar-se para a formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades; bem como as políticas públicas voltadas para a formação docente. Pois, segundo Freire (1996) o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

Nesse sentido, a formação de um bom profissional depende também de sua situação cultural, do curso de formação e sua própria história de vida. Portanto, valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente, contribui para instigar nos professores, a reflexão sobre os seus percursos profissionais, sobre a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira, possibilitando que, aos poucos, possam construir sua identidade através dessas experiências.

Diante disso, alguns programas foram recentemente implementados como política que pretende incidir na qualidade da formação inicial de docentes, tal como, em nível nacional, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O surgimento dessa iniciativa, pelos documentos que a fundamenta, deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica bem como, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens. Pode-se dizer que este programa é um sinalizador de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes.

Com seu desenho, o PIBID é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras

Pensando nas colocações feitas pelos autores acima citados, o trabalho aqui apresentado pretendeu dar voz aos alunos de iniciação à docência (bolsistas do PIBID) para refletir e avaliar como estes discentes avaliam o programa.

METODOLOGIA DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa que delineou este estudo pode ser classificada como qualitativa (DUFF, 2002; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) ou naturalística (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Conforme menciona Silva (2012), neste tipo de investigação não há interferência, controle ou outro tratamento especial de textos escritos, questionários e entrevistas, portanto, foi intenção deste estudo analisar e avaliar o discurso dos licenciandos-bolsistas em relação à contribuição do programa PIBID para a formação docente.

Para compor o cenário deste estudo foram convidados a participar da pesquisa todos os alunos-bolsistas que integram o programa PIBID da UEMG, unidade de Divinópolis.

Curso – Subprojeto	Bolsistas de iniciação à docência
Ciências Biológicas	30
História	35

Letras	30
Matemática	11
Educação Física	36
Pedagogia	60
Interdisciplinar	18
Total	220

Considerando o número elevado de sujeitos de pesquisa envolvidos optou por realizar, como instrumento de coleta de dados, um questionário e disponibilizado através do Google-drive. Ressalta-se que compôs este instrumento questões fechadas que tratavam de questões gerais das atividades do programa (número de vezes que os alunos-bolsistas desenvolvem atividades nas escolas, frequência de vezes que eles têm contato com o coordenador e supervisor do subprojeto, se participam de grupos de discussão, dentre outras). Além disso, para averiguar a percepção que estes discentes fazem do programa foi uma pergunta aberta ao final que procurou verificar qual a avaliação que os pibidianos fazem do programa.

Destaca-se que de um universo de 220 alunos responderam ao questionário 135 alunos, ou seja, 67% dos alunos se comprometeram com a pesquisa. Os dados gerais relativos ao programa foram compilados com a ferramenta de análise do Google-drive e posteriormente analisada juntamente com a questão aberta, fato que contribui para a análise do discurso dos alunos sobre a avaliação do programa.

O suporte teórico que embasou a análise discursiva dos dados foi baseado nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), pois acredita-se que as concepções sobre o que é língua e ensino de língua, presentes no discurso dos bolsistas-pibidianos, podem ser pesquisadas tendo em vista o âmbito da semântica do discurso, estrato semântico da língua de acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional, levando-se sempre em conta o contexto de registro e de cultura em que acontecem, já que é no uso da linguagem que as representações se manifestam (SILVA, 2016, p.87).

Cabe aqui ressaltar que este estudo optou-se por embasar as análises discursivas a partir do Sistema de Avaliatividade de Martin e Rose (2003; 2007) e seus subsistemas, a saber: *Engajamento* (Monoglossia e Heteroglossia); *Atitude* (Afeto, Apreciação e Julgamento), aliando-os aos conceitos de *Gradação* (Força e Foco). Para tanto, a seguir será apresentado uma breve exposição sobre o que se trata o Sistema da Avaliatividade e, posteriormente será apresentada a análise discursiva das respostas dos alunos-bolsistas sobre o PIBID.

O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE

Pode-se dizer que em menor ou em maior grau de intensidade, estamos

constantemente avaliando e sendo avaliados. Avaliar, portanto, é intrínseco à realidade humana (OLIVEIRA, 2014, p. 245).

Nesse sentido, essa teoria tem como principal objetivo identificar a avaliação presente na linguagem, ou seja, quais são os recursos avaliativos que o produtor textual utiliza e como os negocia nas relações interpessoais. Para Vian Jr. (2010, p. 25), “a avaliatividade está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para [...] expressarmos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou foco do que expressamos e para negociarmos a inter-subjetividade e assim por diante”. Nessa negociação intersubjetiva, ou seja, entre dois sujeitos, as escolhas linguísticas utilizadas pelo falante/escritor para avaliar pessoas, objetos e situações, estão impregnadas de crenças, valores, concepções sobre o mundo, ou seja, refletem a ideologia e a cultura nas quais os sujeitos estão inseridos.

Este sistema se divide em três subsistemas: *Atitude*, *Gradação* e *Engajamento* que por sua vez se dividem em outros subsistemas. O subsistema *Atitude* se subdivide em três subcategorias denominadas de *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação*. O subsistema *Gradação* se subdivide em *Força* (alta ou baixa) e *Foco* (acentuado ou atenuado). O *Engajamento*, que privilegia uma perspectiva dialógica da língua, se subdivide em *Monoglossia* e *Heteroglossia* e pode ocorrer por meio da expansão ou da contração dialógica.

O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE E SEUS SUBSISTEMAS

Engajamento

O sistema Engajamento ou posicionamento dialógico trata dos recursos semânticos discursivos “que fornecem os meios para a voz autoral se posicionar com relação a, e, portanto, se ‘engajar’ com as outras vozes e posições alternativas interpretadas como parte do jogo no atual contexto comunicativo” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 94). Como forma de exemplo, um aluno, para compor o seu discurso utilizou-se do subsistema *Engajamento* utilizando-se do recurso de *Monoglossia*. Ao mencionar a expressão *no meu ponto de vista* este aluno deixa claro sua posição perante o programa. Veja a seguir o depoimento do aluno:

No meu ponto de vista, como futuro docente, o programa PIBID tem me ajudado muito, o que aprendo na faculdade tenho a chance de realizar na prática, me tornando cada vez mais confiante e vendo que realizei a escolha certa, de ser um professor em construção.

Outro exemplo de *Engajamento* é a *Heteroglossia* que pode ser percebida no trecho a seguir:

A teoria sem a prática é morta e prática sem a teoria é cega, e o Pibid me dá

a possibilidade de unir estas duas situações para uma melhor transmissão de conhecimento porque dar aula é relativamente fácil mais ensinar é diferente por isto o campo da experiência é tão importante.

Neste trecho é possível reconhecer a voz de Paulo Freire, autor estudado nos cursos de licenciatura, quando o aluno explicita em seu discurso a concepção que este autor tem sobre a relação teoria e prática¹. Essa forma de tecer o discurso confira então, como já menciona, em um sistema de *Engajamento por Heteroglossia*.

Percebe-se que ao fazerem uso do subsistema Engajamento os bolsistas procuram deixar claro o posicionamento deles ao valorizar o programa, fazendo uso de Monoglossia.

Atitude

No sistema Atitude, que ocupa um lugar central no processo avaliativo, pois é responsável pelos “nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, juízos de comportamento e avaliação das coisas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35), encontram-se os subsistemas *Apreciação, Afeto e Julgamento*.

