

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)



Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente 3

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)



Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente 3

 **Atena**
Editora

Ano 2019

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



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
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. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
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. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
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. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
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. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª 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 Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação de professores e a condição do trabalho docente 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-799-4 DOI 10.22533/at.ed.994192611 1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Justus, Michéle Barreto. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

As políticas de formação de professores e suas respectivas práticas se constituem como importante foco de estudos e discussões da comunidade acadêmica.

Este e-book apresenta estudos relacionados à formação de professores, organizando-se em 4 categorias. Na primeira, denominada “Identidade profissional”, o texto aborda como se dá o processo de construção da identidade docente na Educação Infantil.

Na segunda categoria – “Formação docente: inicial e continuada”, os textos procedem às discussões sobre a formação docente em si, nos seus processos iniciais ou de continuidade/complementaridade, considerando questões relacionadas à interdisciplinaridade, à diversidade e à inclusão nos diferentes níveis de ensino.

Há também a contribuição dos autores sobre as diferentes modalidades de formação (à distância) apresentadas na terceira categoria, intitulada “Modalidades de Formação”; e por fim, na categoria quatro, o presente material apresenta textos referentes às práticas docentes desenvolvidas pelo país.

As contribuições destes textos são inúmeras, e podem despertar várias reflexões a quem se interessa pela tema formação de professores.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

IDENTIDADE PROFISSIONAL

CAPÍTULO 1 1

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joseane da Silva Miller Rodrigues
Noemi Boer

DOI 10.22533/at.ed.9941926111

FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

CAPÍTULO 2 18

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE PELA INTERDISCIPLINARIDADE

Ana Paula Dameão
Nádia Cristina Guimarães Errobidart
Paulo Ricardo da Silva Rosa

DOI 10.22533/at.ed.9941926112

CAPÍTULO 3 24

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DOS “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS”

Analice Teresinha Talgatti Silva
Icléia Albuquerque de Vargas

DOI 10.22533/at.ed.9941926113

CAPÍTULO 4 36

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDER A DIVERSIDADE DO ALUNADO.

Maria Jacicleide Freitas da Fonsêca Moura
Maria Ivanuza Ferreira Costa
Maria Aparecida Moura
Aélio Luiz de Souza
Maria Da Guia de Souza Martins
Juliana Cristiane Câmara
Maria das Vitorias Silva Ferreira
Ellis Rejane Barreto
Francisca Joelma Vitória Lima
Marta Jussara Bezerra da Silva

DOI 10.22533/at.ed.9941926114

CAPÍTULO 5 49

LIMITES E POSSIBILIDADES DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA TRAVESSIA PARA A EDUCAÇÃO *OMNILATERAL*

Maise Rodrigues Sá Giacomeli
Anderson Martins Corrêa
João Augusto Grecco Pelloso
Willyan da Silva Caetano
Claudio Zarate Sanavria

DOI 10.22533/at.ed.9941926115

CAPÍTULO 6	59
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: EXPERIÊNCIAS À LUZ DA PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA	
Gean Breda Queiros	
DOI 10.22533/at.ed.9941926116	
CAPÍTULO 7	73
PARTICIPANTES DO CURSO DE LIBRAS: UM CENÁRIO DE OITO ANOS	
Joicemara Severo Silveira	
Denise Francielle Dumke de Lima	
Nerli Nonato Ribeiro Mori	
DOI 10.22533/at.ed.9941926117	
MODALIDADES DE FORMAÇÃO	
CAPÍTULO 8	83
BLENDED LEARNING E A FORMAÇÃO CONTÍNUA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Luiz Cláudio dos Santos Cortez	
João Felipe da Silva Figueira Martins	
José Augusto Victoria Palma	
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
DOI 10.22533/at.ed.9941926118	
CAPÍTULO 9	95
DESAFIOS DA DOCÊNCIA BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
Ezequiel da Silva	
Rosane Seeger da Silva	
Cleide Monteiro Zemolin	
Leatrice Da Luz Garcia	
Blanca Martín Salvago	
DOI 10.22533/at.ed.9941926119	
PRÁTICAS DOCENTES	
CAPÍTULO 10	107
CONSTITUINDO SUBJETIVIDADES DOCENTES A PARTIR DO PRÊMIO “PROFESSOR NOTA DEZ”	
Karina de Araújo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.99419261110	
CAPÍTULO 11	118
<i>BULL YING</i> : UMA ANÁLISE NO CONTEXTO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO DOCENTE	
Elines Saraiva da Silva Gomes	
Elisete Gomes Natário	
DOI 10.22533/at.ed.99419261111	
CAPÍTULO 12	130
O ENSINO DE CIÊNCIAS MEDIADO POR ILHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE	
Graziela Ferreira de Souza	
Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.99419261112	

CAPÍTULO 13	137
ESCOLA DA TERRA EM MATO GROSSO: UMA EXPERIÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO	
Dejacy de Arruda Abreu Nilza Cristina Gomes de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.99419261113	
CAPÍTULO 14	153
O JOGO DA ONÇA E A CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS POR UM GRUPO DE PROFESSORES INDÍGENAS TICUNA DO ALTO SOLIMÕES	
Edilanê Mendes dos Santos Luiz Rodrigo Menezes de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.99419261114	
SOBRE A ORGANIZADORA	160
ÍNDICE REMISSIVO	161

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joseane da Silva Miller Rodrigues
Noemi Boer

RESUMO: A profissão docente na Educação Infantil encontra-se em processo de invenção e busca de sua identidade. Nesse artigo objetiva-se compreender como os professores que atuam nessa etapa educacional constroem suas identidades profissionais. Para isso, a metodologia utilizada é de abordagem qualitativa (MINAYO, 2013) e cunho bibliográfico (GIL, 2008). Os participantes da pesquisa foram 5 professores da Educação Infantil que atuam em escolas de Santa Maria, RS. Utilizou-se, como critérios de inclusão professores voluntários, com efetiva docência na Educação Infantil, e com experiência mínima de 3 anos na atividade. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário com 12 questões abertas, encaminhado via e-mail aos participantes da pesquisa. Para a análise das informações coletadas no questionário foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2015). Conclui-se que a maneira de ser e estar na profissão está atrelada a um processo constante de construção e desconstrução do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional, Educação Infantil, crianças, reflexão.

1 | INTRODUÇÃO

A inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é recente no âmbito das políticas públicas no Brasil, e por esse motivo a profissão professor (a) de Educação Infantil encontra-se em processo de invenção e busca de sua identidade.

Dessa maneira, entende-se que construir-se como profissional da Educação Infantil requer reconhecer que ela é uma etapa educacional extremamente importante para o desenvolvimento da criança. É nessa etapa educacional que a criança começa a experimentar o mundo fora do núcleo familiar, faz novos amigos, aprende a conviver com as diferenças e realiza várias descobertas em todas as áreas do conhecimento. Nessa fase, constroem-se os alicerces da personalidade e do conhecimento, além disso, os incentivos motores, afetivos e sociais, oferecidos às crianças nos primeiros anos de vida, são cruciais para torná-las crítica, criativa, questionadora e assim, interferir no meio em que vive (OLIVEIRA, 2014).

Entretanto, para que isso ocorra é necessário professor (es) qualificado (s) e ciente (s) que “para ensinar hoje necessitamos de saberes que nos deem abertura necessária para assumir o desafio da criação, da inovação, [...] ensinar segue implicando intervir com outros

e sobre outros num sentido formador, transformador e emancipador (ALLIAUD 2017, p. 32). ” Assim, é necessário reconhecer-se como professor (a) da Educação Infantil, pertencer a um grupo novo, que necessita enraizar-se e impor-se como profissão. Desse modo, faz-se necessário a união desses profissionais para compartilharem conhecimentos, metodologias, abordagens, teóricos em prol de consolidar a profissão, e estabelecer uma identidade em que se compreende a complexidade e a especificidade nessa etapa educacional.

Nesse artigo objetiva-se compreender como os professores que atuam na Educação Infantil constroem suas identidades profissionais. Para isso, este artigo está organizado em duas seções. Na primeira apresenta-se as informações coletadas sobre as seguintes questões: (i) inicialmente gostaríamos de saber como você iniciou o seu trabalho na Educação Infantil; (ii) foi uma opção pessoal? (iii) que reflexões você faz da sua trajetória na Educação Infantil, desde o início até os dias atuais?

Na segunda parte, apresenta-se as narrativas sobre a questão (iv) na sua percepção, qual é a principal etapa da educação escolar? Por quê? Essas questões foram elaboradas com intuito de dar visibilidade aos professores e ao mesmo tempo incentivá-los a refletir sobre sua trajetória profissional na Educação Infantil.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa (MINAYO, 2013) e cunho bibliográfico (GIL, 2008). Os participantes da pesquisa foram 5 professores da Educação Infantil que atuam em escolas de Santa Maria, RS. Utilizou-se, como critérios de inclusão professores voluntários, com efetiva docência na Educação Infantil, e com experiência mínima de 3 anos na atividade.

Para a coleta de dados utilizou-se um questionário com 12 questões abertas, encaminhado via e-mail aos participantes da pesquisa. Neste artigo, são analisadas duas questões: (i) inicialmente gostaríamos de saber como você iniciou o seu trabalho na Educação Infantil: Foi uma opção pessoal? Que reflexões você faz da sua trajetória na Educação Infantil, desde o início até os dias atuais? (ii) na sua opinião, qual é a principal etapa da educação escolar? Por quê? Cabe esclarecer que o presente trabalho é um recorte da dissertação da primeira autora, apresentada ao curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN). Para a análise das informações coletadas no questionário foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2015).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFN), obteve Parecer de aprovação nº 2.221.217, emitido em 15 de agosto de 2017. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 | CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

“Quando os mestres relatam suas lembranças, estas são um tecido de práticas. É nas práticas que se reconhecem sujeitos, onde se refletem como espelho. Onde reconstroem sua identidade” (ARROYO, 2000, p.230).

Nessa perspectiva, os professores ao narrarem sua trajetória na Educação Infantil poderão refletir sobre sua prática e construir sua identidade enquanto profissionais dessa etapa educacional. A formação em Pedagogia abrange um leque de possibilidades de atuação do pedagogo, entretanto, necessita-se identificar se foi por opção pessoal que este profissional optou por atuar na Educação Infantil, ou foi a oportunidade que surgiu após sua formação. Compreende-se que para ser uma opção pessoal é necessário reconhecer-se como profissional que necessita de diferentes conhecimentos para dar conta do movimento cíclico de aprender-ensinar-aprendendo junto as crianças (GOMES, 2013).

Nessa linha, os cinco profissionais participantes da pesquisa, descreveram suas lembranças de como ingressaram na docência em Educação Infantil, e por quais motivos permanecem nessa etapa educacional. Nos depoimentos descritos no Quadro 1 é possível identificar diferentes identidades construídas:

1)	Inicialmente gostaríamos de saber como você iniciou o seu trabalho na Educação Infantil: Foi uma opção pessoal? Que reflexões você faz da sua trajetória na Educação Infantil, desde o início até os dias atuais?
P1	Minha trajetória na educação infantil iniciou no ano de 2014, quando vim embora da cidade de Tapera onde eu era professora Municipal numa turma de segundo ano. Por motivos pessoais mudei-me para Santa-Maria e prestei um concurso para atuar em uma Instituição de Educação Infantil, pois sempre tive um sonho de atuar nessa escola porque ouvia comentários muito bons da prática docente e da maneira como as crianças eram tratadas nessa instituição. Fui chamada e assumi uma turma com crianças de 4 e 5 anos de idade.
P2	Inicialmente não pretendia ser Educadora Infantil, mas muitos caminhos me levaram a ser, embora tivesse preferência pelos Anos Iniciais. Durante o magistério era exigido estágio nos dois níveis e após concluir surgiu a oportunidade de trabalhar com maternal. Durante a faculdade fui bolsista de um Projeto de Formação de Professores em uma instituição que atendia essa faixa etária e aos poucos, vivenciando a Educação Infantil, mesmo que de fora, fui despertando apreço por tal, o que me levou a escolher pelo Pré B durante estágio da Universidade. Logo, em minha primeira oportunidade de trabalho foi ofertado Educação Infantil, onde hoje permaneço. Mas, vale ressaltar, que embora seja uma profissional realizada, tenho curiosidade em atuar nos Anos Iniciais e me encanta a possibilidade de poder alfabetizar.
P3	Iniciei meu trabalho na Educação Infantil por uma opção pessoal, sempre me identifiquei com trabalho nessa faixa etária por ter uma vivência durante o ensino médio na escola onde minha irmã estudava. No que se refere a minha trajetória desde o início de minha graduação procurei atuar no campo educacional, no primeiro semestre já comecei o estágio no berçário, onde ao longo dos anos fui adquirindo experiência e atuei diretamente na regência de turmas, inicialmente no berçário, após maternal, hoje trabalho com nível de Pré A, Crianças com idades de 4 e 5 anos. Já atuei durante os estágios e também em um período curto nos anos iniciais, mas optei por permanecer na educação infantil, uma vez que acredito que minha atuação como educadora seja mais significativa nesse nível.

P4	Foi uma opção pessoal. Realizei estágio remunerado pela prefeitura municipal em uma escola de educação infantil. Acredito que a formação continuada seja de extrema importância nessa área, uma vez que é imprescindível para o aperfeiçoamento do professor (a).
P5	O meu contato com a Educação Infantil começou enquanto fazia o Magistério ao trabalhar em escolas infantis. Até então, por não ter contato com os bebês e as crianças pequenas era bastante insegura para trabalhar com a Educação Infantil e assumir essas turmas não era uma opção para mim. Em 2016, iniciou a minha maravilhosa experiência em Educação Infantil em uma turma de Berçário II. Inicialmente a insegurança, a falta de conhecimento do trabalho com bebês e também a ineficiente formação em Pedagogia para essa etapa me assustaram, mas estava disposta a enfrentar esse desafio. A partir de leituras, pesquisas, reflexão da minha prática venho me construindo uma professora de educação Infantil, em constante formação e buscando aprimorar sempre a prática com os bebês. Há pessoas na minha escola que são ótimas referências no trabalho com a E.I então tenho aprendido muito com elas”.

Quadro 1- Reflexões sobre a trajetória docente na Educação Infantil

Fonte: Rodrigues, 2019.

Conforme as informações apresentadas identificam-se as seguintes categorias de análise: (i) opção pessoal; (ii) por circunstâncias profissionais; (iii) início da trajetória na Educação Infantil por meio do estágio para P2, P3, P4 e P5 e (iv) dificuldade em atuar devido as fragilidades na formação o que motivou os participantes P4 e P5 buscar por uma formação continuada para atender a demanda das instituições em que atuam como professores. Esses elementos serão analisados no decorrer do texto.

Percebe-se que P2 “não pretendia ser Educadora Infantil, mas muitos caminhos me levaram a ser, embora tivesse preferência pelos Anos Iniciais” sua inserção na Educação Infantil ocorreu por circunstâncias profissionais. Historicamente, o assistencialismo e a maternagem conferiram aos professores da Educação Infantil, principalmente de creche, diferentes imagens como cuidador (a), babá, tia (o) e esse modelo familiar e materno de cuidado e educação de crianças pequenas, negava a exigência de profissionalização. Por esse motivo alguns professores, atualmente, não desejam trabalhar em tal etapa por compreenderem que não exercem a docência, apenas cuidam das crianças.

Outro ponto que merece atenção é a maneira como a sociedade se relaciona com a escola, observa-se que a creche ainda apresenta resquícios de uma visão de tutela, de favor. Essa desvalorização prejudica a noção de pertença profissional do docente que encontra-se nessa etapa educacional e busca por sua identidade em quanto profissional. Quanto a pré-escola, a visão social ainda se encontra respaldada no caráter preparatório ao Ensino Fundamental, ou seja, os professores são vistos como preparadores das crianças para escola obrigatória.

Essas imagens internas e externas entrecruzam-se nessa construção identitária. Famílias, professores (as) de Educação Infantil, funcionários em geral e gestores (as) de creches e pré-escolas, por vezes, apresentam ainda dificuldades em assumir, na

prática, a função e o caráter educacional das instituições de Educação Infantil.

Na contemporaneidade, o desafio frente a essa nova profissão, é qualificar o perfil do profissional na área de Educação e no âmbito da educação básica. E apresentar-lhes o que o torna diferente dos demais educadores, ou seja, essa profissão caracteriza-se pela especificidade da faixa etária das crianças, pela vulnerabilidade da infância, por sua forma global de apreender o mundo e, conseqüentemente, produzir conhecimentos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Ao comparar a narrativa de P2 com a P5 “[...] por não ter contato com os bebês e as crianças pequenas era bastante insegura para trabalhar com a Educação Infantil e assumir essas turmas não era uma opção para mim[...] é possível perceber a diferença entre ambas participantes. Para P2 atuar como professora na Educação Infantil não é seu foco, pois sua preferência é a alfabetização no primeiro dos Anos Iniciais.

Já na narrativa de P5, observa-se que a insegurança em ser professora de Educação Infantil, originou-se de sua frágil formação universitária que não contemplou aspectos relativos à faixa etária. Contudo, ao assumir a regência na Educação Infantil [...] em 2016, iniciou a minha maravilhosa experiência em Educação Infantil em uma turma de Berçário II. Inicialmente a insegurança, a falta de conhecimento do trabalho com bebês e também a ineficiente formação em Pedagogia para essa etapa me assustaram, mas estava disposta a enfrentar esse desafio [...]. Seu encantamento pela etapa educacional a motivou ir em busca de uma formação continuada que dessa conta das suas “Necessidades Formativas”. Estrela e Leite (1999) esclarecem o uso conceitual e metodológico de Necessidades Formativas na formação de professores, afirmando que duas definições permeiam esse campo. A primeira expressaria os problemas, as carências, as dificuldades presentes no decurso da ação docente. A segunda definição expressaria as realidades mutáveis e dinâmicas como construções interpretativas dos professores entre os constrangimentos da prática e o desejo de maior desenvolvimento profissional.

Os estudos e pesquisas sobre a identidade docente tem recebido a atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores. Discutir a profissão e profissionalização dos docentes requer que se trate da construção de sua identidade. Para Santos (1995), o tema identidade surge com a instauração da modernidade, tendo como primeira definição a subjetividade, donde sua associação com a análise da personalidade, e implicando, dessa maneira, a formação do sujeito. Para o autor, o cotidiano supõe uma rede de contextos, vínculos e relações pelas quais o sujeito transita. Ele utiliza o conceito “rede de subjetividades” para designar a relação dialética entre identidade e alteridade, em processo permanente de interação/ negociação/reestruturação realizado com base na diferenciação e assimilação do “outro” e dos “nós”.

Dessa forma, está presente na alteridade a articulação entre as práticas e os processos culturais diferenciados, configurando-se como um sistema interligado de significações. Assim, os diferentes percursos realizados nessa rede permitem o trânsito

entre o “eu”, os “nós” e o “outro”, impossibilitando, assim, apenas uma definição de identidade.