Conforme menciona Silva

a Atitude implica em avaliação através da expressão do afeto, do julgamento de caráter e conduta, e da apreciação de coisas materiais ou não. O afeto implica na expressão de emoção, sentimentos, e, pode ser positivo ou negativo, e ao mesmo tempo direto (através do uso de palavras que denotam o sentimento) ou indireto (através do uso de processos / comportamentos que indicam expressão da emoção). Pode acontecer também na expressão de uma qualidade (epíteto, atributo ou circunstância), um processo, ou um comentário. (SILVA, 2012, p. 58)

Afeto

Segundo Martin e White (2005, p. 42), “Afeto diz respeito ao registro positivo e negativo de sentimentos: sentimo-nos felizes ou tristes, confiantes ou ansiosos, interessados ou entediados?”.

Como exemplo, apresenta-se a seguir resposta de um aluno-bolsista do PIBID retirada do questionário aplicado na pesquisa demonstrando a presença de *Afeto* como recurso semântico. Na pergunta aberta, a respeito da avaliação que fazem do programa de iniciação à docência, um aluno responde: *Amo a oportunidade de crescer com quem já está lá há mais tempo*. Aqui verificou-se a avaliação por meio do *afeto positivo*, exposto diretamente por meio do verbo “amar” que indica aspecto emocional.

Outro exemplo, de *afeto positivo* pode ser percebido na avaliação feita pelo aluno no seguinte trecho: *Adoro o PIBID. Ele tem representado um diferencial na minha formação docente*. Aqui também verificou-se a avaliação por meio do *afeto*

¹ A relação crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p.22).

positivo expresso por meio do verbo “adorar” que indica aspecto emocional.

A partir das análises discursivas feitas nos trechos retirados das respostas dos alunos percebe-se um grau de afetividade destes alunos para com o programa.

Julgamento

O subsistema *Julgamento* corresponde à avaliatividade das atitudes das pessoas, em relação ao seu caráter e ao modo como se comportam. Em termos gerais, pode ser dividido em *Julgamentos* referentes à ‘estima social’ e à ‘sanção social’ (MARTIN; WHITE, 2005).

O fragmento a seguir, retirado de uma avaliação feita por um bolsista do PIBID, remete ao subsistema *Julgamento*, pois permite perceber a avaliação que este aluno faz do programa em geral. Verificou-se tal avaliação quando ele cita a expressão *importante*.

O PIBID é muito importante, pois foi onde aprendi o que é realmente ser professor. E que com muita boa vontade nos passa o seu dia-a-dia.

Outro bolsista, no mesmo contexto, responde sobre as contribuições do programa para seu aprendizado e menciona: *Com o programa tive um grande crescimento profissional, aprendi a trabalhar melhor com os alunos e ensinar de forma mais didática*. Esse aluno, ao utilizar a expressão *aprendi a trabalhar melhor e de forma mais didática* demonstrou em seu discurso um *Julgamento positivo* em relação a sua atuação social como futuro docente no programa. Além disso, percebe-se que este aluno se julga melhor preparado para lidar com a docência.

Já no excerto, *O PIBID nos dá oportunidade de ensinar e aprender melhor a área que vamos trabalhar*, percebe-se também um *Julgamento positivo*, já que o aluno se sentiu valorizado e oportunizado pela experiência do programa.

Parece, pelos relatos dos alunos, que o programa tem cumprido o seu objetivo principal – o de preparar os licenciandos para o exercício da docência.

Apreciação

Enquanto que no *Afeto*, o foco está no avaliador, na *Apreciação*, a atenção volta-se ao objeto da avaliação. Martin e White (2005) definem três tipos de *Apreciação*: reação, quando o objeto de algum modo chama a sua atenção; composição, em relação ao equilíbrio e à complexidade do que está sendo avaliado, e por fim o valor, ou seja, o quão inovador e relevante o objeto/situação parece.

No excerto a seguir é possível exemplificar um tipo de *Apreciação positiva*, pois o respondente menciona: *O PIBID tem representado um diferencial na minha formação docente*. Ao usar a expressão diferencial ele aprecia de forma positiva o programa.

Já no trecho *O programa ampliou a minha visão sobre o que é uma sala de aula e como ela funciona* o aluno utilizou o verbo ampliar para apreciar positivamente o

impacto do programa em sua prática enquanto discente.

Na faculdade, aprendo a teoria; no PIBID, vivencio a prática; e isso é uma oportunidade incrível! Não só para os Pibidianos, mas também para os alunos. Aprendemos com eles e eles aprendem conosco

De posse destes relatos parece que os alunos apreciam o programa de forma positiva e consistente. Dessa forma, mais uma vez se confirma o quão importante o programa tem sido para o desenvolvimento acadêmico destes alunos.

Gradação

A gradabilidade é parte constituinte dos valores do *Afeto, Julgamento e Apreciação*, construindo níveis maiores ou menores de positividade ou negatividade. A *Gradação* opera em dois eixos de escalas: um diz respeito à intensidade ou quantidade, e o outro refere-se à prototypicalidade. O primeiro, também denominado ‘força’, atua em categorias que envolvem uma avaliação escalada, transitando em um continuum positividade/negatividade. O segundo, chamado de ‘foco’, opera em fenômenos cuja avaliação recai no *continuum* mais prototípico/menos prototípico.

Gradação de Força

Este tipo de *Gradação* atua em avaliações em relação ao nível de intensidade e de quantidade. As avaliações que envolvem intensidade operam sobre qualidades, em nível de adjetivações, atuam também sobre processos ou modalidades verbais de semelhança, usualidade, inclinação e obrigação (MARTIN; WHITE, 2005). Já as avaliações que envolvem quantidade se aplicam às entidades, no que diz respeito às características tais como tamanho, peso, distribuição e proximidade (OLIVEIRA, 2014).

Ao responderem sobre a importância do programa, um aluno-bolsista, respondeu: *Tenho aprendido muito sobre o que é ser professor. Com o PIBID posso ter um experiência real como professor, muito superior ao estágio.*

O exemplo acima mostra claramente a avaliação positiva do programa seguida de uma *Gradação de Força* bem explícita.

Um exemplo interessante sobre *Gradação de Força* positiva, seguida de gradação negativa, pode ser observado no seguinte trecho:

O PIBID é de grande relevância para quem faz licenciatura, porém acho que os coordenadores e supervisores deveriam dar mais apoio.

No exemplo acima, apesar de o aluno utilizar inicialmente de uma expressão que dá impacto positivo ao PIBID, pois ele usa a palavra grande ao se referir à relevância do projeto, em seguida usa novamente um recurso de Gradação de Força, porém, neste caso ao usar a expressão *dar mais* que a princípio estaria avaliando positivamente o PIBID, no contexto significa um apontamento negativo.

Gradação de Foco

A *Gradação* de acordo com a prototipicalidade (foco) se aplica às categorias em nível da experiência e não são passíveis de serem escalados em quantidade ou intensidade. Observem os trechos escritos pelos alunos sobre o PIBID:

O PIBID é o verdadeiro programa de formação de professores

Com o PIBID pude perceber o quão valioso é ser professor.

O programa permite que haja desenvolvimento da percepção real do papel de professor durante sua atuação, o que o curso de licenciatura não é capaz de proporcionar, e por isso é imensamente proveitoso para aqueles que dele participam.

É de grande valia para a minha formação acadêmica. Todos os projetos, pesquisas que realizamos na escola nos enriquece de uma maneira satisfatória.

Os exemplos acima demonstram com clareza o uso, por parte dos alunos-bolsistas, de Gradação de Foco. Ao utilizar tal recurso fica claro que a intenção dos respondentes é mencionar a importância do programa para a formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à análise desses recursos semântico-discursivos no corpus da pesquisa, identificamos nesses exemplos várias escolhas linguísticas que constroem uma avaliação e representação positiva do PIBID. Podemos constatar que a intenção dos bolsistas foi tentar, através do discurso, expressarem a importância do projeto para a formação docente.

A partir das análises realizadas, a partir do Sistema da Avaliatividade, parece que o PIBID vem alcançando seus objetivos quanto a valorização da prática docente, pois os discursos redigidos pelos alunos-bolsistas são permeados de construções linguísticas de *Afeto*, *Julgamento* (positivo) e também *Apreciação*, sempre seguidos de *Gradação de Força* e *Foco* (positivo)

Portanto, parece que o programa vem alcançando seus objetivos quanto a valorização da prática docente, através de um ensino inovador e diversificado, contribuindo na formação dos alunos licenciandos participantes do programa. Nesse sentido, o Pibid parece estar contribuindo para o exercício reflexivo da prática docente, fato que possibilita uma formação mais sólida para os futuros docentes. Consequentemente, a partir, da possibilidade que o programa cria para o exercício da docência, ele vem articulando saberes teóricos e práticos propiciando assim uma reavaliação constante da prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.191-209.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB – *PIBID- Relatório de Gestão 2009-2011*. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf. Acesso em: 10 Out. 2013.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso: 21 Set. 2013.
- BRITO, C. C. P. *Discurso(s) sobre o ensino de língua materna em um curso de formação de Professores*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011
- CANDAU, V.M.F. (Org.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília, DF:INEP/PUC-RJ, 2007.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUFF, P. A. research Approaches in Applied Linguistics. In.: KAPLAN, R. (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York, USA: Oxford. University Press, 2002, pp 15-23.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. Coleção Textos FCC, vol. 29, 2009.
- GATTI, B.A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2010. 2v.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2012. (Relatório de pesquisa).
- HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. London: Hodder Education, 2004.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica – do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008./
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working whith discourse: meaning beyond the clause*. London and New York: Continuum, 2003.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working whith discourse: meaning beyond the clause*. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, James R.; WHITE, Peter. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005. Disponível em: <https://disciplinas.stoa.usp.br/>. Acesso em: 01/12/2016

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. M. de. *O Sistema de Avaliatividade: Aspectos teóricos e práticos*. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 08, Volume 15 | jan./jun. de 2014. ISSN: 1982-3916

SILVA, R. C. *Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional*. 2012. Tese (Programa de Pós- Graduação em Letras) - PUC-Rio. Rio de Janeiro.

SILVA, R. C. *Livro didático de inglês: que livro é este? Discurso de produtores e usuários*. Curitiba: Appris, 2016.

VIAN JR. Orlando. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciamento. **DELTA** vol.25 no.1 São Paulo 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100004&script=sci_arttext>. Acessado em 10 de outubro de 2016.

VIAN JR. O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pereira (Orgs). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR. Orlando. *Avaliatividade, Engajamento e Valoração* (Appraisal, engagement and valuation). D.E.L.T.A., vol.28. no.1 São Paulo, 2012 (105-128)

A UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM UMA DISCIPLINA DE PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE CIÊNCIAS NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

José Alexandre da Silva Valente

Universidade Federal do Pará / Escola de Aplicação da UFPA / Instituto de Ciências Exatas e Naturais / Faculdade de Ciências Naturais
alexvalt@ufpa.br
BELÉM-PARÁ

Jorge Raimundo da Trindade Souza

Universidade Federal do Pará / Instituto de Ciências Exatas e Naturais / Faculdade de Ciências Naturais / Faculdade de Química jrts@ufpa.br
BELÉM-PARÁ

Elisangela Barreto Santana

Universidade Federal do Pará/ Instituto de Educação Matemática e Científica/ Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática elisangela.santana.bs@hotmail.com
BELÉM-PARÁ

Greivin Antonio Núñez González

Universidade Federal do Pará/ Instituto de Educação Matemática e Científica/ Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática greivinang19@hotmail.com
BELÉM-PARÁ

Licurgo Peixoto de Brito

Universidade Federal do Pará / Instituto de Ciências Exatas e Naturais / Faculdade de Ciências Naturais / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas licurgo.brito@gmail.com
BELÉM-PARÁ

RESUMO: O objetivo deste estudo, ancorado na aprendizagem significativa, foi o de analisar a utilização de mapas conceituais no decurso das aulas da disciplina de Prática Docente em Ciência e Tecnologia do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará. A disciplina tem a intencionalidade de levar os estudantes a compreender aspectos da prática docente relacionadas ao enfoque Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS) trabalhando ações no sentido do uso de aulas temáticas e no desenvolvimento de Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade. No sentido metodológico foi utilizado um questionário para apreensão das concepções prévias dos estudantes acerca de conceitualizações relacionadas à Ciência, Tecnologia e ao enfoque CTS. Foi solicitado que os estudantes construíssem mapas conceituais durante as aulas da disciplina, como processo de acompanhamento da compreensão dos estudantes a respeito dos componentes curriculares tratados na disciplina. A turma era constituída de 13 estudantes do último ano do curso. Os resultados apontaram que a utilização de mapas conceituais se mostraram eficientes para verificação da aprendizagem de estudantes, além de poder ser utilizado para o acompanhamento da aprendizagem e para aplicabilidade desse instrumento como recurso pedagógico para atividades docentes desses

licenciandos durante suas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Significativa, Mapas Conceituais, Ensino de Ciências

THE USE OF CONCEPTUAL MAPS AS A LEARNING VERIFICATION STRATEGY IN A DISCIPLINE OF TEACHING PRACTICE IN THE NATURAL SCIENCES COURSE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARÁ

ABSTRACT: The purpose of this study, anchored in the meaningful learning, was to analyze the use of conceptual maps in the course of the classes of the subject Teaching Practice in Science and Technology of the course of licentiate in Natural Sciences of the Federal University of Pará. The subject has the intentionality of leading students to understand aspects of teaching practice related to the Science, Technology and Society (STS) approach working towards the use of thematic classes and the development of Interdisciplinary Rationality Islands. In the methodological sense, a questionnaire was used to apprehend the students' previous conceptions about the conceptualizations related to Science, Technology and to the STS approach, students were asked to construct conceptual maps during the classes of the disciplines as a process of monitoring students' understanding regarding the curricular components treated in the discipline. The class consisted of 13 students of the last year of the course. The results showed that the use of conceptual maps proved to be efficient for verification of student learning, besides being able to be used for monitoring learning and for the applicability of this instrument as a pedagogical resource for the teaching activities of these students during their practices

KEYWORDS: Meaningful Learning, Concept Map, Science Teaching

1 | INTRODUÇÃO

As disciplinas de prática docente no curso de Licenciatura em Ciências Naturais (LCN) visam instrumentalizar os futuros professores com práticas pedagógicas diferenciadas para serem desenvolvidas durante a docência desses licenciandos. Nesse sentido, a disciplina “Prática Docente em Ciência e Tecnologia” do curso de LCN da Universidade Federal do Pará intenciona levar os estudantes a compreenderem aspectos da prática relacionadas ao enfoque Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS), trabalhando ações associadas a utilização de aulas temáticas e no desenvolvimento de Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade.