Nesse viés, podemos entender que a identidade é sempre produzida na relação com o “outro” presente em diferentes círculos sociais, constituindo uma condição que pode ser alterada. Ao tratar das identidades culturais, Santos (1995), concebe-as como mutáveis e flexíveis, como efeitos sempre transitórios e fugazes de processos de identificação/reconhecimento, julgando importante conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com quais resultados. Por entender que nos encontramos em uma fase de revisão radical do paradigma epistemológico da ciência moderna, considera possível que o que mude seja o olhar sobre os fatos.

Nessa perspectiva, afirma que “o paradigma emergente é intersticial no modo como se pensa e pensa-se sempre afogado na realidade dos contextos em que se pratica” (SANTOS, 1995, p. 103) e conclui, ponderando que “quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções. São soluções movediças radicais no seu localismo” (SANTOS, 1995, p. 111).

Nesse sentido, na área da educação e no processo autoformativo, estamos diante de uma dualidade que parece apresentar diferenças, ambiguidades e, ao mesmo tempo, semelhanças. O docente difere-se dos discentes e, ao mesmo tempo, assemelha-se-lhes de maneira subjetiva e objetiva em uma figuração que é individual e também coletiva. O sujeito é único, singular e só existe quando partilha de uma coletividade, construindo visões de mundo e constituindo-se em variadas interações em busca da transformação de si e do mundo, o que corrobora com as afirmações de Freire (1997) sobre o caráter inconcluso do ser humano.

Para Nóvoa (1992) os processos de desenvolvimento do professor devem ser considerados como interligados: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional/ institucional (produzir a escola). Afim de assegurar esta tríade indissociável pessoa-profissão e instituição organizou-se essa pergunta norteadora sobre o que faz um pedagogo com uma formação generalista querer ser professor de Educação Infantil, buscou-se compreender se os participantes sentiam-se pertencentes a um grupo.

Quanto a ser opção pessoal, Nóvoa (1992), ao analisar as formas de “ se sentir e ser professor”, sublinha o fato de que a identidade não é um dado, não é uma propriedade nem sequer um produto, “é lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (1992, p. 15)”. E nessa construção de identidade profissional docente, este transitaria por uma triangulação: de adesão a um conjunto de princípios e valores, adotando projetos comuns a outros professores e realizando investimentos positivos nas potencialidades das crianças e dos jovens; de ação, ao selecionar formas próprias de agir, tomando decisões de foro pessoal e profissional; e de autoconsciência, com a reflexão sobre a própria ação

como base de todas as decisões.

Segundo Guimarães (2004), os cursos de formação podem ter papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica de diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Será no confronto com as representações e as demandas que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois, de nos estágios se trabalhar a identidade em formação, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes.

Assim para Dubar (1997, p.225): [...] o processo identitário auto-alimenta-se da vontade de “nunca ser aquele que todos julgam que é” que encontra no ato de formação sua última confirmação. À pergunta, “mas afinal, quem é você” o indivíduo só pode responder “eu estou em formação”. A consideração dos processos subjetivos e objetivos na construção da identidade levou à construção dos conceitos de profissão e de profissionalismo docente. Uma profissão diz das características e modos de se exercer uma determinada atividade. Diz também das condições objetivas do exercício da profissão e dos requisitos necessários para nela ingressar.

Para Libâneo (1998, p.90), “profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito (e consideração) à cultura da criança, assiduidade, preparação de aula”. Comprometimento, enfim, com os resultados de qualidade de ensino.

Em busca das identidades profissionais de professores (as) de Educação Infantil, consideramos que um elemento fundamental explicitado pelos autores no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e às identidades profissionais de professores de crianças pequenas é o lugar da afetividade, dos contextos e do apoio conforme relata P5 [...] Há pessoas na minha escola que são ótimas referências no trabalho com a E.I então tenho aprendido muito com elas” na sustentação de processos reflexivos e de mudanças que, no caso da educação, são, via de regra, paradigmáticos.

A formação de professores ocorre em contextos específicos e em condições determinadas. Pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos profissionais de creches para a área de educação e o processo de profissionalização docente levado a efeito pelas instituições formadoras sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidados, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores.

No exercício profissional, os professores em geral, e os (as) professores (as) de Educação Infantil, em particular, percorrem trajetórias correspondentes a momentos marcadores de etapas que significam processos de desenvolvimento. Tendo em vista essas trajetórias, Oliveira-Formosinho (1998), fundamentada em estudos de vários autores sobre o desenvolvimento profissional de professores de infância, sintetiza

os estágios de desenvolvimento da carreira, afirmando que este vai da fase da *sobrevivência* (que demanda apoio e assistência ao trabalho), passa pela *consolidação* (assistência ao trabalho, acesso a especialistas e existência de pares consultores) e pela *renovação* (processo em que o professor tem a iniciativa de autoformação, participando de eventos e atividades que contribuam para o aperfeiçoamento profissional) até atingir a *maturidade* (com participação mais ativa em eventos e atividades que representem um alimento contínuo para sua formação profissional).

A autora ressalta que esses estudos apontam a necessidade de alargamento progressivo do campo ecológico do docente, o que naturalmente requer dos formadores uma Pedagogia diferenciada. Ainda para a autora a diversidade traduzida em complexidade, é a característica marcante da educação da infância e constata a necessidade de paradigmas inclusivos de desenvolvimento profissional nessa área, advertindo que os programas de desenvolvimento profissional dos professores trazem dicotomias, dilemas e tensões.

O outro elemento de análise, em que os (as) participantes atribuem ao **estágio** a porta de acesso para atuar nessa etapa educacional, podemos perceber que este é sempre uma oportunidade de descobrir profissionais, muitas vezes, é o divisor de águas entre permanecer no curso de Pedagogia ou procurar outro. Dessa forma, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o acadêmico possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando o saber fazer, obtendo (in) formações e trocas de experiências.

Sobre a aprendizagem profissional de professores de Educação Infantil, por meio de estágios curriculares, Ostetto, Oliveira, Messina (2001, p.70) assinalam que “encontro” é a palavra chave que “gera um núcleo ao redor do qual se vai tecendo sentidos e significados do estágio na formação de educadores”, mas que há também desencontros, desafios, contradições, embate de posições teóricas e políticas em estreita relação das universidades com as escolas de educação básica.

Para Pimenta (2009), o estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos estudantes que concluem seus cursos, referências como teóricos, que a profissão se aprende na prática, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que na prática a teoria é outra. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática.

Assim o estágio, como porta de entrada da identidade profissional na formação de professores (as) de Educação Infantil, impulsiona uma reflexão sobre a formação que ocorre ao longo da vida e da carreira profissional e possibilita o exercício da práxis criadora mediada pelo manejo de instrumentos de pesquisa, tornando-se, na universidade, importante elemento de ligação entre teoria e prática, entre formação nesse nível de ensino e a Formação Contínua desenvolvida nas instituições de

Educação Infantil que acolhem os estagiários.

Essa constatação foi possível pelo fato de os participantes mencionarem a importância da formação continuada, revelando certa insegurança na atuação profissional, nessa etapa da educação básica.

Nos debates atuais nessa área, parece haver um reconhecimento de que, em princípio, os cursos que formam professores no Brasil, especialmente para a Educação Infantil, ainda se mostram academicistas, distantes das práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas. Isso corrobora com os argumentos de P5, [...]. Inicialmente a insegurança, **a falta de conhecimento** do trabalho com bebês e também **a ineficiente formação em Pedagogia para essa etapa** me assustaram, mas estava disposta a enfrentar esse desafio[...]. O argumento confirma que ainda hoje nos cursos de formação de professores, pouco ou quase nada é estudado no que diz respeito à criança até três anos. Dessa maneira, observa-se que os cursos de formação de professores não contemplam a especificidade da docência na Educação Infantil.

Para Gomes (2013), na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano, da atuação profissional.

Diante do exposto, é importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, às diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá irão requerer dele referências existenciais sobre todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador (a), inserindo em determinado contexto sociocultural.

Assim, uma qualidade importante que os docentes necessitam desenvolver é a habilidade para o trabalho coletivo. Nesse sentido, Tardif considera que o professor trabalha “*com*” e “*sobre*” seres humanos e acrescenta:

Sendo uma profissão de relações humanas, à docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os clientes são individualizadas, privadas, secretas (advogados, terapeuta, médico etc.). Com efeito, mesmo sendo realizado num ambiente fechado, o objeto de trabalho docente é coletivo e público. O professor agindo só, lida, contudo, com um “outro coletivo” (TARDIF, 2002, p.68).

Em se tratando da formação de professores (as) de Educação Infantil, estamos referindo-nos a uma formação, a uma forma de educação de adultos em que os saberes da experiência são fundamentais, ou seja, os saberes que foram produzidos no decorrer

da experiência na prática pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, os docentes da Educação Infantil formam-se nessa dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, e a (s) identidade (s) que eles construirão está (estão) vinculada (s) a esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão.

Corroborando as afirmações anteriores, que concebem a identidade profissional nessa área como um processo, como construção permanente, Pimenta afirma:

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante de significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 1997, p.42).

As opções delimitadas para a compreensão da constituição do sujeito (que é, entre outros aspectos, social, afetivo e relacional) terão papel relevante na análise da construção de identidades de educadoras (es) de crianças pequenas em instituições de Educação Infantil, sobretudo pelo componente da disponibilidade em formar-se como projeto pessoal e profissional. Entende-se que só há formação quando o outro (sujeito e objeto de nossa intencionalidade educativa) quer formar-se.

Nesse particular aspecto, é importante proceder a uma reflexão sobre programas de formação contínua de docentes que, de maneira geral, desconsideram essa peculiaridade, tornando compulsória a participação de professores em eventos formativos, em ações de formação que, por vezes, não dizem respeito diretamente aos interesses, motivações e necessidades de seus reais destinatários, como por exemplo a Educação Infantil, que tem suas características e peculiaridades que são diferentes dos demais níveis educacionais.

Nesse viés, os saberes invisíveis dos professores (as), construídos ao longo do percurso formativo em diferentes contextos socializadores, servem não só para revisar as significações do passado e colaborar na compreensão do presente, mas também para pensar o futuro, promovendo condições de autoconhecimento e autoformação. Ao problematizar, na forma de um diálogo interior, os saberes da experiência, na seleção que o sujeito faz, é possível atentar para os sentidos desenvolvidos ou ignorados até então por ele. Para Josso:

Se a inovação nasce de individualidades inquietas, os procedimentos de sua legitimação são um testemunho da tensão frágil entre tradição e modernidade. Os contos e as histórias da nossa infância foram os primeiros elementos de uma aprendizagem de que ser humano é também criar histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida

Partindo desse pressuposto, o educador (a) infantil, constrói-se enquanto profissional, nas relações com os colegas mais experientes, no trabalho coletivo, na formação continuada. Cabe destacar que não há uma receita pronta de como ser professor (a) de Educação Infantil, e sim uma contínua forma e desforma de apreender a desenvolver práticas pedagógicas que promova a elevação do conhecimento que a criança já traz consigo, mas que necessita de sua mediação para ser construtivo e significativo na sua trajetória enquanto discente.

Diante das afirmações dos cinco profissionais que atuam na Educação Infantil é possível constatar para que um (a) professor (a) organize um trabalho educativo fundamentado em processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças pequenas, revela-se indispensável que ele (a) próprio tenha acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz, que resultará, conseqüentemente, em modos análogos de ver-se em determinada cultura, de desenvolver-se, de ensinar e de aprender (GOMES, 2013).

4 | PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação escolar perpassa por Educação Infantil (0 a 5 anos e onze meses), Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Diante desses diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, questiona-se aos cinco participantes da pesquisa: Qual a principal etapa escolar? Por quê? Os argumentos apresentados para essa pergunta, encontram-se no **Quadro 2**.

Questão	Na sua opinião, qual é a principal etapa da educação escolar? Por quê?
P1	Acredito que sem dúvidas a educação infantil, e digo isso não porque sou professora de educação infantil hoje, mas porque sei que somos a base e que se não prepararmos as crianças para esse mundo no qual estamos enfrentando, um mundo em que se priorizam apenas o consumismo, as novas tecnologias, e que os valores morais estão se perdendo, não estaremos cumprindo com nosso juramento de ajudar a formar cidadãos competentes, críticos, de valores éticos e morais (P1).
P2	A Educação Infantil, pois os estímulos oferecidos na neste nível, contribuem muito para um aprendizado futuro, já que são desenvolvidas capacidades motoras afetivas e sociais. Promovendo seres pensantes, críticos e criativos (P2).
P3	Sem dúvidas a Educação infantil, ela serve como alicerce para o conhecimento que a criança vai adquirir durante a vida e os primeiros anos de vida de uma criança necessitam de cuidados e educação de qualidade, que lhe proporcionem bem-estar para a edificação das bases do seu desenvolvimento e aprendizagem. Isso impacta significativamente em suas habilidades cognitivas, sociais, motoras, emocionais por isso acredito que essa se torne a etapa mais importante na educação escolar (P3).

P4	Educação Infantil, porque a criança desenvolve diversas habilidades que serão importantíssimas para seu processo de aprendizagem, como a motricidade ampla e fina, a atenção flutuante, noções espaciais e de convivência (P4).
P5	Penso que cada uma das etapas é importante, mas acredito que uma criança que frequenta a Educação Infantil desde o Berçário terá mais chance de ser estimulada, pois há profissionais preparados para que isso aconteça. Sou contra a institucionalização da criança, mas em alguns casos percebe-se que a criança que fica em casa 24 horas com algumas famílias não receberiam os mesmos estímulos e vivências que uma criança que frequenta a escola, interagindo e brincando com professores e colegas (P5).

Quadro 2– Percepções dos professores da Educação Infantil sobre a principal etapa da educação escolar

Fonte: Rodrigues, 2019.

Constata-se que há unanimidade dos participantes em reconhecer a Educação Infantil como a principal etapa na educação escolar. E isso sugere desafios a serem enfrentados pelas instituições e também pelos docentes que atuam nessa etapa educacional.

Por meio da análise dos argumentos, foi possível identificar três motivos que elegem a Educação Infantil, como principal etapa da Educação Escolar. O primeiro motivo identificado, é a necessidade de superação da dicotomia creche (cuidado) e pré-escola (educação), para conferir a unidade que denomina-se, atualmente, Educação Infantil em que cuidado e educação são indissociáveis, e além deles acrescenta-se o brincar, como o tripé (cuidar-educar-brincar) necessário para essa etapa educacional. Para Oliveira (2011)

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, pois cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamentos com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve, sua indução a uma constante negociação de regras e a transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja imprevisível (OLIVEIRA, 2011, p.164).

Esses elementos promovem o que P1 e P2 acreditam ser fundamental na Educação Infantil “formar cidadãos competentes, críticos, de valores éticos e morais” e “seres pensantes, críticos e criativos”, pois é por meio da brincadeira que as crianças inventam seu próprio mundo por meio da imaginação. Existem várias maneiras das crianças brincarem: sozinhas, de faz de conta, com outras pessoas ou em grupo. Todas essas formas são de relevante importância para o processo de crescimento da criança, pois desenvolvem a capacidade individual como também possibilitam a convivência com as demais pessoas de seu grupo social e ensina a importância de aprender a respeitar as limitações das outras pessoas e a planejar as brincadeiras em conjunto.

Assim, ao brincar a criança passa a compreender as características dos objetos,

seu funcionamento, os elementos da natureza, e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe possibilita a elaboração do discurso interior característico do pensamento verbal (OLIVEIRA, 2011).

Nos argumentos de P3 *“Sem dúvidas a Educação infantil, ela serve como alicerce para o conhecimento que a criança vai adquirir durante a vida e os primeiros anos de vida de uma criança necessitam de cuidados e educação de qualidade, que lhe proporcionem bem-estar para a edificação das bases do seu desenvolvimento e aprendizagem. Isso impacta significativamente em suas habilidades cognitivas, sociais, motoras, emocionais por isso acredito que essa se torne a etapa mais importante na educação escolar”* é possível identificar a dicotomia entre cuidado (creche) e (educação) pré-escola o que nos permite repensar o histórico dessas instituições e consequentemente nas práticas desenvolvidas por elas.

Nessa perspectiva, Gomes (2013) afirma que historicamente a creche se vincula à história da mulher trabalhadora, ao mundo do trabalho, caracterizando-se como instituição substituta do lar materno. O percurso histórico das creches revela uma dinâmica de altos e baixos: ora de ampliação, ora de retraimento, em geral com recursos insuficientes, como atendimento paliativo que contou com grande expansão nos anos 1980 pela a força dos movimentos sociais de luta por creches, com destaque aos movimentos de bairros, sindical e feminista.

A pré-escola, por sua vez, apresenta-se na história da educação, como um atendimento público sistematizado e, como estratégia na prevenção do fracasso escolar, sendo um período de preparação a escola formal obrigatória. Na contemporaneidade, após a junção de creche e pré-escola, o desafio frente a essa junção é qualificar profissionais que compreendam os conflitos e as interfaces presentes nessa nova dimensão e suas consequências para a educação, bem como, estejam dispostos a enfrentar os paradigmas instituídos ao longo da trajetória construtiva dessas instituições. Para isso, é necessário que sejam formados profissionais capazes de reconhecer sua (s) identidade (s) profissional (is) e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidades para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria de seu processo formativo (GOMES, 2013).

Dessa forma, superado a interpretação que tanto a creche quanto a pré-escola exigem profissionais capacitados e comprometidos com o desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade, cientes que as crianças aprendem desde que nascem e que elas são protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, passamos para o segundo motivo identificado no estudo.

O segundo motivo identificado é a importância da inserção da criança no ambiente escolar, o que contribuirá para seu desenvolvimento biopsicossocial. Conforme a narrativa de P5 [...] *Sou contra a institucionalização da criança, mas em alguns casos percebe-se que a criança que fica em casa 24 horas com algumas famílias não receberiam os mesmos estímulos e vivências que uma criança que frequenta a*

escola, interagindo e brincando com professores e colegas”. Nos argumentos descritos percebe-se que há uma preocupação com a equidade da educação

Nesse sentido, entende-se que a passagem da criança de seu núcleo familiar para a escola é um marco no seu desenvolvimento. Não apenas porque isso lhe permitirá alargar seus relacionamentos e aprender a viver em grupo, mas principalmente porque entrará em contato com novas situações, será incentivada a pensar e a se posicionar afetivamente em relação a determinados conhecimentos, e isso é condição para uma importante evolução da linguagem e do pensamento (OLIVEIRA, 2014).