No entanto, a compreensão das conceituações relacionadas a esse enfoque muitas vezes encontram-se fortemente vinculadas ao senso comum, no qual os termos ciência, tecnologia e sociedade são concebidos de forma isolada, dissociada e muitas vezes sem vínculos e, outras vezes, com vinculações relacionadas a uma linearidade científica induzindo o estudante a conceber, de forma distorcida, que obrigatoriamente “mais ciência produz mais tecnologia e mais bem estar social”, sem

que ele perceba de forma crítica as dificuldades relacionadas a essa linearidade e a neutralidade científica.

Foi nesse sentido que buscamos durante as aulas da disciplina compreender as concepções prévias dos estudantes para, a partir desse cenário, levá-los a apreensão dos conceitos e concepções estabelecidas pelo enfoque CTS. Para esse fim, procuramos nos apoiar na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) e na utilização de mapas conceituais no decurso dessa experiência docente.

De acordo com Tavares (2004, p. 56), na década de 1960, David Ausubel (1980, 2003) estabeleceu a Teoria da Aprendizagem Significativa, enfatizando a aprendizagem de significados (conceitos) como a de maior importância para os seres humanos. São necessárias três condições para a Aprendizagem ser Significativa:

[...] a oferta de um novo conhecimento; a existência de conhecimentos prévios na estrutura cognitiva, que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver.”

Uma contribuição à TAS foi introduzida por Novak, qual seja: o uso de mapas conceituais. Novak propõe a utilização de mapas conceituais como uma maneira de organizar de forma hierárquica os conceitos e proposições que pudessem representar a forma como o conhecimento se organiza na estrutura cognitiva dos estudantes (NOVAK; MINTZES; WANDERSEE, 2000). Os mapas conceituais têm sido utilizados no meio educacional como ferramenta para compreender a apreensão de conceitos por estudantes.

O objetivo deste estudo, ancorado na teoria da aprendizagem significativa, foi de analisar a utilização de mapas conceituais com estudantes de uma turma de licenciandos, no decurso das aulas da disciplina de Prática Docente em Ciência e Tecnologia do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará. Nesse sentido, buscávamos apreender qual a compreensão que esses estudantes tinham acerca do conceito de ciência e sua relação com o desenvolvimento científico e os impactos desse para a sociedade, isso em uma perspectiva Ausubeliana, ou seja, tentando perceber se houve uma aprendizagem significativa, após o uso dos mapas conceituais no decorrer das aulas.

2 | ASPECTOS TEÓRICO ESTABELECIDOS

A Aprendizagem Significativa ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos relevantes, chamados de subsunçores ou ideia-âncora, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz ou conhecimentos prévios. De acordo com Moreira (2012, p. 30), na aprendizagem significativa as ideias manifestadas simbolicamente se relacionam de forma substantiva e não-arbitrária com o que o estudante já sabe:

Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende” (MOREIRA, 2012, p. 30)

Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o aprendiz e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. Exemplificando,

[...] para um aluno que já conhece a Lei da Conservação da Energia aplicada à energia mecânica, resolver problemas onde há transformação de energia potencial em cinética e vice-versa apenas corrobora o conhecimento prévio dando-lhe mais estabilidade cognitiva e talvez maior clareza. Mas se a Primeira Lei da Termodinâmica lhe for apresentada (não importa se em uma aula, em um livro ou em um moderno aplicativo) como a Lei da Conservação da Energia aplicada a fenômenos térmicos ele ou ela dará significado a essa nova lei na medida em que “acionar” o subsunçor Conservação da Energia, mas este ficará mais rico, mais elaborado, terá novos significados pois a Conservação da Energia aplicar-se-á não só ao campo conceitual da Mecânica mas também ao da Termodinâmica (MOREIRA, 2012, p. 30).

Moreira (2012, p. 31), toma como exemplo o caso da Conservação de Energia na Física. Considera que por meio de outras aprendizagens, derivadas de interações entre novos conhecimentos e o subsunçor relacionado à conservação da energia, este ficará cada vez mais estável, mais claro, mais diferenciado e o aprendiz dará a ele o significado de uma lei geral da Física, ou seja, a energia se conserva sempre.

Para Pelizzari et al. (2002, p. 38), a aprendizagem tem mais significado quando o novo conhecimento passa a fazer parte da estrutura cognitiva do aprendiz, adquirindo sentido para este a partir da associação com seu conhecimento anterior. De outro modo, a aprendizagem passa a ser “mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva”. Destarte, o estudante decora fórmulas, leis e outros tipos de conhecimentos que serão esquecidos ou desprezados após a aplicação das avaliações.

Kiill, Hartwig e Ferreira (2007, p. 2) enfatizam que a memorização não traz grandes benefícios para o desenvolvimento interpretativo, que possibilita a habilidade de associar conceitos para adquirir as competências desejadas. Assim, “advoga-se a necessidade de desenvolver novas metodologias de ensino, que privilegiam o papel do estudante no processo de aprendizagem e que apresentam de forma contextualizada os conceitos a serem aprendidos”. Para os autores, contextualizar seria problematizar, investigar e interpretar fatos/dados significativos para os alunos.

Nesse sentido, segundo Novak e Gowin (1999), o mapa conceitual pode ser considerado como um instrumento didático adequado para evidenciar a aprendizagem conceitual e propositiva no sentido da perspectiva Ausubeliana de determinado componente curricular, desde que “os conceitos venham de situações de aprendizagem

e da relação das características específicas, potencialmente significativa de tais conceitos com as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva dos alunos de forma não arbitrária e substantiva” (SILVEIRA; MENDONÇA, 2015, p. 191).

Ainda segundo os autores Silveira e Mendonça (2015, p. 191), o ordenamento hierárquico vertical no mapa conceitual “exibe os conceitos superordenados, os subordinados e os específicos, indicando as relações de subordinação entre os conceitos”. Eles consideram ainda que “as hierarquias delineadas definem os conceitos aceitos e possíveis proposições externalizadas pelo aluno, durante o processo de elaboração de seu mapa conceitual”. Assim, o mapa conceitual “permite uma explicação coesa do processo de ensino e aprendizagem, em tempo real, convalidando o seu uso como recurso potencialmente significativo”. É nesse sentido que vislumbramos a possibilidade do uso desse recurso com estudantes da graduação em ciências naturais durante as aulas da disciplina Prática Docente em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Pará.

3 | METODOLOGIA

No seu sentido metodológico este trabalho caracteriza-se como de caráter qualitativo e de levantamento e foi desenvolvido em turma de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará sendo sujeitos da pesquisa 13 estudantes do último semestre do curso, sendo 4 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Esses estudantes serão identificados por En, onde E representa estudante e n significa o número atribuído para sua identificação.

Foi utilizado um questionário com questões abertas para apreensão das concepções prévias dos estudantes acerca das conceituações relacionadas à Ciência, Tecnologia e enfoque CTS. As questões abertas do questionário estabeleciam as seguintes perguntas: **(1) O que você entende por Ciência? (2) O que você entende por tecnologia? e (3) Qual o seu entendimento a respeito do enfoque CTS?**

Nas ações pedagógicas realizadas durante as aulas da disciplina foram utilizados textos, cartilhas, vídeos além de discussões que levassem os estudantes a reflexões de suas práticas e a concepções sobre as temáticas relacionadas ao enfoque CTS e aplicações. Foi também solicitado no decorrer das atividades da disciplina que os estudantes construíssem mapas conceituais durante as aulas, e os explicassem, como processo de acompanhamento da compreensão dos estudantes a respeito das componentes curriculares tratadas na disciplina.