No ambiente institucional, como a creche, desde de muito pequenas, as crianças aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias, e assim ao agir sobre o mundo, elas desenvolvem-se e constroem aprendizagem. Na abordagem de Wallon (1972) o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais: para ele, qualquer ser humano é biologicamente social e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais. Contudo, vale ressaltar que:

É importante reconhecer que o desenvolvimento não é um processo natural, nem é vivido da mesma maneira por todas as crianças. Sabe-se hoje que não se trata de um processo unicamente biológico, mas sim fruto de interações de fatores orgânicos e, especialmente, sociais. A inserção social de cada criança, as experiências que já teve na família ou em uma instituição educativa influenciam fortemente o seu desenvolvimento e as torna muito diferentes umas das outras. Por isso, não é possível afirmar que todas as crianças tenham vencido igualmente todos os desafios que a primeira infância apresenta, só porque já fizeram três anos (OLIVEIRA, 2014, p.158).

Diante do exposto, o professor de Educação Infantil necessita conhecer cada um dos seus discentes, suas habilidades, suas competências, suas potencialidades, suas fragilidades para saber onde consegue avançar nos objetivos propostos para desenvolver integralmente seus educandos.

Nessa perspectiva para Barbosa e Horn (2008) a primeira infância é uma etapa que começa dominada pelos instintos e reflexos que possibilita as primeiras adaptações e que se estendem pela descoberta do ambiente geral e pelo início da atividade simbólica. Nesse período, as crianças têm uma dependência vital dos adultos, pois ainda encontram-se em processo de desenvolvimento da linguagem oral.

O modo de viver e de manifestar-se de conhecer e de construir o mundo, pauta-se na experiência pessoal, nas ações que realizam sobre os objetos e no meio que as circundam. Os primeiros anos de vida da criança estão marcados por uma constante busca de relações: as pessoas, os objetos e o ambiente são interrogados, manipulados, mediante a uma atitude de intercâmbio interativo, juntamente com um processo de forte empatia.

Quanto a segunda infância, período que vai dos 3 anos aos 6 anos, é caracterizado por ser um momento importante de formação da criança. Nesse período elas têm

aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo de aprender. Desse modo, o adulto deve desempenhar um papel desafiador, como por exemplo: povoar a sala de aula com objetos interessantes, bem como, ampliar e aprofundar as experiências das crianças. O fato delas terem muito desenvolvida sua oralidade, ter domínio de seu próprio corpo, faz seu rol de experiências aumentar cotidianamente, o que possibilita sua participação ativa não somente com relação ao surgimento das temáticas, mas também na construção de projetos pedagógicos.

O último motivo identificado, a afirmação de P4 “Educação Infantil, porque a criança desenvolve diversas habilidades que serão importantíssimas para seu processo de aprendizagem, como a motricidade ampla e fina, a atenção flutuante, noções espaciais e de convivência”.

Demonstra que é que o período da primeira e segunda infância são riquíssimos para o desenvolvimento humano, a cada nova experiência que as crianças encaram no ambiente escolar surge uma série de novas descobertas. De acordo com Cosenza e Guerra (2011) a arquitetura do cérebro forma-se nos primeiros anos de vida, ou seja, o sistema nervoso é extremamente plástico nessa fase da vida, a capacidade de formação de novas sinapses é grande, o que é explicável pelo longo período de maturação do cérebro, que se estende até os anos da adolescência.

Os autores exemplificam a diferença entre o cérebro infantil e adulto. No adulto, se as áreas da linguagem, que correspondem ao hemisfério esquerdo, sofrem alguma lesão, geralmente se observa uma afasia, uma perda da capacidade de expressar ou de compreender a linguagem verbal. No entanto, na primeira década da vida, podem ocorrer lesões que não deixam sequelas, pois o hemisfério do outro lado, ainda pode assumir as funções perdidas, promovendo o aparecimento de novas ligações sinápticas em seus circuitos neuronais.

Por esse motivo o trabalho educacional na primeira e segunda infância exige profissionais com diferentes conhecimentos sobre criança e infância, pois isso ajuda a definir o futuro desenvolvimento da criança. Considera-se que é um trabalho em conjunto entre a escola e a família, para que a criança desenvolva habilidades, conhecimento, sensibilidade, valores, capacidade de percepção e de relacionamento que são fundamentais para sua inserção e compreensão do mundo que as cerca.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca pela compreensão de como constroem-se as identidades docentes dos professores que atuam na Educação Infantil, foi possível perceber que a maneira de ser e estar na profissão está atrelada a um processo constante de construção e desconstrução do sujeito. A maneira como cada profissional vivencia e experimenta sua formação contribui diretamente em suas ações práticas em sala de aula. Desse modo, o sujeito professor (a) é histórico, político e social, e isso requer uma ação direta dos elementos do grupo profissional em um processo de permanente relação com

diversas condições históricas, sociais, políticas, culturais e organizacionais, ou seja, a construção da identidade profissional corresponde a um processo inter e intrapessoal (SARMENTO, 2013).

Constatamos que para construir a identidade docente na Educação Infantil, é necessária uma formação que contemple a especificidade da área, ou seja, discussões e práticas que envolvam a concepção de infância e criança; os campos de experiências; que são os eixos organizadores do currículo para Educação Infantil, bem como, a percepção de que o (a) professor (a) que só pesquisa e estuda a fundamentação não evolui em seu trabalho, pois não olha para a própria prática com o distanciamento necessário para analisá-la e avaliar seu processo. Essas mudanças são extremamente necessárias para a construção da identidade docente na Educação Infantil, para que essa etapa educacional, continue preservando e respeitando a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza:** acerca de la formación de maestros con ofício. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ARROYO, M.G. **Ofício mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, M.C.S; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2015.

COSENZA, R. M. GUERRA, L. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUBAR, C. **A socialização:** a construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

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

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

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

JOSSO, C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, Z. M.R. **Fundamentos e métodos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z.M.R. (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso**. 1998. 499 f. Dissertação (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 1998.

OSTETTO, L. E.; OLIVEIRA, E. R.; MESSINA, V. S. **Deixando marcas... A prática do registro do cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PIMENTA, S.G. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.E.D.A; OLIVEIRA, M.R.S. (Org.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.37-70.

PIMENTA, S.G. **Estágio e docência**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RICHARDSON, R.J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SARMENTO, T. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. **Rev. educ.** PUC-Camp. Campinas, set. /dez., 2013.

SANTOS, B de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE PELA INTERDISCIPLINARIDADE

Ana Paula Dameão

Programa de Pós-graduação em Ensino de
Ciências - UFMS
Campo Grande – MS

Nádia Cristina Guimarães Errobidart

INFI - UFMS
Campo Grande – Ms

Paulo Ricardo da Silva Rosa

INFI - UFMS
Campo Grande – MS

INTERDISCIPLINARITY

ABSTRACT: In this paper we present a proposal for didactic intervention in an initial physics teacher training course designed to enable future teachers to develop interdisciplinary activities in elementary schools. The method is based on the development of an interdisciplinary project and meta-analysis of the activities developed by the academics. Our results show that at the end of the didactic intervention students are able to plan new interdisciplinary activities to be developed in elementary schools.

KEYWORDS: Planning. Teacher training. Physics teacher. Burned out.

RESUMO: Neste trabalho apresentamos uma proposta de intervenção didática em um curso de formação inicial de professores de física desenvolvida para capacitar os futuros docentes para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares em escolas da educação básica. O método é baseado no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar e na meta análise das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos. Nossos resultados apresentam indícios de que ao final da intervenção didática os estudantes são capazes de planejar novas atividades interdisciplinares para serem desenvolvidas em escolas da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento. Formação de professores. Professor de Física. Queimadas.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos problemas encontrados nas escolas da educação básica brasileiras para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares é a falta de formação dos professores para o desenvolvimento dessas atividades, tanto na formação inicial como na formação em serviço (além, claro, da compartimentação do conhecimento em disciplinas, cada uma sendo uma ilha, com um currículo fragmentado e dissociado do cotidiano dos alunos). Portanto, para que atividades interdisciplinares possam ser efetivamente desenvolvidas nas escolas, é necessário enfrentar o problema da formação

INITIAL TEACHER EDUCATION FOR
INTERDISCIPLINARITY THROUGH

inicial dos professores para esse tipo de atividade, o que coloca a questão: como formar para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares? Contraditoriamente, esse é um problema para os próprios cursos de formação inicial, organizados de forma disciplinar e subdisciplinar, com formadores de professores que foram eles mesmos formados de forma disciplinar. Essa contradição leva a um impasse no desenvolvimento de atividades interdisciplinares nas escolas da educação básica.

Neste trabalho, partimos da premissa de que somente é possível formar para o trabalho interdisciplinar pelo desenvolvimento de atividades que sejam interdisciplinares, de modo que o sujeito, individual ou coletivo, exercite o fazer interdisciplinar durante seu processo de formação inicial (MAINGAIN, DUFOUR, & FOUREZ, 2008). Consequência dessa premissa, é a ideia de que professores formados a partir dessa perspectiva se apropriem da metodologia interdisciplinar e sejam capazes de desenvolver práticas docentes que possam ajudar a superar a fragmentação do conhecimento e a visão de que trabalhar interdisciplinarmente é uma impossibilidade nas escolas da educação básica.

A definição de interdisciplinaridade utilizada nesse trabalho é baseada no conceito de ilha de racionalidade interdisciplinar (IRI), como proposta por Fourez e colaboradores (FOUREZ, 1998; FOUREZ, MATHY, & ENGIEBERT-LECOMTE, 1993). Nessa definição, uma atividade interdisciplinar se caracteriza por quatro elementos: um projeto a ser desenvolvido por uma ou mais pessoas (os produtores), destinado a determinado público (os destinatários) e que vai ser desenvolvido em determinado ambiente (o contexto).

Para o desenvolvimento do projeto, é necessário que os produtores construam uma representação do problema, a ilha de racionalidade interdisciplinar (IRI), construída a partir de conhecimentos específicos, oriundos de diferentes disciplinas e saberes, para entenderem do que se trata. A busca dos elementos disciplinares pode ser feita consultando-se especialistas ou materiais diversos (como livros ou artigos). Deve ser ressaltado que a construção de uma IRI se materializa pela elaboração de uma síntese final que coloca em relação os diferentes saberes (disciplinares ou não) adquiridos ao longo do processo.

A construção da IRI envolve o desenvolvimento de várias etapas: a) o levantamento das ideias iniciais dos sujeitos sobre a temática (fase clichê); b) o refinamento das ideias iniciais (fase do panorama espontâneo), a partir de um conjunto de questões (grade de análise); c) a busca dos conhecimentos disciplinares e outros saberes; d) a construção de uma síntese, com as diferentes contribuições coletadas. Para detalhes do método de construção da IRI ver DAMEÃO, ROSA, & ERROBIDART, (2017).

Este artigo traz o delineamento de uma unidade de ensino que tem como base a metodologia de construção da IRI como descrita por Fourez e colaboradores (op. cit.). A base da nossa proposta é o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar pelos sujeitos envolvidos em função de uma problemática específica. No desenvolvimento,

os futuros professores são levados a refletir sobre cada etapa da atividade a partir da metodologia adotada para a construção de sua IRI.

Em nossa proposta, os sujeitos desenvolvem uma atividade e em um encontro posterior devem refletir sobre o que foi realizado, a partir do referencial teórico adotado para a ação interdisciplinar de construção de uma IRI, em um processo metacognitivo. Este processo de tomada de consciência nos possibilita investigar a eficácia da ação interdisciplinar proposta aos sujeitos para o desenvolvimento das competências necessárias para trabalhar interdisciplinarmente.

Para nós, a metacognição se caracteriza como uma atividade mental na qual o sujeito realiza operações mentais sobre o próprio pensamento (ROMAINVILLE, NOËL, & WOLFS, 1995):

Reservaremos, quanto a nós, o termo metacognição a operações mentais exercidas sobre operações mentais. O que é específico da metacognição, é que se trata de uma operação de segunda ordem, de uma operação mental de um aprendiz que toma por objeto uma outra operação mental do mesmo aprendiz. Nesse quadro, a metacognição não seria que um caso particular da cognição, aquele no qual a operação mental é exercida não sobre um elemento exterior ao aprendiz, mas sobre fenômenos mentais internos tendo lugar ou tendo tido lugar nas suas próprias estruturas cognitivas. No caso do autoquestionamento quando da leitura de um texto, por exemplo, se o aprendiz coloca questões sobre a matéria que ele descobre, sobre as informações que trata, descreveremos esses comportamentos como operações mentais exercidas sobre um conteúdo, não sobre outras operações mentais. Ao contrário, se o aprendiz analisa seus próprios comportamentos de leitor (processo em curso, estratégias adotadas, ...) falaremos então de metacognição, pois a operação mental é exercida sobre suas próprias operações mentais de leitor e não mais diretamente sobre o conteúdo do texto (ROMAINVILLE, NOËL, & WOLFS, 1995, p. 50 trad. dos autores).

Em nosso caso, a atividade mental dos sujeitos envolvidos na ação interdisciplinar se exerce sobre as formas de pensar que guiaram determinada produção intelectual ao longo do projeto desenvolvido. Expresso de outro modo, os sujeitos devem ter contato primeiro com uma atividade desenvolvida a partir da metodologia proposta e, logo após o desenvolvimento de cada uma das fases do método, o sujeito é apresentado à parte do referencial teórico da metodologia referente à atividade desenvolvida. A seguir, um processo de reflexão é desenvolvido pelos sujeitos, utilizando-se dos conceitos apresentados, de modo que eles relacionem seus processos de tomada de decisão, bem como as próprias ações, às descritas na metodologia e identifiquem nas atividades que realizaram o desenvolvimento daquela fase descrita no referencial teórico. Desse modo, podemos avaliar que a construção da ilha de racionalidade sobre a interdisciplinaridade ocorrerá fazendo o uso da própria interdisciplinaridade.

2 | A ESTRUTURA DA UNIDADE DE ENSINO E SEU DESENVOLVIMENTO

A unidade de ensino foi desenvolvida ao longo de doze encontros, com duração de duas horas cada. O público alvo da pesquisa foi um grupo de estudantes de um

curso de Licenciatura em Física ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (www.ufms.br), cursando diferentes semestres, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - UFMS, 2017).

Para o projeto interdisciplinar a ser desenvolvido pelos estudantes, optamos pela temática Queimadas. Essa temática foi escolhida pela sua importância regional, tanto ambiental como econômica.

A seguir, vamos descrever o planejamento dos encontros. Deve ser observado que a quantidade de encontros, assim como sua duração, é flexível, visto que depende da problemática e do tempo de execução que deve ser determinado pelos produtores da atividade interdisciplinar:

- **Encontro 1**

1º momento – Apresentação da proposta do projeto (objetivos e a temática escolhida para o projeto interdisciplinar).

2º momento – Iniciando a fase clichê:

- Apresentação multimídia: vídeo curto e sem falas sobre queimadas.
- Brainstorming sobre queimadas

-Problematização: é possível trabalhar no ensino médio a temática Queimadas somente a partir do ponto de vista da física? (O responsável pelo projeto deve conduzir a discussão dos estudantes).

- Apresentação multimídia: vídeo mais longo, que possibilita o desenvolvimento da temática. Após, completar o quadro feito inicialmente.

3º momento – Os estudantes devem ser separados em grupos de 3 ou 4 estudantes para responder a um questionário referente à temática.

4º momento – Atividade complementar: entrega de um texto que trata de forma geral sobre interdisciplinaridade.

- **Encontro 2**

1º momento – Discussão do texto sobre a interdisciplinaridade.

2º momento – Discussão do que foi realizado no Encontro 1, apresentação do conceito da fase clichê. Em seguida, é retomada a discussão do que foi realizado no encontro anterior a partir do conceito apresentado.

3º momento – Apresentação e discussão da grade de análise.

4º momento – Atividade complementar: os estudantes devem listar individualmente as respostas para a grade de análise.

- **Encontro 3**

1º momento – Discussão da grade de análise e das respostas dos estudantes e construção do panorama espontâneo coletivo.

2º momento – Trabalho coletivo a partir da grade de análise e do panorama

construído anteriormente: apresentação do conceito do panorama espontâneo e discussão do que foi feito no encontro anterior a partir do conceito apresentado.

- **Encontro 4**

1º momento – Construção de um relatório por cada estudante descrevendo a fase do panorama espontâneo.

2º momento – Reflexão coletiva sobre o processo de construção do panorama espontâneo e distribuição de tarefas (quais áreas serão pesquisadas e quais especialistas serão consultados).

- **Encontro 5**

1º momento – Discussão do que foi obtido na consulta aos especialistas e refinamento da pesquisa.

2º momento – Reorganização da distribuição de tarefas: consulta aos especialistas e produção de resumos executivos do obtido nas consultas.

- **Encontro 6**

1º momento – Início da síntese: discussão do que foi obtido no refinamento da pesquisa.

2º momento – Atividade complementar: Construção, por parte de cada estudante, de uma proposta de síntese.

- **Encontro 7**

Momento único – Palestra/Conversa com especialista na área da temática.

- **Encontro 8**

1º momento – Discussão do que foi realizado nos encontros 4 a 7. Depois, discussão do texto sobre interdisciplinaridade e o panorama espontâneo (apresentação do conceito de abertura das caixas pretas). A discussão do que foi realizado nos encontros 4 a 7 deve ser retomada a partir do conceito apresentado.

2º momento – Discussão sobre as sínteses construídas por cada estudante.

3º momento – Atividade complementar: os estudantes devem esboçar, individualmente, a síntese.

- **Encontro 9**

1º momento – Discussão dos esboços da síntese.

2º momento – Construção coletiva da síntese (material sobre queimadas).

3º momento – Discussão da aplicação da síntese: Como a ilha de racionalidade interdisciplinar produzida poderia ser usada na escola pelo professor para promover a aprendizagem a partir de uma abordagem interdisciplinar?

4º momento – Atividade complementar: os estudantes devem finalizar a construção do material sobre queimadas.

- **Encontro 10**

1º momento – Discussão do material sobre queimadas e se necessário realizar ajustes.

2º momento – Discussão de propostas para o guia do professor (retomar a pergunta realizada no encontro 9 – 3º momento).

3º momento – Atividade complementar: os estudantes devem esboçar individualmente o guia para o professor.

- **Encontro 11**

Momento único – Discussão e construção coletiva do guia para o professor.

- **Encontro 12**

Momento único – Discussão do que foi realizado nos encontros 9 a 11. Em seguida, discussão do texto sobre interdisciplinaridade e a síntese (apresentação do conceito de síntese) e retomada da discussão dos Encontros 9 a 11. Por fim, discussão do texto sobre a Ilha de racionalidade interdisciplinar.

Ao final da unidade de ensino, os estudantes conseguiram desenvolver o produto interdisciplinar, sob a forma de um folder sobre Queimadas, e elaborar um guia para que professores da educação básica utilizem o folder e desenvolvam atividades interdisciplinares com seus alunos, o que é forte indício de que a unidade de ensino proposta atingiu seus objetivos.

REFERÊNCIAS

DAMEÃO, A. P., ROSA, P. R., & ERROBIDART, N. C. (2017). **Um método para o trabalho interdisciplinar na escola**. Revista Fórum Identidades, 25, 18.

FOUREZ, G. (1998). **Se représenter et mettre em oeuvre l'interdisciplinarité à l'école**. Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIV, n°1, 21.

FOUREZ, G., MATHY, P., & ENGIEBERT-LECOMTE, V. (1993). **Un modèle pour un travail interdisciplinaire**. Aster n° 17. Modèle pédagogiques 2, rue d'Ulm, 75230. Paris Cedex 05.

MAINGAIN, A., DUFOUR, B., & FOUREZ, G. (2008). **Abordagens didáticas da interdisciplinaridade**. (J. Chaves, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.

PIBID - UFMS. (2017). Fonte: **PIBID - UFMS**: pibid.sites.ufms.br

ROMAINVILLE, M. M., NOËL, B., & WOLFS, J.-L. (1995). **La métacognition: facetes et pertinence du concept em éducation**. In: Revue française de pédagogie, 112, 47-56.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DOS “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS”

Analice Teresinha Talgatti Silva

Secretaria Municipal de Ensino
Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Icléia Albuquerque de Vargas

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande – Mato Grosso do Sul

RESUMO: Compreender a realidade dos estudantes é uma cobrança permanente imposta aos professores de Geografia da educação básica. Deles é exigida a capacidade de problematizar as vivências dos alunos para favorecer a assimilação dos conteúdos e promover a significância dos conhecimentos. Paulo Freire alertava sobre a precedência da leitura de mundo sobre a leitura da palavra. O estudante porta sua *leitura de mundo* e a geografia escolar precisa considerá-la visando ao aprofundamento, com o auxílio do conhecimento sistematizado. Para o professor de geografia os conceitos de *lugar* e *paisagem* são elementares, fundamentais para a melhor compreensão do contexto das realidades socioambientais e suas relações. Diante dessas premissas, foi desenvolvida uma pesquisa no âmbito do mestrado em Ensino de Ciências (UFMS), com os objetivos de construir e avaliar, de maneira coletiva/colaborativa, a coletânea de roteiros transformada no *e-book “Diálogos pedagógicos geoambientais:*

paisagens e lugares de Campo Grande”, e suas contribuições em ações de formação continuada de professores de geografia. Essa produção emergiu a partir de demandas de professores durante formações continuadas da disciplina Geografia, realizadas pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS). Desenvolvida entre 2014 e 2015, a pesquisa contou com a participação dos professores de Geografia do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas da rede municipal. Tratou-se de uma investigação qualitativa, nos moldes da pesquisa colaborativa, com base na Dinâmica de Investigação Temática, método desenvolvido por Paulo Freire, valorizando os saberes de cada um, a dialogicidade, a problematização e a participação dos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Ambiental Problematizadora. Ensino de Geografia. Lugar. Paisagem.

GEOGRAPHY TEACHER TRAINING: REFLECTIONS FROM THE CONTRIBUTION OF “GEO-ENVIRONMENTAL PEDAGOGICAL DIALOGUES”

ABSTRACT: Understanding students’ reality is a permanent charge imposed on geography teachers of basic education. From them the ability to problematize students’ experiences is required to favor the assimilation of contents

and promote the significance of knowledge. Paulo Freire warned about the precedence of the world reading over the reading of the word. The student carries his reading of the world and school geography needs to consider it with a view to deepening, with the help of systematized knowledge. For the geography teacher, the concepts of place and landscape are elementary, fundamental for a better understanding of the context of social and environmental realities and their relationships. Given these assumptions, a research was developed within the scope of the Master of Science Teaching (UFMS), with the purpose of building and evaluating, collectively / collaboratively, the collection of scripts transformed in the e-book “Geoenvironmental pedagogical dialogues: landscapes and places of Campo Grande”, and their contributions in continuing education actions of geography teachers. This production emerged from the demands of teachers during continuous training of the discipline Geography, carried out by the technical-pedagogical team of the Municipal Department of Education of Campo Grande (MS). Developed between 2014 and 2015, the research counted on the participation of Geography teachers from 6th to 9th grade of elementary school in municipal schools. It was a qualitative research, along the lines of collaborative research, based on Thematic Research Dynamics, a method developed by Paulo Freire, valuing each other’s knowledge, dialogicity, problematization and the participation of those involved.

KEYWORDS: Teacher training. Problematizing Environmental Education. Geography teaching. Place. Landscape.

1 | A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA FREIREANA

A presente pesquisa foi concebida tendo como principal marco teórico os ensinamentos de Paulo Freire (1989, 2004, 2003) que sinalizam para o diálogo com o mundo real como premissa para todo processo de ensino e de aprendizagem. Enfatizam a necessidade de estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a vida, desvelando a realidade, mostrando um mundo real, ligado, orgânico, superando as representações construídas pela concepção positivista. Freire (2003) propõe uma educação transformadora, sugerindo o desafio de se levantar situações problematizadoras a partir de questões significativas da realidade imediata do educando.

O ponto de partida para efetuar a educação problematizadora está na experiência existencial do educando, caracterizada pela dialogicidade e fundamentada na ação-reflexão-ação visando à transformação social (FREIRE, 2003). Layrargues (2014) admite que a construção de um projeto societário alternativo e contra hegemônico, demanda um balizamento mínimo que caracterize princípios, fundamentos, diretrizes, referenciais, sólido o suficiente para se situar no mundo em realidade, em movimento, em perspectiva, em segurança. Conforme o autor, torna-se possível antever, partilhar e praticar as experiências de vida que outrora se colocavam passivas e obedientes, podendo ser reveladas no processo de busca por um novo mundo.

Para o grande propósito de transformação da sociedade, a metodologia freireana

se apresenta como “o fecho de luz do farol que ilumina o caminho, é a clareza que dá segurança, é a torre que dá o fundamento, é a energia que comove e movimenta, é a certeza que dá a esperança” (LAYRARGUES, 2014, p.10).

Loureiro (2003) enfatiza como a única possibilidade para se pretender um mundo novo, partir da certeza de que só pode ser construído pela ação consciente dos sujeitos, pois “as ideias não ‘pairam no ar’, e nem a determinação estrutural é mecânica ao ponto de predefinir como se dá a ação transformadora, até porque isso negaria a dialética e a possibilidade de atuação humana consciente”, sendo a práxis a atividade real pela qual “os seres humanos se afirmam no mundo, transformando a realidade objetiva e sendo transformados (...)” (LOUREIRO, 2003, p. 41).

As ideias de Paulo Freire conduzem ao rompimento do senso comum e se estabelecem como referência fundamental para a educação em geral e, mais recentemente, para a Educação Ambiental que se pretende transformadora. Ademais, outros autores enfatizam a educação que não cumpre a sua função primordial e que, em consequência, necessita ser adjetivada de ambiental, inclusiva, da diversidade, dentre outras (LOUREIRO, 2012; CARVALHO, 2004; BRUGGER, 1999; GUIMARÃES, 1995).

A Educação Ambiental Transformadora destaca a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual se pode agir e refletir, transformando a realidade de vida e para que esta seja efetiva.

É necessário, também, superar a Educação Ambiental que confere ao indivíduo a culpabilidade e a responsabilidade de buscar soluções para os problemas ambientais, sem entrar no mérito das relações sociais de poder que produziram historicamente esse contexto. Para Guimarães (2000), essa Educação Ambiental reforça e intensifica a visão imediatista e fortalece um discurso que tem “ausência do caráter problematizador da realidade, resultando em pouca compreensão/atuação do processo social e, conseqüentemente, de transformação da sociedade como uma totalidade complexa” (GUIMARÃES, 2000, p. 30).

Para a aproximação com a realidade contextualizada do estudante, Freire (2003) sugere aos educadores adotar uma prática problematizadora, que proporciona aos educandos condições para desenvolver “o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2003, p. 41).

2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DISCUSSÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DOCENTE

A formação docente é muito discutida por especialistas que refletem e debatem sobre a profissão do professor (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 1992; 2000; TARDIF,

2007, ALARCÃO, 2011; PIMENTA, 2005; PIMENTA E GHEDIN, 2005). Tardif (2007) afirma que no exercício da profissão os professores adquirem e mobilizam diversos conhecimentos, nos quais e pelos quais se constituem por diferentes tipos de relações.

Os saberes docentes são por ele definidos como saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Os professores constroem os saberes da experiência, no seu fazer pedagógico. É importante que o profissional tenha autonomia de decisões sobre o seu fazer pedagógico, pois este, é o mediador da interlocução entre os estudantes e o conhecimento.

Nesse contexto, a formação docente assume papel fundamental como meio para a produção de conhecimentos específicos da profissão, bem como para a atualização dos professores para atendimento das exigências estabelecidas pela sociedade contemporânea, além de reflexão e debate sobre a prática pedagógica. Freire (2003) propõe a reflexão sobre a prática, destacando que a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar, deve partir das próprias pessoas envolvidas: os professores.

A formação continuada de professores objetiva possibilitar ao docente a aquisição de conhecimentos e atualização de práticas próprias da profissão, tornando os educadores mais preparados a atender às exigências impostas pela sociedade contemporânea.

Bento & Cavalcanti (2009) afirmam que na impossibilidade de se controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, o professor produz conhecimentos por meio dos quais compreende e domina outros saberes, adquiridos com base na experiência profissional, que constituem os fundamentos de sua competência.

Pimenta (2006) destaca o professor como figura fundamental do processo de ensino e de aprendizagem, classifica o trabalho docente como intelectual, não como técnico, e ainda sinaliza para a valorização dos processos de reflexão na ação e de reflexão sobre reflexão na ação

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2002) dedica atenção aos saberes advindos da experiência, construídos no exercício da prática docente, por meio das vivências no ambiente escolar, e aos saberes inerentes à cultura escolar, confrontados pelos conhecimentos acadêmicos. A autora destaca que os saberes docentes não estão prontamente formados no período de formação inicial e que os anos iniciais de exercício profissional são decisivos para a constituição desses saberes, por serem construídos na prática cotidiana.

Discutindo a temática, Callai (2006) argumenta que os saberes dos professores “são os conhecimentos advindos do mundo da vida, organizados enquanto vivem, alguns sistematizados nos cursos que, junto ao senso comum e às exigências cotidianas da prática, fazem a sua compreensão” (CALLAI, 2006, p. 147).

Diante desse contexto exige-se cada vez mais do professor que precisa dar conta de um corpo de conhecimentos e saberes na sua atuação, necessários para

transformar sua ação pedagógica, ultrapassando os limites do simples compromisso de transmissão do conhecimento. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam (PEREIRA, 2000, p. 47).

Como dar conta desse rol de exigências e ainda receber os educandos despertando seus interesses pela escola como ambiente de aprendizagem, tornando a disciplina Geografia um componente curricular importante para ajudar a compreender a sociedade e sua relação com o mundo?

Além disso, o professor, em especial o de Geografia, precisa conhecer e compreender a realidade dos educandos e, a partir da especificidade da disciplina, problematizar essa vivência e possibilitar melhor compreensão sobre os conteúdos trabalhados. É fundamental buscar a relação entre a situação existencial dos estudantes e o trabalho em sala de aula, de forma que o conhecimento construído seja significativo.

Para a aproximação com a realidade contextualizada do educando, Freire (2004) sugere aos educadores posicionarem-se também como aprendizes, recomendando uma prática problematizadora, capaz de proporcionar aos educandos condições para desenvolver o seu poder de captação e compreensão do mundo.

Desta feita, a necessidade de formação continuada do professor tem sido cada vez mais reclamada como condição para o pleno exercício da docência.

Cavalcanti (2010) revela que os professores de Geografia estão enfrentando diariamente dificuldades em “atrair” seus estudantes nas aulas, pois grande parte não se interessa pelo conteúdo da disciplina. Entretanto, destaca as possibilidades que a disciplina Geografia proporciona a educadores e educandos para considerar a diversidade da experiência dos seres humanos na produção do espaço, as questões espaciais presentes no cotidiano de todos, sejam as de dimensões locais ou globais.

Cavalcanti propõe questionar, então “por que os alunos não demonstram interesse especial pelo conteúdo da disciplina, limitando-se, na maior parte das vezes, ao cumprimento formal das obrigações escolares” (CAVALCANTI, 2010, p. 3). Se o objetivo do processo de ensino é tornar os conteúdos objetos de conhecimento para o estudante e essa construção implica em curiosidade pelo saber, esse é obstáculo que precisa efetivamente ser superado.

A autora recomenda,

[...] para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

Os caminhos que o professor escolhe para conduzir seu trabalho estão relacionados às suas decisões sobre o que ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico, reconhecendo os educandos como sujeitos que detêm história e conhecimento, assim como recomenda a perspectiva freireana. Portanto, a formação de professores deve ter como objetivo a preparação de profissional voltado às exigências formativas, além das específicas da sua área do conhecimento.

3 | A GEOGRAFIA COM VISTAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para se trabalhar a Geografia com vistas à Educação Ambiental é importante partir da realidade dos educandos, ou seja, do lugar de (con)vivência, onde acontecem suas experiências de vida. O lugar precisa ser compreendido como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta e acabada. Não basta trabalhar apenas o âmbito local, é preciso estabelecer as conexões entre o local e o global, juntamente com o processo histórico e cultural da humanidade.

Também é primordial observar a orientação de Milton Santos (1997, p.78), quando ressalta que “os movimentos, os fluxos transformam o espaço geográfico num todo, quase indivisível para o homem. Este, por sua vez, faz parte de uma sociedade integrada, global”. No entanto, uma parcela considerável da população encontra-se à margem da sociedade globalizada. O espaço tornou-se mercadoria exclusiva para os poucos detentores do capital.

Nesse sentido, cabe observar o alerta de Edgar Morin (2011):

A visão não complexa das ciências humanas, das ciências sociais, considera que há uma realidade econômica de um lado, uma realidade psicológica de outro, uma realidade demográfica de outro, etc. acredita-se que essas categorias criadas pelas universidades sejam realidades, mas esquece-se que no econômico, por exemplo, há as necessidades e os desejos humanos. Atrás do dinheiro, há todo um mundo de paixões, há a psicologia humana. Mesmo nos fenômenos econômicos *stricto sensu* atuam os fenômenos de multidão [...] A dimensão econômica contém as outras dimensões e não se pode compreender nenhuma realidade de modo unidimensional (MORIN, 2011, p. 68).

Portanto, é muito importante que o professor perceba a complexidade do mundo social e compreenda que em seu ofício é necessário enxergar a realidade dos grupos sociais como parte de uma realidade maior, em constante transformação e em conexão com outras realidades, sendo todas resultantes de processos históricos, moldados pelas circunstâncias socioculturais de cada sociedade.

Então, ao professor cabe a tarefa de aproximar as práticas escolares do lugar de vivência dos discentes, proporcionando condições de estabelecerem relações e obter significados daquilo que aprendem na escola com sua realidade de vivência.

Com a aceleração do processo de globalização, as questões relativas ao lugar vão perdendo a expressividade dentro da disciplina de Geografia, uma vez que pelos meios de comunicação o mundo está “dentro de casa”, e no contexto escolar as grandes manchetes se tornam mais importantes do que as questões locais. Nesse contexto, Callai (2006) afirma:

Na nossa vida, muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar onde vivemos (CALLAI, 2006, p. 83).

Para ler o mundo é necessário superar a alienação em relação ao seu espaço local, saber interpretar, analisar e entender os vínculos existentes entre as diferentes relações culturais, de trabalho, com a produção da existência cotidiana dos estudantes. Freire (2003) afirma que a leitura do mundo tem como objetivo um desvelamento da realidade, na qual se retira o véu que cobre os nossos olhos e não nos deixa ver as coisas, com o fim de poder conhecê-las. Acrescenta que não basta apenas desvelar a realidade, é necessário realizar um desvelamento crítico, ou seja, uma ação que homens e mulheres devem exercer para retirar o véu que não os deixa ver e analisar a veracidade das coisas, atingirem a profundidade das coisas, conhecê-las, encontrar o que há em seu interior, operar sobre o que se conhece para transformá-lo.

O estudo do meio é indispensável para os conhecimentos geográficos e ambientais, para que o discente possa observar *in loco* a realidade a ser estudada, permitindo-lhe a ampliação do conhecimento sobre a realidade física, social e cultural do lugar de vivência e, até, de outros lugares, espacial e temporalmente distantes.

Segundo Callai (2006), a Geografia propõe a leitura da realidade por meio daquilo que é o específico do seu trabalho, ou seja, o espaço construído. Este, por sua vez, faz parte da vida das pessoas que os constrói, por meio de suas ações, mas também considerando a sua passividade, a sua não-ação. O espaço, palco das ações, interfere, possibilita, impede ou facilita essas ações, constituindo-se como um território vivo. E para fazer a leitura desse território, a forma de apresentação que nos mostra é a paisagem. Segundo Callai (2010),

A paisagem de um lugar é resultado de dados físicos que decorrem da natureza, como a vegetação, o relevo, a hidrografia, o clima; mas também de outros, que são os edificados: os prédios, as ruas, os caminhos, as praças, os monumentos, os símbolos. E há também a história e as diversas histórias particularizadas, a memória, a simbologia que expressam os sentimentos, a cultura do lugar. Essa (cultura) é a síntese; é o que dá identidade (CALLAI, 2010, p.33).

Cavalcanti (1998) afirma:

A superação de determinados problemas do cidadão com seu ambiente na

cidade depende de uma alteração do processo de estruturação interna da cidade, mas, também, concomitantemente, depende de mudanças de comportamentos sociais e culturais, o que, por sua vez, depende de mudanças nas percepções ambientais desse cidadão, destacando-se mais uma vez os jovens e crianças, levando à possibilidade de compreender, de ler, de visualizar, de sentir melhor e mais integradamente o lugar de sua vida cotidiana, o lugar (ou os lugares) de sua cidade (CAVALCANTI, 1998, p.103).

Para tanto, é preciso que o educando compreenda a Geografia estreitamente ligada à sua vida, e não como algo distante, fora da realidade. Callai (2003) enfatiza:

A Geografia é uma ciência social. Ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. [...]. A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda. (CALLAI, 2003, p. 57-58).

Portanto, a Geografia e a Educação Ambiental devem ser inicialmente relacionadas à realidade local, pelo fato de que todos os seres vivos ocupam um lugar no espaço. Cabe à escola ensinar aos estudantes a observarem as paisagens, fazendo-os perceberem como os elementos naturais lhe deram feição própria e como o ser humano, ao longo do tempo, modificou e alterou esses espaços de acordo com suas necessidades ou interesses por meio do trabalho.

4 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

O objetivo da pesquisa foi apresentar e debater o *e-book* “Diálogos pedagógicos geoambientais: paisagens e lugares de Campo Grande”, uma ferramenta de auxílio para educação ambiental, produto derivado de uma investigação realizada no âmbito do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências da UFMS (Brasil), elaborado e avaliado de forma coletiva com os professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS), em processo de formação continuada.