Especificamente os estudantes construíram dois mapas conceituais: o primeiro relacionado ao Enfoque CTS e o outro relativo à Ilha Interdisciplinar de Racionalidade. Além das construções, os estudantes expunham os seus mapas, explicando o encadeamento conceitual estabelecido em sua construção.

Para a análise das respostas oferecidas pelos estudantes às questões

estabelecidas no questionário, que buscava suas concepções prévias, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, baseada em Moraes e Galiazzi (2013) e para os mapas a Análise interpretativa baseada em Esteban (2010).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em duas seções distintas: uma apresentando as concepções prévias dos estudantes relacionadas à Ciência, Tecnologia e ao Enfoque CTS; outra apresentando os mapas conceituais construídos pelos estudantes, relacionado ao enfoque CTS e a Ilha Interdisciplinar de Racionalidade.

4.1 Sobre as concepções prévias

a) A respeito de Ciência

Foi possível estabelecer três categorias de respostas que estão apresentadas no Quadro 1 bem como uma exemplificação desse tipo de resposta e quantidade de ocorrência dessa resposta entre os estudantes.

Categorias	Exemplificação	Nº Ocorrência	
1	Ciência como método	Ciência é um método ou maneira de desenvolver alguma coisa [...] (E2)	4
2	Ciência como inovação e descoberta	Quando falamos em ciência logo vem à cabeça algo inovador, descoberta científica [...] (E1)	6
3	Ciência como estudo	Vejo a ciência como estudo para servir de base a outras disciplinas (E5)	3

Quadro 1. Categorias de respostas relacionadas a conceituação de Ciências.

b) A respeito de Tecnologia

Foi possível estabelecer duas categorias de respostas que estão apresentadas no Quadro 2, bem como uma exemplificação desse tipo de resposta e quantidade de ocorrência dessa resposta entre os estudantes.

Categorias	Exemplificação	Nº Ocorrência	
1	Tecnologia como inovação	É tudo aquilo que vem para inovar, melhorar em todas as áreas (E13)	6
2	Tecnologia como aplicação da Ciência	Aplicação prática do conhecimento obtido pela ciência (E8)	7

Quadro 2. Categorias de respostas relacionadas a conceituação de Tecnologia.

c) A respeito do enfoque CTS

Foi possível estabelecer três categorias de respostas que estão apresentadas no Quadro 3, bem como uma exemplificação desse tipo de resposta e quantidade de ocorrência dessa resposta entre os estudantes

Categorias	Exemplificação	Nº Ocorrência	
1	Relacionam Ciência, Tecnologia para o bem estar social	Utilizar a ciência, com o objetivo de criar novas tecnologias para incorporar ao contexto social. (E4)	07
2	Associa o enfoque CTS como desdobramento para educação	Agrupa essa tríade para melhorar e esclarecer o desenvolvimento do aluno, do professor e da sociedade. (E3)	03
3	Não conseguiu elaborar um conceito relacionado ao enfoque CTS	Sinceramente não sei dizer muita coisa sobre o enfoque CTS. (E9)	03

Quadro 3. Categorias de respostas relacionadas a conceituação de enfoque CTS.

As respostas oferecidas pelos estudantes, no sentido de suas concepções prévias, estavam ainda fortemente vinculadas ao senso comum e com resposta bem reducionistas, pois ao referirem-se conceitualmente a ciência destacaram, em sua maioria, o vínculo desse conceito ao método, a inovação e a descoberta, sem levar em conta outros aspectos de caráter epistemológicos, históricos e culturais relacionados com a questão científica.

No que tange a tecnologia ficou evidente a concepção conceitual relacionada a inovação a serviço do bem estar social ou como fruto exclusivo da ciência, como nas palavras dos estudantes E13 (“para inovar, melhorar em todas as áreas”) e E8 (“aplicação prática do conhecimento obtido pela ciência”), ou seja, os estudantes em sua maioria parecem não questionar as possíveis dificuldades relacionadas a tecnocracia e os possíveis ditames estabelecidos pela própria ciência evidenciando os aspectos relacionados a linearidade científica e tecnológica, sem um posicionamento mais crítico a esse respeito entre esses estudantes.

Quanto à concepção relacionada ao enfoque CTS, não foram muitos os sujeitos que estabeleceram objetivamente o vínculo desse enfoque com a educação científica, embora eles tenham estabelecido alguma inter-relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Convém, no entanto, esclarecer que embora as concepções prévias dos estudantes estivessem ligadas ao senso comum, há elementos subsunçores necessários à ancoragem de novos conceitos e concepções importantes para a aprendizagem significativa de conceituações relacionadas ao enfoque CTS e as IIR, que foram trabalhadas nas ações pedagógicas desenvolvidas com a turma no decorrer do semestre letivo.

4.2 Sobre os mapas conceituais construídos pelos estudantes

As ações pedagógicas que consistiram no uso de textos, cartilhas, vídeos, além de discussões em roda de conversa desenvolvidas durante a disciplina levaram os estudantes a refletirem a respeito da prática docente e a melhor compreender os

aspectos conceituais relacionados ao enfoque CTS e sua aplicabilidade nos estudos relacionados à construção de ilhas interdisciplinares de racionalidade, ainda em desenvolvimento durante o semestre letivo. No entanto, já foi possível observar alterações conceituais relativas a essas temáticas, pois, a estratégia do uso de mapas conceituais e a oportunidade de permitir que os estudantes explicassem os seus mapas foram fundamentais para melhor entendimento e apreensão de conceitos por parte dos estudantes.

As figuras 1 e 2 exemplificam mapas construídos por dois estudantes, um para conceitualização relacionada ao enfoque CTS e outro para a Ilha Interdisciplinar de Racionalidade. Os mapas construídos e disponibilizados nesse trabalho foram reconstruídos no programa “Cmap Tools”, mas mantidas as mesmas características quanto a originalidade estabelecida pelos seus autores (estudantes), o objetivo foi apenas de melhorar sua visualização.

O programa Cmap é software que permite que os usuários construam, naveguem, compartilhem e critiquem modelos de conhecimento representados como mapas conceituais e está disponível na web.