A proposta da pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa e colaborativa, ancorada na dinâmica de investigação temática de Paulo Freire. Os professores participantes da pesquisa produziram e testaram roteiros para a prática de Educação Ambiental com o foco nos lugares e paisagens de Campo Grande. Alves-Mazzotti e Gewansznajder (2006, p. 163) caracterizam as pesquisas qualitativas como “multimetodológicas, isto é, usam grande variedade de procedimentos e instrumentos de coletas de dados”, possibilitando ao pesquisador análise do processo mais próximo da realidade estudada.

Essa produção constituída por roteiros permitiu relacionar os conceitos geográficos que permeiam a prática da Educação Ambiental, tais como, o crescimento urbano da cidade, as intervenções nos cursos d’água naturais, o tratamento dos resíduos, a circulação e transporte de pessoas e cargas, os serviços públicos em geral. Com isso, foi possível trabalhar em diferentes espaços, temas da Geografia, como: transformação

das paisagens e sua relação com a questão ambiental, conceitos de lugar, paisagem e impactos ambientais.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para ser um professor de Geografia é necessário ter visão sobre as transformações sociais da contemporaneidade, a fim de que possa refletir sobre estas mudanças que requerem alterações na prática docente. Outro aspecto importante para reflexão se constitui na prática do professor, os saberes que necessita mobilizar para sua atuação, bem como os recursos que utiliza. E, para tanto, entende-se que a formação continuada de professores vem contribuindo para estas reflexões no que tange à construção dos conhecimentos do professor e do educando.

Ao longo das formações continuadas propôs-se a prática da Educação Ambiental em conformidade com a legislação brasileira, que sugere a superação do ensino compartimentado e descontínuo, propondo a construção de uma cidadania responsável voltada à cultura da sustentabilidade socioambiental. Foi discutida a Educação Ambiental transformadora, corrente que se destaca enquanto um processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual se pode agir e refletir, transformando a realidade de vida.

Os encontros de formação continuada de professores também serviram para a produção e a avaliação dos roteiros “Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande”. Aconteceram em diferentes lugares da cidade de Campo Grande (MS) com potencial de utilização no processo de ensino e aprendizagem de conceitos geográficos relacionados à Educação Ambiental. Esses roteiros não podem ser meros exercícios de observação da paisagem, mas, instrumentos para conduzir estudantes e professores, a partir da própria paisagem, a compreenderem a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos.

Os professores organizaram os roteiros previamente, instigando os educandos a problematizar o que iriam ver, a preparar o que poderiam perguntar e refletir acerca do que iriam observar. Dessa forma, as atividades didático-pedagógicas com esses roteiros podem representar importantes contribuições para o processo de formação de estudantes como pesquisadores, estimulando a curiosidade e a descoberta.

Outro aspecto a ser considerado é o papel dos roteiros como momento de integração entre fenômenos sociais e naturais que se entrecruzam na realidade vivida. Desse modo, o e-book estimula a compreensão geográfica de paisagens urbanas de Campo Grande por meio de aulas a campo, de leituras de paisagem, de vivências nessas trilhas que revelam o dinamismo espaço-temporal da cidade.

A partir do momento em que o estudante assimila e se apropria do conceito e das características que definem e controlam o lugar, passa a ter a noção e o sentimento de pertencimento ao lugar, tornando-se agente construtor/organizador desse espaço.

Nesse sentido, com o e-book “Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens

e Lugares de Campo Grande”, pretende-se contribuir para a dinamização do processo de ensino e de aprendizagem, visando colaborar com a prática do professor, reduzindo a distância entre o que é trabalhado em sala de aula e a vivência dos discentes e docentes.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos geográficos junto com Educação Ambiental, tendo como referencial teórico-metodológico Paulo Freire, permitiu ao grupo de professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS) algumas reflexões. As mais evidentes foram: a importância e a necessidade de trabalhar a temática de Educação Ambiental no processo formativo, tanto inicial como o continuado; compreender que a temática de Educação Ambiental pode ser trabalhada junto com os conceitos de Geografia; a metodologia freireana possibilitou uma maior aproximação entre formadores e professores; organizar as temáticas das formações continuadas, de acordo com as necessidades dos professores, por meio dos temas geradores, foi de extrema importância, pois foi ao encontro dos anseios dos professores; a necessidade do fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos profissionais de educação; o uso da aula a campo, utilizando diferentes localidades da cidade, como metodologia para se trabalhar os conceitos de lugar, paisagem e Educação Ambiental, estabelece sentido ao lugar de vivência, além de aliar teoria e prática.

A elaboração do e-book “Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande” se deu a partir das sugestões propostas pelos professores, elencadas durante os encontros. Ressalta-se que a elaboração do material derivou de uma prática desenvolvida pela equipe de formadores de Geografia da SEMED, de fazer da cidade um objeto de estudo da Geografia e da Educação Ambiental. Foi possível verificar durante os anos de 2014 e 2015 que essa prática se tornou constante nas propostas pedagógicas de professores de Geografia.

Os encontros de formação continuada ampliaram perspectivas para uma atuação pedagógica voltada ao ensino dos conceitos geográficos e da Educação Ambiental. Mas, não foram suficientes, tem-se a necessidade de mais estudos e discussões estimulando o diálogo entre as áreas curriculares e a Educação Ambiental.

Essas formações continuadas de professores de Geografia da rede municipal de ensino de Campo Grande em 2014, seguindo a metodologia de Paulo Freire, possibilitaram a organização sequencial dos temas trabalhados, facilitando a emergência das problemáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas pedagógicas. O processo formativo promoveu o aprimoramento de suas consciências e o fortalecimento de suas atuações como sujeitos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa colaborativa contribuiu diretamente nesse processo, estimulando os

professores a se colocarem como os propositores dos temas trabalhados, os quais surgiram das necessidades apontadas por eles próprios.

Destaca-se, ainda, a necessidade da formação continuada favorecer discussões que proponham ao processo educativo uma práxis transformadora, trabalhando a partir da realidade cotidiana, almejando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea, conforme ressalta Loureiro (2003).

Por fim, é preciso superar as contradições que impedem o ser humano de avançar, de promover transformações na sociedade contemporânea. Como afirmou Paulo Freire (2003), precisamos desvelar a realidade, no momento em que isso acontece não há mais descanso, torna-se insuportável a acomodação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2006.

BENTO, I. P. e CAVALCANTI, L. de S. **Saberes e Práticas de Professores de Geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar**. 10º ENPEG, Porto Alegre, 2009. Acesso em [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(37\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(37).pdf)

BRUGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental**. Coleção Teses. Letras contemporâneas. Ilha de Santa Catarina: 1999.

CALLAI, H. C. **O ensino da Geografia: Recortes espaciais para análise**. In CASTROGIOVANNI, A.C. (et al). (org). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 4ª ed., 2003.

_____. A Articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O; AGUIAR, M. C. C. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143-161.

_____. Escola, cotidiano e lugar. In: **Geografia: Ensino Fundamental** / Coordenação: Marísia M. S. Buitoni. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22).

CARVALHO I. C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. **Identidades da educação ambiental brasileira** / MMA. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe P. Layrargues (coord.). – Brasília: MMA, 2004.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campina: Papirus, 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

_____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Autores Associados: Cortez, São Paulo, ed. 23ª, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** 2ªed. Campinas: Papirus, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAYRARGUES, P. P. A dimensão freireana na Educação Ambiental. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajétória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A.(Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Para uma Re-significação da Didática- ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: **Didática de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 4ª edição. Editora Cortez. 2006.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E (Org.) et al. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 6ª ed, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDER A DIVERSIDADE DO ALUNADO

Maria Jacicleide Freitas da Fonsêca Moura

Pedagoga, formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, pós graduada em Práticas Educativas do Ensino Médio pela FAL – Faculdade de Natal e em Coordenação pedagógica pela UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cursando Mestrado em Ciências da Educação na Absoulute Christian University, Professora dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio Municipal Prof^a. Rita Juventina de Souza – Ruy Barbosa - RN e suporte pedagógico da Escola Estadual Rui Barbosa – Ruy Barbosa - RN.

Email: mariajacicleide@yaho.combr

Maria Ivanuza Ferreira Costa

Pedagoga, formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, pós-graduada em Práticas Educativas do Ensino Médio pela FAL – Faculdade de Natal e em Mídias na Educação pela UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cursando Mestrado em Ciências da Educação na Absoulute Christian University, Professora dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal Prof^a. Rita Juventina de Souza – Ruy Barbosa - RN e suporte pedagógico da Escola Estadual Manoel Severiano – Riachuelo - RN.

Email: ivanuzacosta@gmail.com

Maria Aparecida Moura

Pedagoga, formada pela Universidade Estadual vale do Acaraú - UVA, pós graduada em Letras e Literatura pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC), cursando graduação em Letras pela UFRN – Universidade Federal do Rio

Grande do Norte, cursando Mestrado em Ciências da Educação na Absoulute Christian University, Professora dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal Prof^a. Rita Juventina de Souza – Ruy Barbosa – RN.

Email: cida2016.shalon@gmail.com

Aélio Luiz de Souza

Geógrafo, formada pela Universidade Potiguar - UnP, pós graduado em Práticas Educativas do Ensino Médio pela FAL – Faculdade de Natal, cursando Mestrado em Ciências da Educação na Absoulute Christian University, Professor dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal Prof^a. Rita Juventina de Souza – Ruy Barbosa - RN e da Escola Estadual Rui Barbosa, na modalidade de Ensino Médio – Ruy Barbosa - RN.

Email: aelioluiz@gmail.com

Maria Da Guia de Souza Martins

pedagoga, formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e pós-graduada em Educação Infantil pelo Instituto Superior de Educação e Pesqueira e Educação do Campo e Saberes da Terra pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), cursando Mestrado em Ciências da Educação na Absoulute Christian University, atuando como professora.

Email: marydag2@gmail.com

Juliana Cristiane Câmara

pedagoga, formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA - CE e pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade Castelo Branco,

RJ, cursando Mestrado em Ciências da Educação na Absoulute Christian University, atuando como professora na Escola Municipal Centro Educacional Rio do Vento, Caiçara do Rio do Vento – RN.

Email: j.cristianecamara@gmail.com

Maria das Vitorias Silva Ferreira

pedagoga, formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e pós-graduada em Psicopedagogia, cursando Mestrado em Ciências da Educação na Absoulute Christian University, atuando como professora na Escola Municipal São Sebastião, no município de Lagoa de Velhos.

Email: vitoriacarlos.10@gmail.com

Ellis Rejane Barreto

pedagoga, formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e pós-graduada em Educação Ambiental, cursando Mestrado em Ciências da Educação na Absoulute Christian University, atuando como professora na Escola Municipal São Sebastião e coordenadora pedagógica na Escolinha Municipal João Paulo II, Lagoa de Velhos – RN.

Email: ellisrejane@hotmail.com

Francisca Joelma Vitória Lima

pedagoga, formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais, cursando Mestrado em Ciências da Educação na Absoulute Christian University, atuando como professora na Escola Estadual Prefeito João Evangelista Ribeiro e como Secretária Municipal de Educação do Município de Lagoa de Velhos – RN.

Email: Joelma_geo@hotmail.com

Marta Jussara Bezerra da Silva

graduada em Pedagogia, formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e em Matemática pelo Instituto Educacional Superior Presidente Kennedy, e pós-graduada em Práticas Educativas do Ensino Médio pela Faculdade de Natal (FAL), e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande (UFRN), cursando Mestrado em Ciências da Educação na Absoulute Christian University, atuando como professora Escola Municipal Prof^a. Francisca Azevedo - São Paulo do Potengi – RN e na Escola Estadual Prof^o. Pedro Alexandrino – São Pedro – RN.

Email: Jussara.bezerra09@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo conhecer o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, visando o aprimoramento da discussão no âmbito da educação inclusiva. Para respaldo teóricos tomaremos como base os estudos de: BAPTISTA e BEYER (2006), BRASIL (1988), RODRIGUES (2006) e outros. Os resultados da pesquisa documental, analisada nos questionários respondidos pelos professores do Ensino Fundamental II do Colégio Municipal Prof^a. Rita Juventina de Souza, localizado na Rua Umbelino de Moura – 148, Centro – Ruy Barbosa – RN, utilizado como coleta de dados. O texto está organizado em três partes: primeiro: abordaremos a justificativa do porquê realizar a pesquisa em pauta sendo abordada de maneira fundamentada nos teóricos mencionados a cima que pontuam a importância

da formação de professores para atender a diversidade do alunado. Em seguida, a metodologia que foi utilizada e por fim apresentamos os resultados da pesquisa em estudo, apontando alternativas e sugestões para que o processo de inclusão aconteça no âmbito educacional.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva – formação de professores – deficiência – aprimoramento.

TEACHER TRAINING TO MEET STUDENT DIVERSITY

ABSTRACT: This article aims to know the process of inclusion of students with disabilities in the regular school, aiming to improve the discussion in the field of inclusive education. For theoretical support we will base the studies of: BAPTISTA and BEYER (2006), BRAZIL (1988), RODRIGUES (2006) and others. The results of the documentary research, analyzed in the questionnaires answered by the elementary school teachers of the Municipal School Prof^a. Rita Juventina de Souza, located at Umbelino de Moura Street - 148, Centro - Ruy Barbosa - RN, used as data collection. The text is organized in three parts: first: we will address the justification of why the research in question is approached based on the theorists mentioned above that point out the importance of teacher education to meet the diversity of students. Then, the methodology that was used and finally we present the results of the research under study, pointing out alternatives and suggestions for the inclusion process to happen in the educational field.

KEYWORDS: inclusive education - teacher education - disability - improvement.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo: formação de professores para atender a diversidade do alunado, centra-se na temática em estudo e na análise dos dados construídos na pesquisa aplicada no Colégio Municipal Prof^a. Rita Juventina de Souza, situado à Rua Manoel Nascimento – 148, Centro, Ruy Barbosa-RN.

Portanto, essa pesquisa foi aplicada em forma de questionário na escola mencionada, para os docentes, gestão escolar e coordenação pedagógica da modalidade do ensino fundamental II, funcionando no turno vespertino, caracterizando como uma pesquisa documental.

Objetivando conhecer aspectos relacionados às práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como também, analisar as questões relacionadas com a formação docente na perspectiva da inclusão escolar que tratam da interação entre professores e alunos com deficiência e das concepções acerca da sua inclusão escolar, identificando possíveis fatores que facilitam ou dificultam a eficácia da interação e mediação no contexto escolar.

Como embasamento teóricos buscou-se respaldar nos estudos de: BAPTISTA e

BEYER (2006), BRASIL (1988), RODRIGUES (2006) e outros.

Com base no exposto acredita-se que os jovens com deficiência devam se relacionar com todos os outros que fazem parte da escola e do seu meio social, para assim se socializar e se desenvolver de forma cognitiva, afetiva e emocional, visando uma inclusão no atendimento pedagógico e humano que deve ser oferecido pela instituição escolar.

Para que isso aconteça é de suma importância que o professor participe de uma formação continuada. Nesse contexto, Oliveira (2005, p.246) afirma que a formação do professor deva:

Capacitá-los para conhecer melhor o que hoje se sabe a respeito das possibilidades de trabalho pedagógico de promoção do desenvolvimento de todas as crianças com necessidades educacionais especiais, bem como para auxiliar essas crianças na construção de conhecimentos cada vez mais ampliados e significativos acerca do mundo e de si mesma. (OLIVEIRA, 2005, p. 246).

Portanto, a formação continuada dos professores é o ponto de partida e o de chegada para que o processo de inclusão aconteça de forma concreta e de qualidade no âmbito educacional.

A escola precisa-se adequar aos alunos em todas as suas áreas físicas, pedagógicas e administrativa, para tanto pensar em uma criança com dificuldade de aprendizagem é pensar na mudança de paradigmas e de metodologias.

É notório observar discursos corriqueiros que deve-se matricular a criança ou o jovem com deficiência visando a socialização. Deve-se olhar por outro ângulo, que a socialização do indivíduo pode-se ser trabalhado nas igrejas, praias, espaços sociais, na escola também, mas a função principal da instituição escolar é transmitir conhecimentos e oportunizar aprendizagens heterogêneas.

Na história da construção da escola, percebe-se que desde os primórdios sempre foi repassado uma concepção excludente, privilegiando alguns “modelos” em detrimento de outros.

Com a democratização do ensino e o direito ao acesso para todos rezado na Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 que define a educação como: “um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No seu art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art.208). Antes dessa trajetória a educação especial era vista como campanhas assistencialistas e não como políticas públicas, partir daqui a educação inclusiva passa a ser lei.

Nota-se que quando esse contexto bateu nas portas da escola, aconteceu um choque de realidades, o contato com o novo e o diferente, a escola entrou em colapso diante da inclusão x exclusão. Antes era habituada a lidar com a homogeneidade

de alunos, com a democratização do ensino veio o desafio da heterogeneidade dos discentes.

Para Baptista e Beyer (2006, p.81) a inclusão escolar dos alunos com deficiência é: “um desafio porque confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas (...)”. Baptista (2006) cita o prof. Andréas Hinz, da Universidade de Halle, Alemanha Federal (2005) onde relata em suas atividades com o processo de inclusão escolar em seu país caracterizou os docentes em três formas: “os professores que se fecham sumariamente ao projeto inclusivo, aqueles que se encontra em situação de reflexão e decisão e os que já aderiram a ele”.

Nesse contexto, o desafio passou a ser, não só de matricular, mas de garantir o acesso e a permanência do aluno na escola com a garantia dos direitos de aprendizagem.

O processo de inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, no Projeto Político Pedagógico da escola, para que a mesma possa desenvolver uma postura filosófica diante dos alunos portadores de necessidades especiais.

A escola precisa valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos sem distinção, incorporar a diversidade nas práticas cotidianas do fazer pedagógico no âmbito escolar.

Segundo Rodrigues (2006, p.302) ao confrontar os objetivos ambiciosos da Educação Inclusiva e o fato de: “o termo “EI” começar a dar mostras de certa fadiga, defende que o debate inclusão/segregação tem recebido um interesse excessivo e que é, sobretudo necessário investir uma verdadeira “Educação para Todos”.

2 | METODOLOGIA

Essa pesquisa foi aplicada em forma de questionário na escola mencionada para os docentes, gestão escolar e coordenação pedagógica da modalidade do ensino fundamental II, funcionando no turno vespertino, caracterizando como uma pesquisa documental. Que segundo a concepção de Gil (1991, p.82) a pesquisa bibliográfica se assemelha a:

À pesquisa bibliográfica (...) há pesquisas elaboradas a partir de documentos, as quais, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa. É o caso das pesquisas elaboradas a partir de documentos de natureza quantitativa, bem como daquelas que se valem das técnicas de análise de conteúdos.

Em seguida analisaram-se os questionários com base nas experiências de sala de aula levando em consideração o processo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.

Participaram deste estudo 07 (sete) professores da rede municipal de ensino fundamental II do Colégio Municipal Prof^a. Rita Juventina de Souza, Ruy Barbosa – RN.

Essa modalidade foi selecionada devido o maior números de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, estarem matriculados neste segmento.

Para a coleta de dados, foram realizadas visitas “in loco”, mantendo o contato com os professores na hora do planejamento semanal como também na hora do intervalo, apresentação da proposta aos mesmos e entrega dos questionários para os docentes, coordenador pedagógico e direção escolar.

O questionário é composto de 07 (sete) questões abertas, baseando-se na temática central que enfatiza a “formação de professores para atender a diversidade do alunado”, caracterizando como pesquisa documental.

Os objetivos da pesquisa documental geralmente são mais específicos. Quase sempre visam à obtenção de dados em resposta a determinado problema e não raro envolvem o teste de hipótese (...) (GIL, 1991, p.83).

Como em boa parte dos casos os documentos a serem utilizados na pesquisa não receberam nenhum tratamento analítico, torna-se necessária a análise de seus dados. Esta análise deve ser feita em observância aos objetivos e ao plano de pesquisa e pode exigir, em alguns casos, o concurso de técnicas altamente sofisticadas (GIL, 1991, p.83).

Após a apresentação e a exposição da proposta da pesquisa, foi entregue os questionários aos professores, coordenador e diretor sugerido a responder com base na vivencia da prática pedagógica da realidade de sala de aula.

Os questionários foram como tarefa de casa, devido ao tempo mínimo disponível para concretizar suas respostas, ao deslocamento de alguns da zona rural, a jornada de trabalho em dois vínculos, foram fatores que interferiram na agilidade para o preenchimento e resposta do instrumento adotado nesta pesquisa, sendo alegado pelos mesmos que precisariam de um tempo para refletir e responder de forma satisfatória as indagações expostas no questionário.

3 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário contém 07 (sete) questões onde iremos abordar todas as perguntas e análise tecida sobre as respostas dos professores.

% Como você percebe a inclusão escolar?

Os sete professores que participaram da pesquisa responderam de forma similar destacando que percebe a inclusão escolar como “um processo que compreende e respeita as diferenças de cada envolvido, permitindo que tais especiais ocupem seu espaço na sociedade” (professor A).

Outras observações interessantes para o nosso trabalho foram às respostas do professor C e do professor E, os quais enfatizaram sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar afirmando que:

Percebo que há uma grande preocupação por parte da escola em incluir o aluno, mas por outro lado falta preparação dos profissionais para atendê-los. (PROFESSOR C).

Nessa fala, cabe acrescentar que desde o ano de 2003, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade.

Mas é notório perceber que na prática esses objetivos não são colocados em curso com muita rapidez e o professor necessita da formação continuada para se aperfeiçoar e melhorar sua conduta pedagógica no atendimento as pessoas com deficiência.

Percebo como algo que precisa ainda muito melhorar; como por exemplo, na estrutura, nos equipamentos que são necessários para desenvolver um bom trabalho nas salas de aulas, na escola; e também profissionais mais comprometidos e engajados nessa causa, porque infelizmente encontramos barreiras, ou seja, resistências de existir professores que dizem que não sabem lher dar com a situação e também não querem se comprometer para aprender mais esse desafio. E é obvio que os governantes e as políticas brasileiras deixam a desejar, não investindo como deve. (PROFESSOR E).

Corroborando com o professor E, onde ele ressalta o pouco investimento nas políticas públicas para a inclusão escolar, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei N° 10.172/2001 destaca que: “o grande avanço que na década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Verificar-se nos estudos em relação aos objetivos e metas estabelecidos no PNE que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

% como a escola vem se estruturando para atuar na perspectiva inclusiva?

Dos sete professores que participaram do estudo, apenas um não respondeu essa questão. Os demais pontuaram de que a escola vem se estruturando aos poucos e fazendo suas adaptações de acordo com sua realidade dentro do contexto escolar.

Além dos professores se adaptarem a realidade/ritmo de cada aluno especial, a escola dispõe de sala de recursos multifuncional especializado, adaptações físicas, etc. (PROFESSOR A).

Promovendo discussões sobre essa perspectiva inclusiva e que se fala sobretudo das possibilidades de aprendizagem (...) (PROFESSOR B).

(...) a escola vai se estruturando de acordo c/ a realidade. Pois a estrutura realmente necessita urgentemente de uma inovação física e uma formação p/ todos os profissionais envolvidos. (PROFESSOR C).

(...) se tem a preocupação de colocar professores para trabalhar na Sala de Recurso Multifuncional que tenha o perfil e vista a camisa da Inclusão, e também a Secretaria de Educação tem o cuidado de colocar cuidadores para cada aluno que realmente precisa e a coordenação pedagógica solicita sempre aos professores das disciplinas específicas que sempre envolvam e façam suas atividades realizando a inclusão de todos nas suas respectivas aulas. (PROFESSOR E).

Com relação à estruturação das escolas na perspectiva inclusiva já é prevista sua regulamentação em leis que busca garantir esse direito às pessoas com deficiência. O Decreto nº. 5.296/04 que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº. 10.098/00 estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, tem o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “o acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº. 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

% no decorrer de sua formação inicial, recebeu conhecimentos na área da educação especial/inclusão escolar? Quais?

No universo da pesquisa, três professores declararam não ter recebido nenhum conhecimento na área da educação especial ou inclusão escolar. Os quatro entrevistados afirmaram ter recebido.

Quanto às áreas, os quatro destacaram ter recebido em libras, deficiência mental, limitações físicas.

Com base na exposição acima, os dados apontaram para uma preocupação de forma intrigante, pois consta-se nos currículos dos cursos em licenciatura a disciplina de inclusão escolar prevista em lei. E outra preocupação é: se com o recebimento de conhecimentos na formação inicial dos professores os mesmos apresentam muitas dificuldades em abordar essa problemática em sala de aula e como ficam os que não receberam nenhum conhecimento na área?

Nesse contexto, Alonso (2013) acrescenta que:

A formação e a aquisição de conhecimentos sobre educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores. A formação continuada possibilita ao professor a atualização e a transformação de sua prática profissional. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos.

A autora vem complementar o nosso comentário à cima em razão da preocupação em torno de como os docentes estão atuando e reagindo com relação ao processo inclusivo no ambiente escolar. Onde a mesma destaca a importância da aquisição de conhecimentos e de formação continuada para a fundamentação da prática pedagógica dos professores em relação à inclusão escolar.

% como vem ocorrendo seu processo de formação continuada na área da inclusão escolar/educação especial?

Dos sete professores que participaram da pesquisa, apenas um está cursando uma especialização na área de neuropsicopedagogia e libras, os demais relataram participar de jornadas pedagógicas que oportuniza o estudo da temática em pauta, busca de forma individual as informações via internet, pesquisa de acordo com as necessidades surgidas no atendimento de crianças e adolescentes com deficiência, mas desconhece alguma proposta da Secretaria de Educação Municipal que priorize a formação continuada em Inclusão Escolar.

Para ilustrar essa análise, transcreveu-se integralmente os depoimentos dos professores extraídos dos questionários.

Sabe-se que devemos está aptos a tamanhas dificuldades que virão, mas no momento não tenho a formação continuada, neste contexto. Sempre busco artigo que retrate a individualidade dos diagnósticos do aluno para poder facilitar a interação e aprendizagem. (PROFESSOR A).

No processo de formação continuada na área da inclusão, estou pesquisando e estudando cada caso, suas experiências de vida, seus avanços para serem melhores trabalhados. (PROFESSOR B).

Apenas através de busca por parte de minha pessoa em somar algumas dificuldades encontradas via internet e com a prof^a. da sala AEE. (PROFESSOR C)

No momento nós da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) não estamos tendo nenhuma formação, porém, estamos sempre em discussão pertinentemente com a coordenadora geral de ensino, secretário de educação e gestão escolar, sobre inclusão escolar no comprometimento de melhorar e de melhor atender; salientando que o ano retrasado teve na jornada pedagógica uma capacitação. (PROFESSOR D).

Por ser uma área que me identifico, há 1 ano estou cursando uma especialização em neuropsicopedagogia e libras (PROFESSOR F).

Não há, de maneira efetiva e palpável no currículo da escola uma proposta que assegure a formação contínua sobre inclusão. Alias, se existe, ainda não conheço. (PROFESSOR G).

Fazendo a releitura dos depoimentos acima, verifica-se que a formação continuada para a Educação Especial ainda é concebida como algo de desejo individual do docente, desconsiderando a legalidade maior que os estado e municípios têm para garantir esse atendimento na forma da lei.

De acordo com a LBD, Lei nº. 9394/96 em seu capítulo V, artigo 58 §3º: “a oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Em seu Art. 59 acrescenta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Diante desse comparativo possamos observar no cotidiano de nossas escolas é que nossos professores estão sem preparação acadêmica para lidar com este público, outros buscam se capacitar por conta própria sendo uma situação paradoxal entre a teoria e a prática. A lei garante essa formação dentro das políticas públicas, mas há uma disparidade no concreto das salas de aulas, podemos assim afirmar que existe um discurso incoerente com o que garante a legislação com prática vivenciada em relação à educação especial no âmbito educacional.

% quais os conhecimentos que considera importantes para atuação numa perspectiva inclusiva?

De forma geral os sete professores enfatizaram a relevância da formação continuada, o conhecimentos das leis citando a LDB nº. 9.394/96 (Lei Diretrizes e Bases) da Educação, o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente), e as resoluções

que reza a educação inclusiva. Destacaram também que a participação da família enriquece o processo nessa perspectiva, a adaptação e adequação do planejamento pedagógico.

Para ilustrar esse contexto, transcreveu-se a fala do professor D, afirmando que:

Além de aprender a adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino, é preciso que os educadores olhem para as competências dos alunos, e não apenas para suas limitações. (PROFESSOR D).

É interessante pontuar que a formação continuada na Educação Especial fornece subsídios e conhecimentos para saber conduzir um trabalho voltado para as especificidades de cada aluno com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem, portanto, é imprescindível que a formação ajudará a na capacitação de profissionais com conhecimento de causa preparado para receber e atender pedagogicamente os alunos com suas diferenças, sendo necessário para tanto que as políticas públicas priorizem o oferecimento de cursos com frequência para os educadores envolvendo essa temática.

% quais as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência?

Todos os envolvidos citaram como ponto central a falta de preparo e de formação adequada dos professores, seguida do espaço físico sem acessibilidade, a insegurança e o contato com o novo que causa impacto para lidar com os alunos com deficiência. Citaram também que ainda existe a discriminação com essas pessoas por parte da turma.

Para fundamentar essa análise se faz necessário citar os depoimentos dos envolvidos na pesquisa.

Interação e participação nas aulas sendo assim necessária propor atividades especiais (adaptada): - discriminação por parte da turma; - professores despreparados para adaptar-se ao público em foco (PROFESSOR A).

Uma das dificuldades é o receio do novo, da sensação de não está preparado para esses estudantes e não saber o que deve ser feito. (PROFESSOR B).

Falta de formação para os profissionais envolvidos, estruturação física, mas espaço (PROFESSOR C).

Falta de profissionais devidamente qualificados para receber os portadores de necessidades especiais, material didático e espaço que possa atender as necessidades específicas dos alunos (PROFESSOR F).

Insegurança. Pois se trata de algo muito específico, isto é, algo novo. O novo, todavia, pressupõe impacto. Daí a necessidade da formação específica. (PROFESSOR G).

Em concordância com Martins (2011), há dificuldade no processo de inclusão. “As maiores estão relacionadas ao despreparo do corpo docente, ao preconceito e à ignorância da sociedade como um todo e, especialmente, dos pais, tanto dos alunos sem deficiência como daqueles com deficiência”.

Para Baptista e Beyer (2006 p. 81) no processo de inclusão escolar caracterizou os posicionamentos dos professores em três formas: “os professores que se fecham sumariamente ao projeto inclusivo, aqueles que se encontram em situação de reflexão e decisão e os que já aderiram a ele”.

% Como a equipe pedagógica vem investindo na formação, no espaço da escola, a fim de subsidiar a prática pedagógica dos professores para atuação na perspectiva da educação inclusiva?

Dos sete professores, dois não opinaram sobre essa indagação. Os demais citaram em consonância que sim, em adaptação curricular, sala de recursos, acessibilidade, na prática pedagógica, acontece à flexibilização dos conteúdos planejados para toda turma, alcançando assim o aluno com deficiência e com transtornos e/ou dificuldade de aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a inclusão escolar bem sucedida dos alunos com deficiência é necessária uma reestruturação do sistema regular de ensino, a qual passa, necessariamente pela formação de recursos humanos, seja em nível inicial como continuado.

Os resultados deste estudo evidenciaram algumas lacunas a ser preenchidas como a formação continuada dos professores que realmente esteja voltada para o atendimento da diversidade, para proporcionar condições de ensino-aprendizagem em condições viáveis para os alunos com deficiências e com dificuldades de aprendizagem.

Contudo, é importante destacar que a formação de professores deve estar alicerçada em mudanças também no sistema de ensino e deve também contar com apoio das famílias dos alunos.

Por fim, para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional da escola em estudo em relação à inclusão de alunos com deficiência, nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como por exemplo, a formação continuada dos professores, o fracasso escolar, a evasão e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com deficiência no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Daniela. **Sala de aula inclusiva** – trabalhando com deficiência e altas habilidades. São Paulo: Panda Books. 2013, No prelo.
- BAPTISTA; Claudio Roberto. BEYER; Hugo Otto [et.al.]. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.
- _____. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº. 9.394/96). Diário oficial de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministérios da Educação. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- _____. Ministérios da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004.
- _____. **Políticas nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Portaria ministerial nº. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 3 ed. – São Paulo: Atlas, 1991.
- JOMTIEN, Declaração de. **Conferência Mundial sobre Educação para todos**. Tailândia. 1990.
- MARTINS, Lúcia de Araújo. **Fundamentos em educação inclusiva**. Módulo I. Natal: EDUFRN, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Docência em Formação).
- RODRIGUES, David. (org). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. – São Paulo: Summus, 2006.
- SALAMANCA, Declaração. **Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais**. Espanha. 1994.

LIMITES E POSSIBILIDADES DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA TRAVESSIA PARA A EDUCAÇÃO OMNILATERAL

Maise Rodrigues Sá Giacomeli

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS, Campo Grande - MS.

Anderson Martins Corrêa

Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS, Campo Grande - MS.

João Augusto Grecco Peloso

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS, Campo Grande - MS.

Willyan da Silva Caetano

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS, Campo Grande - MS.

Claudio Zarate Sanavria

Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS, Campo Grande - MS.

RESUMO: Neste artigo discutiremos e analisaremos a temática da formação do docente que atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como base a pesquisa bibliográfica fundamentada teoricamente nos

estudos de Charlot (2007), Ciavatta (2012), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Gatti (2011) e Saviani (1989; 1997). Trata-se do início da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ligado à área de concentração “Educação Profissional e Tecnológica” da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, com a participação no grupo de pesquisa “Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica – CIEPT”. Em função da expansão da oferta da Educação Profissional, das especificidades desta modalidade e das exigências que estas impõem ao professor que, muitas vezes, nela se insere sem uma base pedagógica que oriente as suas práticas, são grandes os desafios enfrentados pelos docentes, assim como as possibilidades. Os desafios, por sua vez, requerem do docente uma formação que o subsidie em suas práticas de forma a integrar as dimensões estruturantes da vida, trabalho, tecnologia, ciência e cultura. Apresenta-se, inicialmente e num contexto histórico, a concepção de escola, trabalho e educação, seguida das discussões acerca de formação integrada, educação *omnilateral* e politécnica, fundamentos esses necessários para o embasamento na temática aqui discutida. E por fim, trataremos sobre o cerne da questão, que é a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica e os desafios a

serem superados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integrada. Politécnica. Formação docente.

LIMITS AND POSSIBILITIES OF THE PROFESSIONAL EDUCATION TEACHER ON THE CROSS-CUTTING TO OMNILATERAL

ABSTRACT: In this article we will discuss and analyze the theme of teacher education that works in Vocational and Technological Education (EFA), based on bibliographic research based theoretically on the studies of Charlot (2007), Ciavatta (2012), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2012).), Gatti (2011) and Saviani (1989; 1997). This is the beginning of the dissertation of Professional Master in Professional and Technological Education, linked to the concentration area “Professional and Technological Education” of the research line “Educational Practices in Professional and Technological Education”, with the participation in the research group “Curriculum Integrated in Professional and Technological Education - CIEPT”. Due to the expansion of the offer of Vocational Education, the specificities of this modality and the demands that these impose on the teacher that, many times, it is inserted without a pedagogical base that guides their practices, are the great challenges faced by the teachers, as well as the possibilities. Challenges, in turn, require teachers to provide training to support their practices in order to integrate the structuring dimensions of life, work, technology, science and culture. Initially and in a historical context, the conception of school, work and education is presented, followed by discussions about integrated training, omnilateral and polytechnic education, which are necessary foundations for the theme discussed here. Finally, we will deal with the crux of the matter, which is the training of teachers of Vocational and Technological Education and the challenges to be overcome.

KEYWORDS: Integrated education. Politécnica. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento é parte inicial da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ligada à área de concentração “Educação Profissional e Tecnológica”, à linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica” e à participação no grupo de pesquisa “Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica – CIEPT”, e tem como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica sobre a formação do docente para atuação em uma escola politécnica onde são apresentados os fundamentos da educação integral politécnica e o conceito de politecnia como princípio pedagógico.

As motivações que levaram à realização desta pesquisa são advindas da minha trajetória profissional, mais especificamente no âmbito da Educação Profissional, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Nessa, ao atuar na formação continuada de docentes, pude observar a dificuldade de alguns docentes, aqui denominados de docentes bacharéis, em realizar uma prática pedagógica contextualizada, interdisciplinar, baseada em problemas e de forma colaborativa nos

cursos de Habilitação Técnica de Nível Médio, sejam eles desenvolvidos na forma integrada com o Ensino Médio (com matrícula única voltada à formação integral do estudante ou a formação geral integrada à profissional), seja nas turmas ofertadas na forma subsequente (para estudantes egressos do ensino médio) ou concomitante com ele (para estudantes que irão iniciar ou estejam cursando o ensino médio).

Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Ciavatta (2012), Charlot (2007), Gatti (2011), Saviani (1989; 1997) e outros, vem discutindo a relevância de uma formação integrada para o trabalhador que transponha as imposições da formação fragmentada. O estudo desses autores aliado à reflexão sobre trabalho, educação, escola, currículo e formação integrada nos permite subsídios e possíveis caminhos investigativos e interventivos para a superação das limitações.

Considerando as especificidades da docência na educação profissional numa perspectiva de formação integral e, diante de um contexto em que a maioria dos profissionais advém de diferentes áreas de formação - grande parte bacharéis sem uma formação pedagógica -, torna-se relevante compreender os processos pelos quais os professores articulam, desenvolvem e refletem suas práticas nos diferentes saberes no exercício da docência. Decorrente deste encaminhamento, o trabalho está organizado em duas partes: na primeira, abordaremos sociedade primitiva e a relação de apropriação coletiva dos meios de produção, da divisão do trabalho, e da formação da escola e do trabalho como princípio educativo e sua relação com o currículo; na segunda, discutiremos a formação dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as possibilidades de formação pedagógica para que se atue com vistas a uma formação omnilateral.