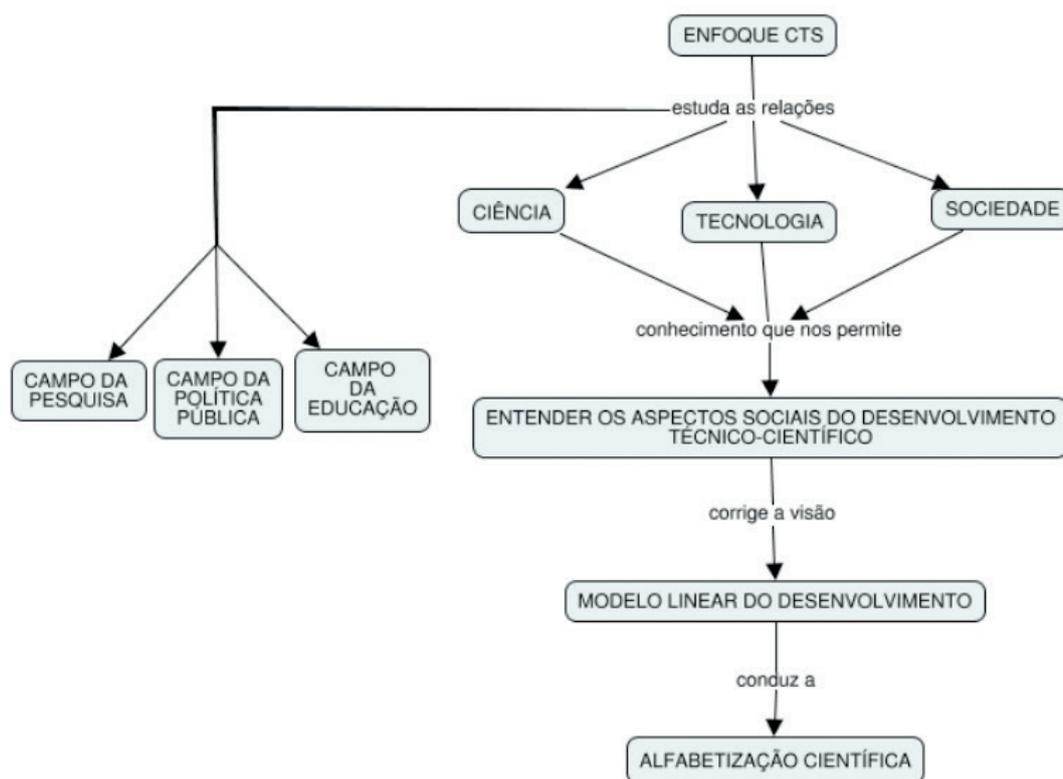


Figura 1. Mapa conceitual construído pela estudante E7 relacionado com o enfoque CTS

Nota-se no mapa da figura 1 a presença de outros elementos conceituais sobre o enfoque CTS. Percebe-se múltiplos elementos neste mapa que indiciam que a estudante parece ter compreendido as diversas vertentes relacionadas com esse enfoque. Ela identifica os diversos campos de ação, tais como os da pesquisa, da política pública e da educação. Quando a estudante estrutura o mapa é possível perceber a relação hierárquica que faz dos conceitos apreendidos, uma vez que

apresenta no topo o enfoque CTS e em seguida apresenta e analisa os elementos constituintes separadamente, apontando com isso, a diferenciação progressiva que faz dos mesmos.

Nota-se que a estudante teve o cuidado de apresentar os elementos Ciência, Tecnologia e Sociedade no mesmo nível horizontal, apontado a igualdade que possuem de importância e sua subordinação em relação ao tema geral que os constituem. Esse mapa, portanto, nos indica o significado do conhecimento apreendido na estrutura cognitiva da estudante, o que ficou ainda mais claro quando a estudante, que elaborou o referido mapa, pode explicá-lo. Nesse caso, o momento da explicação se configurou como um intenso espaço de aprendizagem, pois os demais estudantes questionavam e acrescentavam elementos ao mapa construído (MOREIRA, 2006).

Segundo Novak e Gowin (1999), e conforme enfatizada por Moreira (2010), não existe mapas conceituais corretos ou incorretos, e os mapas são uma representação do pensamento do estudante implicando no seu esforço de aprender frente a conceitos e habilidades novas. Nesse sentido, as hierarquias estabelecidas definem os conceitos aceitos e externalizam possíveis proposições durante o processo.

Da mesma forma, no mapa 2 construído pelo estudante E11 que tratava a respeito da ilha interdisciplinar de racionalidade (IIR), foi possível perceber que o estudante concebeu que a IIR é um ensino por projetos com vistas a alfabetização científica e que o encadeamento das etapas da ilha é fundamental para seu desenvolvimento. Além disso, o estudante se concentra em apresentar os elementos pedagógicos que resultam do trabalho com as IIR, dando ênfase a transposição didática.

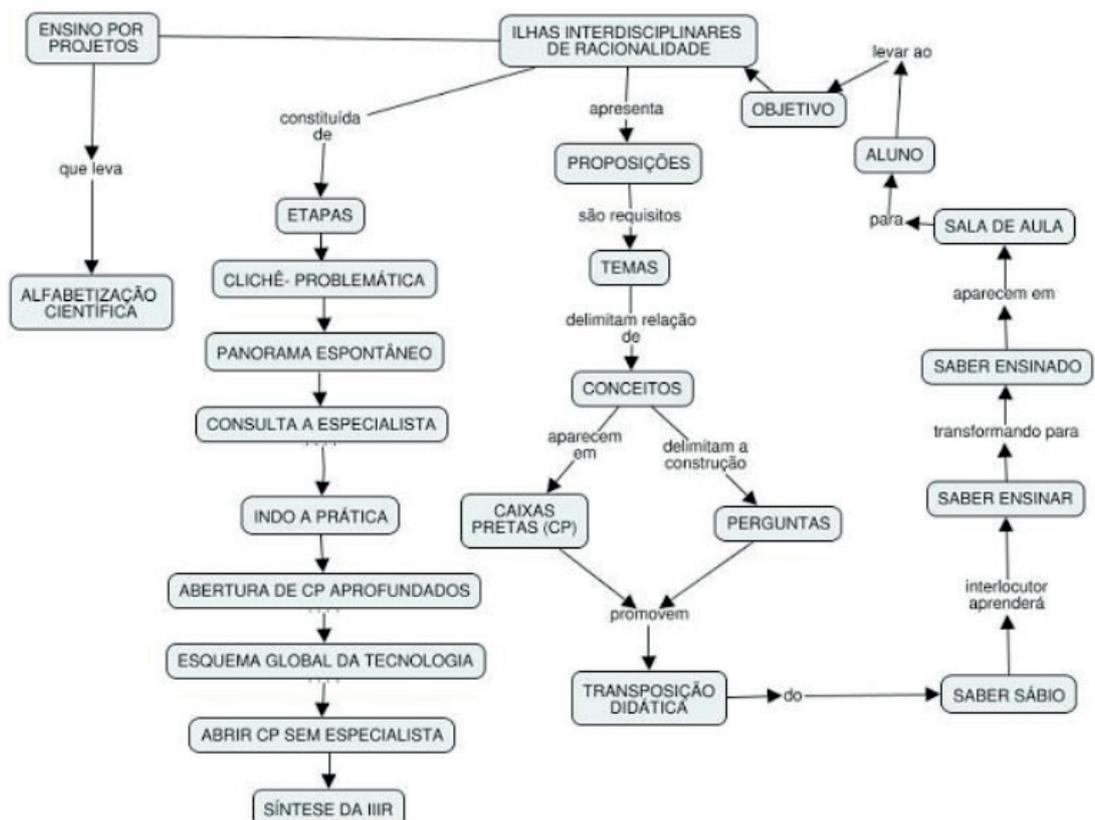


Figura 2. Mapa conceitual construído pela estudante E11 relacionado com a IIR.

Referente a estrutura do mapa, o estudante conseguiu apresentar de forma estruturada os níveis hierárquicos que compõem uma IIR, apresentando a diferenciação progressiva de cada elemento por meio de setas descendentes. Neste mapa em particular é possível também perceber a reconciliação integrativa que faz dos conteúdos, uma vez que ao abordar os aspectos pedagógicos, o estudante retorna aos objetivos de construção e apresentação das IIR por meio de setas e conceitos ascendentes (MOREIRA, 2006). Notamos, que os conceitos ficam estabelecidos de forma significativa e hierárquica na estrutura cognitiva do estudante, uma vez que ele consegue representar, por meio do mapa, o grau de generalidade e inclusividade dos conceitos, por meio da subordinação que fez dos elementos em destaque.