O problema central que incita a reflexão desenvolvida neste estudo consiste no olhar crítico e reflexivo sobre a formação de professores para a EPT, uma vez que o exercício da docência exige muito mais do que o domínio de técnicas e conteúdos formativos, mas a mobilização de vários saberes da ação pedagógica.

ESCOLA: QUE ESPAÇO É ESSE?

Para que possamos discutir as questões relativas à formação do docente e sua prática, faz-se necessário inicialmente refletirmos sobre educação para podermos contextualizar e entender que espaço é esse em que o docente atua. A educação coincide com a origem dos homens. No momento em que o homem surgiu no universo surgiu também a educação: o que o diferencia dos demais animais é o fato dele não ter a existência garantida pela natureza, ou seja, precisar produzir constantemente a sua existência. Se os animais em geral se adaptam à natureza, o homem tem que fazer o contrário, ele tem que adaptar a natureza para si, agindo sobre a natureza, transformando-a. O ato de transformar a natureza é o que conhecemos pelo nome de trabalho. O homem vive do trabalho, do processo de transformação da natureza para sua subsistência onde aprendia a viver vivendo, trabalhar trabalhando e a lidar com

a natureza de forma coletiva, constituindo assim a sociedade primitiva. Nela, existia educação, mas não existia escola. Diante disso pergunta-se: em que momento surge a escola?

A escola surge com o advento da propriedade privada, quando determinada parte dos homens passaram a se apropriar do principal meio de produção da época, que era a terra. Enquanto antes todos viviam do trabalho de todos, agora alguns vivem do trabalho dos outros, ou seja, quem não era proprietário passa a trabalhar para si e para os que se apropriaram da terra. Assim, emerge uma educação para essa classe social e surge a escola. Escola, palavra que vem do grego *skholê* e que significa lugar do ócio, do tempo livre. Nela, frequentavam os filhos daqueles que não precisavam trabalhar e lá desenvolviam atividades físicas, música e a arte da palavra preparando-se para mandar. Os demais que eram a maioria, continuavam se educando pelo trabalho e para executar as ordens. Percebe-se assim, que a escola está na origem da divisão do trabalho manual e intelectual, e é nesse contexto que vai se desenvolver, ou seja, na formação intelectual em oposição à formação manual.

Até o fim da idade média essa configuração de educação era uma forma secundária, porque a forma principal ainda era a que se desenvolvia pelo trabalho. Os aprendizes desenvolviam o ofício junto ao mestre de ofícios, que os iniciava, os formava e depois os convertiam em oficiais até a posição de mestre de ofícios. Isso se altera com a chegada da sociedade burguesa “moderna”, que desloca o eixo do processo de produção do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, envolvendo a incorporação não apenas da ciência da indústria nos processos produtivos, mas também dos conhecimentos intelectuais no âmbito da sociedade, colocando-se a necessidade da alfabetização como condição de se participar da vida dessa nova sociedade como condição de cidadania. Desta forma, a escola passa a ser um instrumento de universalização dos elementos necessários a se viver nessas novas condições sociais, firmando a ideia de uma escola primária universal: pública, gratuita e leiga.

Em resumo, a escola é um espaço institucionalizado e sempre manteve relações de poder. Produto das relações sociais e de produção, ela foi concebida inicialmente para atender aos interesses de uma determinada classe e não da totalidade, refletindo assim contradições. E é sobre essa base que os currículos escolares se estruturam.

Diante das ideias fundamentadas até o momento com base em Saviani, é possível destacar dois aspectos importantes e fundamentais, sendo o primeiro a definição da existência humana pelo trabalho e o segundo da educação enquanto condição inerente à sociedade humana pois o homem vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação.

Sendo o homem produto de suas relações de adaptação e modificação com a natureza e com outros seres (de sua própria espécie e de outras espécies), esse, faz-se em um movimento cultural, histórico e social. Nesse movimento, o trabalho é o fundamento determinante na estruturação do currículo pois como abordado por

Saviani (1989, p. 12) aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das Ciências Naturais e Sociais, constituem-se pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive.

Dessa forma, a prática escolar está relacionada às perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo, em dado momento histórico, num sistema educativo determinado.

Para Sacristán, o currículo e sua natureza processual se traduzem em um conjunto de práticas diversas sendo o professor, tanto como os alunos, destinatários do currículo, dizendo:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática de expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Sendo assim, para que os estudantes alcancem a autonomia e a emancipação, de forma que possam atuar com vistas à transformação social, o currículo da Educação Profissional e Tecnológica deve ser estruturado a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura sob a perspectiva da formação integral, contribuindo assim para o rompimento da dualidade entre educação básica e educação profissional.

POR UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Avançando no processo histórico, mais especificamente na sociedade capitalista, em que o modo de produção é decorrente da divisão social e técnica do trabalho e requer um sistema educacional classista, que separe trabalho intelectual e trabalho manual enquanto estratégia de subordinação, é de fundamental importância pensar uma forma de superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, dicotomia essa que o torna incompleto e unilateral. Essa superação pode ser feita por meio do desenvolvimento *omnilateral*.

Articuladas ao eixo “trabalho, ciência, tecnologia e cultura” é que as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica pretendem possibilitar ao discente uma formação que esteja sustentada no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na interdisciplinaridade como princípio didático, tendo como finalidade a garantia de uma formação integral do ser humano, ou seja, uma formação completa, omnilateral. Logo, é pela formação integrada e politécnica que se daria a formação intelectual, física, cultural, política e científico-tecnológica, ou seja: a formação humana integral.

Frigotto, Ciavatta e Ramos abordam a ideia de formação integrada como:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.85).

Nessa perspectiva de formação integral, Saviani apresenta a noção de politecnicidade como:

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politécnica, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. (SAVIANI, 1989, p.17).

Até aqui, abordamos que formação integrada é ancorada na compreensão da educação na sua totalidade social e mediações históricas, na incorporação do trabalho intelectual ao produtivo, na busca de uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadãos. É partindo desta concepção que trago a importância da politecnicidade na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social e para os quais os princípios pedagógicos de uma escola devem estar pautados nos conceitos de integração curricular, integração dos espaços educativos, trabalho coletivo e práxis educativa.

OS DOCENTES E SUA FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EPT

Nos últimos anos acompanhamos um movimento de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, somadas às políticas públicas do governo federal de promoção do desenvolvimento econômico, distribuição de renda e aumento de vagas em cursos de formação profissional dentre os quais destacamos: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) criado em 2011 no governo Dilma Rousseff, e o MEDIOTECH, criado no governo Michel Temer em 2017. Essas ações tiveram repercussão nas instituições que ofertam cursos de formação profissional, pois aumentou-se o número de oferta de cursos, de estudantes matriculados e de contratação de docentes para ministrar aulas. Docentes esses que, em sua grande maioria, não possuem uma formação pedagógica e dependem muitas vezes da instituição prover formas de acesso à complementação pedagógica, a fim de que esse tenha compreensão do seu papel no processo educativo.

A pesquisadora Gatti discute as transformações da profissão do professor:

Entre esses, temos de considerar, de um lado, o crescimento do número de

alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda pela população de uma certa qualidade da escolarização, o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino, e, de outro, a ausência de priorização político-econômica concreta da educação primária e secundária e as estruturas hierárquicas e burocráticas, no mais das vezes, centralizadoras e inoperantes em seus diferentes níveis. (GATTI, 2011, p 161).

É nesse meio trazido por Gatti que permeia o trabalho dos professores em sala de aula. Trabalho esse desenvolvido com a bagagem adquirida por meio de formação básica ou continuada e com os conhecimentos práticos provenientes da vivência.

Em sociedades que sofrem grandes e rápidas mutações como a nossa, podemos detectar, na construção e na forma que toma o papel social dos professores, e também nas propostas para sua formação, uma questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereceria ser examinada e levada em conta, dado que ela é a base de seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor. (GATTI, 2011, p. 161)

Não é enfoque discutirmos os marcos regulatórios e legais que permeiam as políticas de formação docente, mas sim de questionar se o fato dos docentes não possuírem uma formação pedagógica poderia precarizar o trabalho do professor, no que tange o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o exercício da docência requer saberes-fazer e domínio de conhecimentos específicos da profissão, haja vista que estamos falando do papel do professor que atua na formação integrada. Diante desse contexto, e aliado ao fato de que a educação profissional a qual buscamos é compreendida numa concepção politécnica e integrada, e ainda de que, a escola não está dissociada da sociedade da qual faz parte, o docente da EPT enfrenta vários desafios a começar pela sua condição de trabalhador que se produz no processo de formação humana.

O professor é um ser histórico e social, e suas práticas educativas são pautadas em ideias, concepções e emoções vivenciadas ao longo de sua existência humana, ou seja: da dialética relação entre passado, presente e futuro. Sendo o docente, da EPT, o agente responsável no processo de formação dos alunos para a construção de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e culturais, pergunta-se: quem é esse docente da Educação Profissional e Tecnológica? Qual a sua formação? Estaria ele preparado para atuar por meio de diferentes práticas sociais e educativas? Os docentes que atuam na Educação Profissional favorecem a dualidade ou a omnilateralidade?

As práticas educativas desenvolvidas na escola devem ter como fundamento o homem enquanto ser histórico e social e, para que seja favorecida a omnilateralidade, o trabalho e a formação do docente são fundamentais. Há de se considerar que grande parte dos docentes que atuam na EPT são bacharéis, sem formação pedagógica e que, atraídos por um novo fazer, acabam por atuar em sala de aula. Assim: engenheiros, enfermeiros, mecânicos, biólogos, com domínio do campo científico em nível da graduação acabam por atuar como docentes, em curso técnico de nível médio em que

a maioria dos estudantes são adolescentes.

Cada docente traz consigo suas experiências e saberes e essas não são neutras, mas sim subjetivas, pois abarcam valores éticos e morais de cada um e ao mesmo tempo da sociedade que regula suas formas de ação. Esses saberes constroem-se na relação entre o social e o individual, ou seja, do sujeito com o objeto de conhecimento e na sua relação com os outros. É nessa relação, que se estabelece com os outros e com as especificidades e desafios da profissão, que emerge a importância do profissional reflexivo. Os saberes docentes devem fazer parte de um contexto de sala de aula, na relação professor-aluno e com a história pessoal e profissional do professor de forma a refletir também sobre a formação desses profissionais, a partir do contexto de atuação e de seu cotidiano, a fim de se conhecer e aprofundar, nos diferentes contextos ao qual o docente está inserido, para que se possa repensar sua prática, utilizando a identidade e a experiência enquanto pessoa e profissional.

Charlot aborda que formar professores é trabalhar os saberes e diz:

Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas – o que, aliás, é fundamental, porque a pretensão de integrar o saber e a prática em um discurso ou em uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e de totalitarismo. (CHARLOT, 2007, p. 94)

Quando falamos de formação do docente há que se pensar que tipo de formação estamos nos atendo, pois discorrer sobre a formação do docente da EPT exige um olhar minucioso, crítico e reflexivo, uma vez que esse profissional é responsável pela formação de outros profissionais. Sendo assim, para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica uma licenciatura ou uma complementação pedagógica seria suficiente? E a formação continuada? Não nos cabe neste momento se ater às questões de validade e de eficácia desses cursos, mas de discutir e pensar formas de possibilitar aos docentes as condições para enfrentar os desafios constantes do trabalho em sala de aula. A necessidade de que os docentes bacharéis que atuam na EPT passem por uma formação pedagógica se dá pela complexidade das especificidades desta modalidade, principalmente no Ensino Médio Integrado, que lhes são exigidos a integração de conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos compostos pela base comum, e ainda, os conhecimentos técnicos relativos ao curso técnico específico. Porém, para que esse docente possa exercer uma educação politécnica, é necessária uma formação que extrapole os conhecimentos técnicos e lhe subsidie para a práxis e discussões das relações que permeiam a Educação pelo Trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em oposição a uma educação dual, defendeu-se aqui a importância da educação

politécnica e da formação *omnilateral* para a formação do sujeito crítico-reflexivo, e essa perpassa pelo currículo. Por se tratar de um aspecto fundamental para a Educação Profissional, o currículo é visto como mecanismo promotor da educação humana integral, uma vez que esse pode fazer a aproximação entre as disciplinas e o exercício de diálogo entre os núcleos estruturante (relativo aos conhecimentos do ensino médio), articulador (relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional) e tecnológico (relativo ao conhecimento da formação técnica específica). Para que isso ocorra na EPT, o docente precisa de uma formação consistente, sistemática e capaz de permitir a articulação e o desenvolvimento equilibrado de saberes gerais e técnicos específicos de um campo da ciência. Sendo assim, o estudo em questão tem a preocupação com a formação desses docentes e com o perfil a ser formado, uma vez que o que se pretende é que esse profissional atue com vistas a uma educação politécnica.

É preciso que o docente, além dos conhecimentos técnicos e científicos, tenha uma formação didático-político-pedagógica que ajude a superar a dicotomia entre formação intelectual e prática. Ocorre que, temos atuando na EPT, docentes bacharéis que não tiveram formação pedagógica para serem professores, mas que também não receberam formação que discutisse as questões relativas à educação, trabalho e formação integral. Diante dessa situação, a esses professores bacharéis, faz-se necessário um modelo de formação continuada também condizente para a atuação na EPT, em especial que os subsidiem a atuar nas turmas do Ensino Médio Integrado, haja vista a não abordagem e discussão, em sua graduação mesmo para os licenciados, de conteúdos pedagógicos e didáticos com vistas à formação integral do aluno.

Diante das considerações expostas, a formação do professor é extremamente importante na Educação Profissional e Tecnológica, sendo assim, a próxima fase terá como foco a discussão dessa formação como indicado anteriormente. Esse texto é o início da pesquisa, que se evidenciará com um produto educacional, com o intuito de contribuir com a formação dos professores bacharéis que atuam na Educação Profissional e Tecnológica numa abordagem da formação omnilateral, para o qual continuaremos aprofundando os estudos e análises.

Evidenciar os limites, os pontos impactantes e as possibilidades existentes para se avançar na direção pretendida foi o que se pretendeu ao longo desta reflexão. Neste sentido, identifica-se o grande desafio a ser trilhado para a superação das dificuldades que permeiam o fazer docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção

e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização, questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: Concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Barnadete A; GARCIA, W E (Org). **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação: 4).

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia.** Trabalho apresentado durante o “Seminário Choque Teórico”. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

URBANETZ, Sandra. **Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional.** In Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 37, 2012. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4786/4744>. Acesso em 11/03/2019.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: EXPERIÊNCIAS À LUZ DA PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA

Gean Breda Queiros

Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes
Vitória - ES

RESUMO: O presente artigo surge de um novo campo de estudos e pesquisas acadêmicos denominado “Pedagogia Universitária”. Sua importância para o processo de formação contínua de professores do magistério superior traz em seu cerne, a necessidade de estabelecer ações político-institucionais concretas, que rompam os desafios referentes aos processos de ensino e aprendizagem, por parte das instituições de ensino superior, em conjunto com o seu corpo docente, na busca de resultados educacionais quantitativos e qualitativos. Nesse cenário, ao pensar em um programa de formação contínua para o corpo docente, do curso de bacharelado em administração de empresas, de uma faculdade privada localizada ao norte do estado do Espírito Santo, procura-se analisar quais concepções os professores desta área pensam em relação aos saberes pedagógicos e como esses saberes são e estão sendo trabalhados em aulas, frente a gestão da aprendizagem nos contextos das transformações que a sociedade vive atualmente. Dessa forma, os dispositivos criados para amenizarem os problemas referentes às práticas de ensino

em administração, coadunam para mudanças significativas nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Universitária. Desenvolvimento Profissional. Ensino-Aprendizagem. Ensino de Administração. Gestão da Aprendizagem.

UNIVERSITY PEDAGOGY AND TEACHER EDUCATION FOR BUSINESS ADMINISTRATION: EXPERIENCES IN THE LIGHT OF CRITICAL COLLABORATIVE RESEARCH

ABSTRACT: The present article arises from a new field of studies and research in the academy denominated “University Pedagogy”. Its importance to the process of continuous training of teachers of higher education brings at its core, the need to establish concrete political-institutional actions, that break the challenges related to teaching and learning processes, by higher education institutions, together with their faculty in the pursuit of quantitative and qualitative educational results. In this scenario, when thinking about a continuous training program, for the faculty of the baccalaureate course in business administration, of a private college located in the north of the state of Espírito Santo, we try to analyze which conceptions teachers in this area think about pedagogical knowledges and how these knowledges are and are being worked in classes, in front of the

management of learning in the contexts of the transformations that society currently lives. In this way, the devices created to soften the problems related to the teaching practices in administration, they co-exist for significant changes in this process.

KEYWORDS: University Pedagogy. Professional Development. Teaching-Learnig. Management Education. Learning Management.

1 | INTRODUÇÃO

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa [...] e a profissão docente [...] devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX. Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora... (IMBERNÓN, 2011, p. 7).

Ao pensar na formação de professores em nível superior, surgem questões referentes ao tipo de modalidade de formação inicial enquanto graduados: bacharelados ou licenciados. Frente aos cursos de bacharelados onde não contemplam formação didática específica para a prática pedagógica docente, encontramos lacunas que nos inquietam a pensar: como se forma um professor universitário para um curso de bacharelado? Será que é apenas por experiência prática vivida por seus professores, onde retransmitem o que aprenderam, enquanto alunos à época? Ou talvez, com a própria experiência em sala de aula, agora que estão na posição docente? Ou até mesmo, passaram por algum curso de formação específica? Gonçalves (2015) afirma que quando discutimos o exercício da docência por profissionais sem formação pedagógica estamos abordando uma formação de professores em exercício, com poucos referenciais teóricos de docência em sua área de atuação.

“O saber da experiência, adquirido ao longo do exercício da prática docente é um saber espontâneo gerador do saber ensinar (GONÇALVES, 2010, p. 56 apud GONÇALVES, 2015, p. 22)”. Cabe ressaltar ainda que a formação formal do professor não significa garantia de sabedoria do ato educativo [...]. No contexto em questão, o profissional aprende a ensinar ensinando [...] conforme reafirma Gonçalves (2015).

Nas palavras de Pimenta (2010) entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, as pesquisas têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional. O que envolve formação inicial e contínua articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos [...].

[...], a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na

prática social. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como mero executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir. Essa valorização indica a centralidade que os professores hoje ocupam na definição e implementação de políticas de ensino. [...] (PIMENTA, 2010, p. 12).