Também nesse caso, há lacunas conceituais que precisariam ainda ser melhor trabalhada para construção de mapas, no entanto este estudo não se propõe a analisar em profundidade os mapas construídos pelos estudantes, mas considerá-lo como potencialmente útil a aprendizagem de conceitos em turmas de licenciandos em Ciências Naturais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontaram que a utilização de mapas conceituais se mostrou eficientes para verificação da aprendizagem de estudantes, além de poder ser utilizado para o acompanhamento da aprendizagem e para aplicabilidade desse instrumento como recurso pedagógico para atividades docentes desses licenciandos durante suas práticas.

A dinâmica de compartilhar as explicações dos mapas conceituais se configurou como um momento de intensa aprendizagem coletiva, pois nesse momento o estudante reflete e reconstrói os seus conceitos.

Há uma intencionalidade, ainda durante o decurso das aulas da disciplina, de treinar e oportunizar aos estudantes construir seus mapas conceituais na plataforma do programa “Cmap Tools”, para que se apropriem dessa ferramenta e se torne uma prática em suas ações docentes.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ESTEBAN, Maria Sandín Esteban. Pesquisa qualitativa em Educação fundamentos e tradição. Porto Alegre: Artmed, 2010. 268p.

KIILL, K. B.; HARTWIG, D. R.; FERREIRA, L. H. Características da aprendizagem significativa

em proposições escritas: um estudo a partir de material instrucional teórico e experimental. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6, 2007, Florianópolis. CD de Resumos [...] Florianópolis: ENPEC, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. São Paulo: Centauro, 2010.

MOREIRA, M. A. Al final, qué es aprendizaje significativo? Revista Currículum, n. 25, mar., 2012, p. 29-56.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. Aprender a Aprender. Lisboa: Plátano, 1999

NOVAK, Joseph. D.; MINTZES, J. J. e WANDERSEE, J. H. Ensinando Ciência para a Compreensão. Lisboa: Plátano Editora, 2000.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul., 2002.

SILVEIRA, S. P. R. A.; MENDONÇA, C. A. S. O mapa conceitual como recurso didático facilitador da aprendizagem significativa de conceitos científicos do tema ser humano e saúde com ênfase na nutrição: um estudo com alunos do ensino fundamental. In: Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa, 5, Belém. Anais [...]. Belém: ENAS, 2015.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa. Revista Conceitos. n.1, jun. 2004, p. 56-60.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Natália Lampert Batista - Graduada em Geografia (Licenciatura) pelo Centro Universitário Franciscano (2013). Mestre e Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2015 e 2019 respectivamente). Tem interesse nas áreas de pesquisa de Ensino de Geografia; Cartografia Escolar; Educação Ambiental; Geotecnologias e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na Educação; Multiletramentos, Multimodalidade e Contemporaneidade; Formação de Professores; Educação Popular; Cartografia Geral e Temática; Geografia Urbana; Geografia Agrária; e Geografia Cultural.

Tascieli Feltrin - Doutoranda em Educação (UFSM). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão Escolar pela UFSM/ UAB (2013). Graduada em Letras licenciatura plena em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas pela Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES/2011). Tutora do Curso de Formação em Letras Português e Literatura pela UAB/UFSM. Professora de língua portuguesa, Servidora pública na rede municipal de educação de Santa Maria. Atuou como Bolsista no projeto Biblioteca Comunitária: Embarque na Onda da Leitura (FAMES 2010-2011), como educadora no projeto de Extensão Práxis Pré-Vestibular Popular da UFSM (2014) e, como Tutora do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional UAB/UFSM (2017-2019). Atualmente, também, desenvolve atividades de incentivo à leitura e escrita criativa através da oficina de criação literária ImaginaMundos. Possui experiência nas seguintes áreas de estudo: Educação Popular, Culturas Periféricas, Educação de Jovens e Adultos, História da Educação, Educação Libertária, Literatura Popular e Multiletramentos, experiências educacionais não-escolares e Formação de professores para atuação em contextos de Vulnerabilidade Social.

Maurício Rizzatti - Mestre e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é Doutorando em Geografia (Passagem Direta para o Doutorado) pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) da UFSM. Também é integrante do Laboratório de Cartografia e grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Regionais e Agrários (UFSM). Pesquisa na área de Cartografia, Geoprocessamento, Cartografia Escolar e a Teoria das Inteligências Múltiplas, Geotecnologias, Sensoriamento Remoto na Educação Básica; Geografia Física, Geografia Urbana e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Anos iniciais do ensino fundamental 107, 113, 192, 241, 353

Assuntos 43, 166, 167, 168, 170, 171, 300, 332, 375

Avaliação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 18, 50, 51, 80, 84, 85, 86, 87, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 152, 179, 184, 185, 189, 192, 195, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 226, 228, 242, 247, 250, 265, 271, 276, 285, 287, 290, 295, 299, 300, 301, 302, 305, 315, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 391

Avaliação da aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 87, 107, 295, 302

Avaliação de sistema 109, 110, 113, 114, 115, 116

Avaliações externas 112, 114, 116, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 215, 216, 247

B

Base Nacional Comum Curricular 239, 240, 241, 247, 360

Boas Práticas 192, 194, 196, 197, 253, 254

Bolsista de extensão 173

Brasil-África 34, 37, 45

C

Cinema 166, 167, 169, 171, 172

Competências 48, 77, 84, 101, 121, 129, 130, 143, 159, 163, 195, 208, 210, 211, 250, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 294, 295, 299, 301, 304, 305, 341, 354, 361, 395

Comunicação 15, 18, 19, 24, 32, 50, 77, 82, 86, 119, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 144, 152, 157, 164, 193, 244, 262, 352, 353, 354

Conhecimento 4, 5, 6, 8, 12, 14, 15, 25, 26, 28, 29, 33, 35, 37, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 90, 92, 95, 101, 102, 103, 107, 121, 122, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 142, 143, 148, 154, 156, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 169, 174, 176, 177, 178, 184, 185, 189, 221, 228, 230, 238, 245, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 271, 287, 294, 299, 305, 312, 330, 331, 333, 335, 337, 338, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 373, 376, 378, 386, 394, 395, 397, 398, 399, 400

Currículo 10, 13, 14, 36, 39, 40, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 98, 102, 117, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 161, 178, 184, 195, 239, 241, 246, 249, 250, 252, 256, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 288, 330, 333, 360, 372, 379

D

Descolonização 37, 39, 44, 47

Desenvolvimento profissional 4, 15, 92, 99, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 143, 144, 194, 196, 197, 218, 228, 259, 362

Direito a aprendizagem 239

Direito à educação 182, 230, 234, 236, 238, 287

Disciplinas 1, 3, 9, 12, 13, 16, 30, 39, 42, 50, 63, 64, 65, 74, 80, 155, 159, 166, 167, 171, 214, 228, 241, 246, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 292, 298, 299, 300, 322, 365, 391, 393, 397

Docência 4, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 54, 57, 64, 70, 74, 75, 80, 87, 92, 95, 99, 101, 102, 104, 139, 158, 184, 194, 197, 221, 222, 301, 359, 360, 380, 381, 382, 383, 386, 387, 389, 390, 393

E

Educação 9, 10, 11, 12, 15, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 70, 73, 74, 75, 78, 83, 84, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 155, 156, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 172, 174, 175, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 292, 293, 294, 300, 306, 308, 309, 310, 311, 315, 316, 330, 332, 333, 336, 337, 338, 339, 343, 344, 350, 351, 352, 353, 354, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 367, 371, 372, 374, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 390, 392, 398, 399, 401, 402

Educação ambiental 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 104, 243, 245, 270

Educação básica 11, 12, 20, 22, 24, 36, 40, 41, 43, 45, 52, 53, 57, 60, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 142, 152, 156, 161, 162, 166, 167, 181, 182, 183, 184, 187, 190, 191, 193, 195, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 249, 252, 262, 267, 274, 281, 316, 332, 333, 338, 352, 353, 354, 359, 374, 375, 377, 378, 381, 382, 383, 390

Educação em tempo integral 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144

Educação física 192, 193, 194, 195, 196, 197, 384

Educação Infantil 95, 96, 98, 139, 180, 181, 182, 184, 187, 188, 189, 190, 228, 245, 246, 337, 339, 343, 344, 350, 353

Educação profissional 174, 175, 179, 229, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 270, 272

Educação pública 109, 114, 115, 116, 197, 206, 211, 212, 216, 217, 231, 311

Ensino investigativo 99, 100, 105

Ensino médio 79, 96, 112, 113, 139, 173, 175, 178, 186, 215, 229, 232, 233, 234, 235,

237, 238, 240, 283, 313, 330, 331, 332, 333, 334, 374, 376

Ensino-pesquisa 63, 65, 66, 69, 71, 74, 75, 285

Ensino superior 1, 2, 7, 8, 9, 33, 41, 45, 60, 63, 64, 65, 68, 69, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 167, 184, 186, 187, 221, 274, 275, 278, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 315, 333, 381, 382, 383

Escola 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 30, 43, 51, 55, 56, 57, 59, 62, 73, 90, 91, 94, 97, 101, 102, 104, 113, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 154, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 181, 182, 183, 188, 193, 194, 195, 196, 199, 207, 209, 213, 215, 216, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 233, 234, 237, 238, 239, 241, 246, 247, 251, 261, 263, 265, 268, 271, 272, 273, 275, 283, 288, 289, 294, 295, 300, 301, 305, 306, 311, 312, 330, 331, 333, 334, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 352, 355, 357, 360, 362, 365, 367, 369, 371, 372, 373, 374, 376, 389, 392

Estágio curricular supervisionado 13

Estágio supervisionado 15, 43, 147, 153, 154, 156, 157, 160, 165, 198, 204

Estratégias linguísticas 147

Extensão 37, 38, 41, 63, 68, 69, 70, 71, 74, 79, 89, 91, 92, 135, 136, 166, 169, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 187, 189, 221, 285, 287, 292, 294, 383

F

Financiamento 180, 181, 182, 183, 208, 262

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 69, 70, 72, 74, 77, 78, 79, 81, 87, 89, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 174, 178, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 208, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 237, 238, 239, 241, 243, 245, 246, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 279, 281, 282, 283, 285, 289, 292, 295, 299, 300, 302, 304, 308, 311, 315, 316, 333, 338, 352, 353, 354, 357, 360, 361, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 375, 378, 380, 381, 382, 383, 386, 387, 389, 390, 391

Formação continuada 15, 19, 20, 27, 32, 57, 61, 126, 136, 138, 139, 142, 143, 144, 154, 164, 165, 185, 189, 196, 218, 220, 225, 226, 229, 250, 251, 283, 289, 354, 383

Formação de professores 1, 2, 3, 6, 7, 9, 11, 15, 20, 32, 34, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 56, 57, 62, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 136, 137, 140, 141, 142, 144, 148, 157, 165, 192, 197, 205, 218, 219, 226, 229, 246, 250, 256, 274, 275, 279, 281, 282, 361, 382, 389, 390

Formação docente 2, 4, 5, 15, 20, 23, 24, 29, 32, 33, 40, 42, 43, 47, 51, 53, 59, 101,

102, 108, 117, 127, 128, 129, 130, 134, 135, 143, 148, 154, 178, 199, 246, 283, 289, 354, 380, 381, 382, 383, 386, 387, 389

G

Gestão educacional 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

Graduação 9, 20, 22, 32, 36, 40, 41, 45, 53, 59, 64, 65, 71, 81, 82, 95, 99, 104, 108, 127, 136, 144, 154, 156, 159, 160, 161, 173, 174, 177, 178, 184, 185, 193, 200, 201, 204, 205, 218, 219, 220, 221, 223, 226, 227, 228, 229, 239, 276, 287, 290, 291, 293, 297, 298, 299, 301, 321, 339, 352, 353, 354, 371, 382, 391, 392, 396

H

História 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 54, 56, 61, 72, 74, 107, 120, 124, 126, 137, 143, 152, 168, 172, 179, 230, 246, 252, 260, 283, 292, 301, 312, 338, 344, 346, 367, 371, 372, 373, 374, 378, 379, 383

I

Informática educativa 127, 128, 129, 130, 135

Início da carreira docente 192

L

Letramento 142, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 155, 156, 157

Licenciatura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 18, 20, 24, 26, 30, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 61, 89, 90, 91, 92, 94, 104, 147, 152, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 175, 184, 218, 219, 222, 223, 225, 227, 228, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 300, 353, 382, 386, 388, 389, 390, 392, 393, 394, 396

M

Marginalidade 118, 122, 123, 125

Multiculturalismo 43, 47, 48, 50, 51

Mundo do trabalho 111, 116, 233, 253, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 311, 316

N

Nutrição 198, 199, 200, 203, 402

O

Orientação de estágio 11

P

Pesquisa 1, 2, 3, 4, 6, 7, 15, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 36, 37, 40, 45, 51, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 92, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 116, 117, 127, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 161, 164, 167, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 184, 192, 194, 200, 204, 206, 207, 209, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 232, 236, 238, 239, 240,

246, 252, 257, 258, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 281, 282, 283, 285, 287, 290, 292, 294, 297, 298, 299, 301, 308, 309, 312, 313, 316, 321, 328, 330, 331, 332, 333, 337, 338, 339, 342, 343, 344, 348, 351, 352, 353, 355, 356, 358, 359, 366, 371, 373, 374, 377, 379, 380, 382, 383, 384, 386, 389, 390, 396, 399, 401, 402

PIBID/UFRN 22, 23, 24, 25, 26, 27

Políticas de avaliação 207, 210, 212

Políticas educacionais 111, 115, 211, 231, 237, 315

Pós-graduação 9, 22, 53, 64, 99, 104, 108, 127, 185, 193, 205, 218, 219, 220, 221, 223, 226, 227, 228, 229, 239, 321, 339, 352, 371, 392

Preceptoria 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205

PROEJA 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257

Professor 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 29, 30, 32, 36, 40, 47, 48, 50, 54, 56, 57, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 79, 82, 83, 85, 94, 95, 97, 102, 103, 105, 107, 108, 114, 119, 120, 124, 128, 129, 131, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 196, 197, 201, 212, 214, 218, 220, 224, 225, 226, 228, 229, 239, 246, 282, 288, 289, 290, 295, 298, 299, 300, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 316, 354, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 372, 381, 385, 387, 388, 389, 398

Profissionalidade docente 99

Projetos de extensão 91, 92, 173, 174, 176, 178

Q

Quarta Revolução Industrial 258, 259, 269

R

Representação social 22, 24, 32, 50

Representações sociais 25, 26, 32, 33, 146, 147, 149, 152, 157, 301

S

SIMAVE 206, 207, 215

Subsunções 53

T

Tecnologias de informação 19, 136, 137, 138, 139, 142, 352, 354

Teoria-prática 6, 63, 65, 66, 72, 74, 75

Trabalho pedagógico 33, 112, 125, 137, 138, 188

V

Valorização do magistério 24, 180, 182, 183, 189

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-589-1



9

788572 475891

1