Dessa forma, como novo campo de pesquisas ainda em construção, a Pedagogia Universitária, está ganhando espaço nos estudos referentes ao seu protagonismo, enquanto área investigativa de políticas e ações institucionais, em prol do desenvolvimento da própria instituição de ensino superior e de seus docentes, no que toca as questões referentes à formação de professores nesse nível de ensino. As peculiaridades que constituem esse novo campo, necessitam ser vestidas e revestidas constantemente de práticas pedagógicas que, deem sentido à docência universitária, haja vista seu papel na formação humana e técnica para a sociedade e o mercado, indissociadas.

Pensar a docência universitária apenas como dinamizadora de um saber técnico, já não supre mais as lacunas acadêmicas e mercantis, ainda mais quando por parte de alguns profissionais do magistério superior, se percebe problemas com a falta de didática, elaboração de planos disciplinares e curriculares, processos de avaliação e desempenho, entre outros.

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos 'outros'. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995, p. 131).

Por isso, não é qualquer um que pode ser professor. Por isso também não é qualquer professor que consegue fazer frente aos desafios impostos pelas atividades do magistério superior (PIMENTA, 2010). É preciso um professor que exerça uma docência da melhor qualidade. De acordo com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), a crescente preocupação com a docência no ensino superior tem proporcionado um aumento nos estudos sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional de seus professores, para além de um saber meramente teórico-disciplinar. Amplia-se a demanda desses profissionais por formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos, o que indica um reconhecimento de sua importância para o ensinar bem. Entretanto, quanto aos aspectos legais para a formação de docentes universitários segundo as pesquisas de Veiga (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 – em seu artigo 66, é bastante tímida a esse respeito. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal. Será preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o

notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. Mesmo assim, ainda é insuficiente o preparo docente para o nível superior apenas com a formação de mestres e doutores que em sua maioria são preparados para atuarem com pesquisas e não com o ensino.

Dessa forma, o trabalho que algumas instituições de ensino superior estão desenvolvendo em favor do seu corpo docente, está criando uma cultura conscientizadora de que a qualidade nos serviços prestados por meio dos processos de ensino e aprendizagem está intimamente relacionada, às práticas pedagógicas de formação de professores, ou seja, estão pensando em uma pedagogia voltada para o ensino superior.

Portanto, para construir compreensões sobre a pedagogia universitária faz-se necessário ressignificar a docência, como expressão de uma profissão dotada de complexidade, articulada ao sentido que tem a universidade, como instituição social, considerada como manancial de produção de conhecimentos e de formação humana. Não se trata de uma categoria específica de teoria pedagógica, mas de sistematizar conhecimentos a respeito da universidade, da formação docente-discente, da docência, dos estudantes, dos processos de ensino-aprendizagem em contexto, das políticas educacionais nos níveis macro e micro. Esse prisma implica examinar os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais, assim como as relações que se estabelecem em seu interior e com a comunidade na qual está inserida, considerando as questões relativas à cultura, ao saber, à produção e disseminação do conhecimento (MELO, 2018, pp. 20-21).

As questões que nos chamam a atenção nessa área estão relacionadas às nossas experiências enquanto professores universitários, ao recebermos alguns diálogos de docentes dos cursos de graduação bacharelados e discentes, onde os primeiros manifestam a falta de conhecimentos pedagógicos para suas ações e os alunos por sua vez, queixam-se da falta de conhecimentos didáticos de alguns professores. Nesse sentido, ao buscarmos os pressupostos da Pedagogia Universitária para refletir os argumentos expostos, compreendemos estar nela, alguns apontamentos para elucidarmos as colocações dos docentes e discentes. Nas palavras de Alarcão:

Fala-se, a respeito dos professores, de conhecimento pedagógico, de conhecimento científico, de conhecimento científico-pedagógico, de conhecimento pedagógico-didático, de conhecimento profissional, de conhecimento pedagógico de conteúdo. Fala-se ainda de conhecimento declarativo ou substantivo, conhecimento de conteúdo, conhecimento processual, conhecimento contextual. E ainda de conhecimento explícito, implícito, tácito, empírico, experiencial, conhecimento na ação e conhecimento sobre a ação.

Tudo isto indica uma preocupação: caracteriza a natureza do conhecimento dos professores e a sua manifestação na atividade profissional (2011, p. 66).

Diante dos fatos, nossas reflexões para esse estudo, estão centradas na gênese da Pedagogia Universitária, coadunando com as ações político-institucionais implantadas por algumas instituições de ensino superior, fixando suas propostas de formações pedagógicas contínuas, no sentido da ampliação da qualidade dos serviços prestados

por seu corpo docente além do ofertar um espaço para o desenvolvimento profissional também. Dessa forma, seguindo os estudos de autores em referência na área como Melo (2018), Franco (2018, 2009), Pimenta e Anastasiou (2014), Torres (2014), Torres e Almeida (2013), Libâneo (2013), Veiga (2013, 2010, 2006), Masetto (2012, 2003), Almeida (2012), Pimenta e Almeida (2011) e Pimenta (2009), compusemos a elaboração do referencial teórico para o projeto de formação contínua, aplicado a um grupo de docentes com atuação em um curso de bacharelado em administração de empresas de uma faculdade privada localizada ao norte do estado do Espírito Santo. Os objetivos frente à execução do plano buscam analisar o perfil do profissional docente bacharel na construção da sua identidade como professor do ensino superior; suas concepções para/no campo do exercício do magistério nessa modalidade de ensino; os desafios impostos e as implicações do campo da didática para o seu desempenho profissional. Trazemos aqui outra indagação: como os professores aprendem? Nessa direção, concordamos com Meirieu (2006) quando afirma que a aprendizagem implica um risco difícil que devemos acompanhar. Nesse sentido, ser professor é assumir sempre a apresentação dos saberes e, ao mesmo tempo, o acompanhamento de sua apropriação porque é nas situações-limites que se sente melhor a especificidade do ofício docente.

Corroborando, Pimenta e Anastasiou (2014), afirmam que a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor. Diante dessa colocação, sabemos que há sim, necessidade urgente em formar professores em docência no ensino superior mediante os saberes pedagógicos.

Diante da necessidade de formação própria, ao analisarmos especificamente o curso de administração de empresas que tem em seu cerne a gestão de negócios para as organizações e toda a sua complexidade no campo de atuação, percebemos as particularidades ímpares que esse curso congrega na dinâmica das organizações públicas e privadas, haja vista a constante evolução da sociedade e do modo de produção, o que nos faz pensar serem extremamente viáveis, projetos concretos de formação contínua de professores para os cursos de administração. Outro fato relevante se respalda no número de matrículas em cursos de administração no Brasil. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2017 (BRASIL, 2018) há no país 1.221.995 alunos matriculados em cursos de administração de empresas, espalhados em todo território nacional em 1.777 Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), dispendo de 5.193 cursos de administração. Mediante o desafio de formar um contingente tão expressivo de alunos em administração, há que se pensar então, na formação dos professores para este fim o que nos coloca em consonância com

a temática da Pedagogia Universitária e a Formação de Professores em cursos de Administração de Empresas, ao debatermos a importância do ensino de administração frente à gestão da aprendizagem no contexto das transformações.

2 | TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DESENHANDO OS MAPAS CONCEITUAIS

A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento. Para desenvolvê-la, é fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 109).

Ao desenharmos os mapas conceituais para este estudo, a trajetória seguiu o exercício de pensar a educação nesse século, que para Cortella (2014) ao pensar na Educação no século XXI, uma encenação muito séria se anuncia. Algumas Escolas, alguns educadores, vez ou outra, nos deixamos levar por uma armadilha: achamos que já sabemos, que já conhecemos, que a melhor maneira de fazer é como já fazíamos. E deixamos de lado algo que nos alerta. Arrogância é um elemento muito perigoso em Educação. Nossa área é muito complexa para que achemos que ela possa ser simplificada. Seguindo esse raciocínio, compreendemos ser a pesquisa um ato em que se executa a coleta de dados referentes às questões que emergem nossas indagações, até mesmo porque, por evidências, não há como atuar mais apenas com mera transmissão de conteúdos quanto ao ensino de administração de empresas no Brasil. Dessa forma, para quem o fenômeno educacional ocorre em contextos que precisam ser considerados pelo pesquisador, tomamos como base os referenciais de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2001), numa abordagem qualitativa. Assim, “a pesquisa qualitativa, exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)”. No mesmo propósito, Minayo (2001) destaca “a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo, que se estabelece definitivamente”, revelando a não neutralidade da ciência, mas reconhecendo seus limites.

Nesse sentido, mediatizamos a elaboração e execução do projeto pela metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa (FRANCO, 2016, 2005; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014; PIMENTA, 2018, 2001). Segundo as pesquisas de Franco (2005), nesse tipo de estudo, a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, em que a função do pesquisador é a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. Assim, se esta transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva,

com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, esta pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então tem-se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica.

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo. Nesta direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade.

A pesquisa-ação crítica considera a voz dos sujeitos, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas o registro e posterior interpretação do pesquisador, a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Neste caso, a metodologia não se faz através das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo desta modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isto que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

Para reconfigurar uma ação pedagógica, na dimensão de prática colaborativa, “é fundamental que pesquisadores e professores engajem-se em processos mútuos de aprender-ensinar; de estranhar-compreender. É preciso tempo e espaço para que professores/pesquisadores e sujeitos da prática sejam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas” (FRANCO, 2016, p. 511). Nesse sentido, segundo Jesus, Vieira e Effgen (2014), podemos definir a pesquisa-ação por meio de quatro bases de sustentação: primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica – a compreensão crítica da realidade social; segundo, a ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada. Para tanto, é preciso apostar em ações coletivas que promovam rupturas e novas possibilidades de ação; terceiro, para falarmos em rupturas, precisamos trabalhar de forma colaborativa; por último, que esse processo demanda constante reflexão crítica sobre o vivido, um elemento importantíssimo para a produção de novos conhecimentos.

[...] a pesquisa-ação toma a realidade social como seu lócus de exploração. Não explora uma realidade abstrata ou idealizada. Trabalha com situações concretas, buscando não se deixar vencer pelas fatalidades ou por pensamentos que querem nos dizer: Não há soluções, quando, na realidade, elas podem se constituir (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 778).

Conforme Pimenta esclarece (2001), no processo da pesquisa-ação crítico-colaborativa, é requisito essencial que se parta das necessidades dos sujeitos envolvidos e delas evoluir, consensualmente, para os objetivos da pesquisa. Na pesquisa-ação crítico-colaborativa, a relação entre os sujeitos é a de reciprocidade. Assim, ao identificar as necessidades dos professores universitários como participantes do processo formativo, em que estes, compreendam seu papel na dinâmica educacional,

o protagonismo acontece a partir do envolvimento nas etapas da pesquisa-ação crítico-colaborativa diante do contexto social em que eles atuam. Corroborando com a autora, Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 778) afirmam que,

É nesse contexto social até então problematizado que se constitui os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Ao mesmo tempo em que ela reconhece a existência de situações desafiadoras que demandam pesquisas, críticas, interpretações, reflexões e análises, não se contenta em finalizar a investigação nesses movimentos. Instiga o pesquisador a constituir, também coletivamente, com o grupo envolvido no estudo, linhas de pensamento e de ação que buscam novos encaminhamentos para a realidade investigada.

A opção pela pesquisa-ação crítico-colaborativa decorreu de uma demanda apresentada por professores universitários que atuam diretamente nas salas de aula do curso de bacharelado em administração de empresas e nesse contexto em que atuo como docente também, está sendo possível uma aproximação direta do pesquisador junto aos participantes do estudo. Portanto, os participantes da pesquisa em andamento são os professores universitários conforme relatamos e o objeto de investigação está sendo o processo formativo em que todos nós participamos a partir dos levantamentos de nossas carências dos saberes- pedagógicos. Nesse contexto, concordamos com Imbernón (2011) ao afirmar que a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

3 | RESULTADOS DOS DIÁLOGOS NOS PRIMEIROS ENCONTROS

Na sala dos professores são constantes os diálogos referentes às metodologias de ensino, os comportamentos discentes, as didáticas utilizadas, o nível de aprendizagem, entre outros assuntos do universo acadêmico. Nessa sistemática, os professores do curso de administração de empresas, lotados numa faculdade privada, na região norte do estado do Espírito Santo, sempre alinhados entre si e constantemente vinculados às reflexões acadêmicas e mercadológicas, iniciaram estudos dirigidos ao tipo de formação docente necessária aos professores bacharéis em administração, por entenderem que na ceara acadêmica pela própria formação técnica, não conter disciplinas que preparam o futuro profissional para o exercício da docência superior.

Somos sabedores dos cursos de especialização lato sensu em Didática / Metodologia do ensino superior, embora mesmo que realizados, a disciplina de didática em si, na maioria das grades curriculares, apresenta uma carga horária pequena, frente à amplitude que esse ato requer ao mesmo passo que, por nossas experiências enquanto discentes nesses cursos, os diálogos situam-se de forma superficiais. Conscientes dessa situação nos indagamos constantemente acerca da

nossa profissão como administradores em consonância com o ofício de ensinar. Nas afirmações de Almeida e Pimenta (2011, p. 8),

Ensinar é uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos.

Nessa perspectiva, o programa de formação docente começou a ser desenhado no ano de 2018, marcando a elaboração do projeto na modalidade contínua que segundo Pimenta (1999), repensa a formação inicial e contínua a partir das análises das práticas pedagógicas e docentes. Nesse sentido, a demanda surgiu por parte de todos os docentes envolvidos no curso, que buscavam uma forma inter/transdisciplinar para trabalharem, em conjunto, as teorias e práticas de suas disciplinas, aliadas às necessidades do mercado, que buscam um profissional técnico com visão sistêmica e habilidades comportamentais específicas, enquanto as questões pedagógicas suscitavam dos docentes os saberes específicos para o ato de ensinar e aprender, ou seja, uma preocupação com o significado do que se ensina, com os modos de se ensinar e de aprender nas salas de aula do ensino superior (ALMEIDA; PIMENTA, 2011).

Evidenciaram em partes que o saber técnico, advindo pela experiência, já não era o bastante para o desempenho de suas funções, ao passo que, o próprio corpo docente, advindo pelas novas tecnologias da informação, forma um novo grupo de estudantes conectados pelas mídias, ampliando o acesso às informações de modo que o ensino se torne dinâmico a partir de suas utilizações e interações.

Assim, o mercado mudou e o perfil do alunado/cliente também. É preciso estar caminhando junto com todas as possibilidades de inovações incorporadas a nossa volta. Por outro lado, para atender a esse público diferenciado, o preparo docente em sua disciplina com os demais deve ser aquele que caminha para um ato didático em conformidade com os seus anseios e aos demais membros do espaço acadêmico.

Dessa forma, as questões levantadas pelos docentes do curso de administração de empresas, foram cruciais para a elaboração do programa de formação contínua para os mesmos. No desenho do mapa conceitual oriundo do processo da reflexão sobre a prática docente, tomamos como pressuposto o tripé delineado com o fazer em sala de aula proposto por Almeida e Pimenta (2011, p. 8).

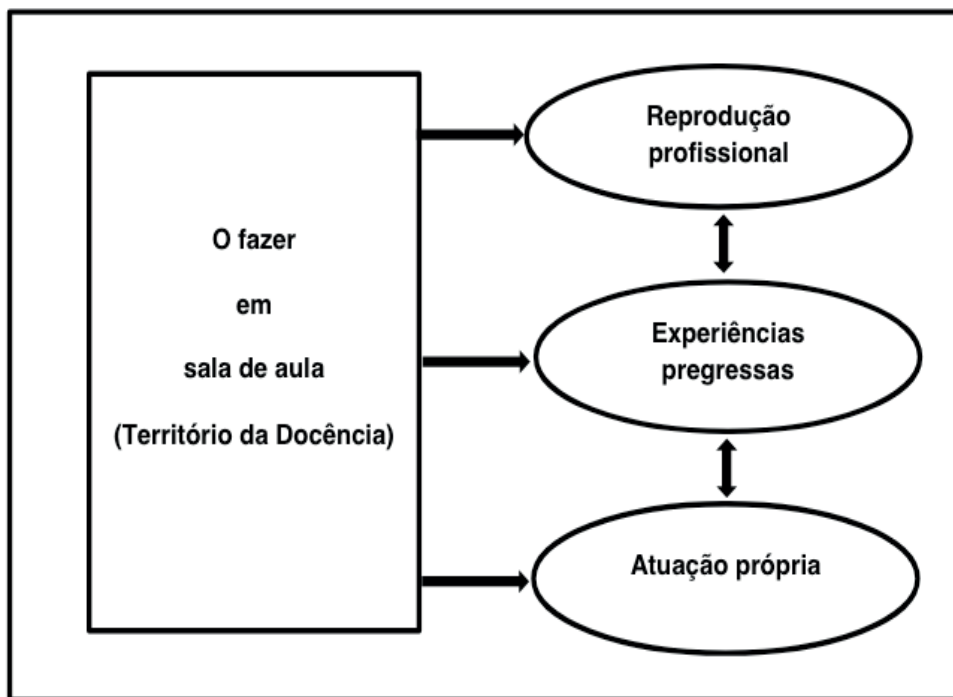


Figura 1 – Tripé: o fazer em sala de aula

Fonte: elaborado pelo autor.

Na Figura 1, visualizamos que o território da docência é do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação que os docentes fazem entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor (ALMEIDA; PIMENTA, 2011). Seguimos assim, concordando com Pimenta e Anastasiou (2014) na reflexão sobre a formação do professor,

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Ele requer também que se invista em sua formação contínua nas instituições, de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos (p. 186).

No primeiro momento, por meio de um aplicativo criado especificamente com a finalidade de levantar as demandas dos professores universitários, a faculdade enviou pelos grupos de *Whatsapp* dos docentes, algumas perguntas para que os mesmos as respondessem. A partir das respostas geradas e catalogadas (preservando o anonimato dos respondentes), foi possível estabelecer um programa piloto para que os docentes envolvidos no processo pudessem por adesão voluntária, participar de uma roda de diálogos acerca das situações-problemas trazidas pelo conteúdo das

informações respondidas no aplicativo.

Dada à iniciação no ano de 2019, foi elaborado em conjunto um cronograma de encontros práticos, uma vez que o corpo docente se reúne nas dependências da faculdade, para tratar de cada assunto levantado, em dia e hora estabelecidos, sem que atrapalhe o andamento das aulas. Assim, procuramos sempre receber e receberemos ao longo do ano, especialistas das áreas de didática, currículo, avaliação, novas metodologias ativas, comportamento humano, entre outros, para conversarem com os professores, dialogando e elucidando questões pertinentes a área pedagógica, ou seja, aos saberes. Cientes da necessidade desse programa, nós, sujeitos construtivos, estamos elaborando novas possibilidades no modo de planejar os trabalhos docentes, tendo em vista o perfil do profissional do futuro. É uma caminhada onde aprendemos a desaprender e a reaprender sempre.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçamos as considerações finais em lugar da conclusão pelo fato do projeto estar em contínuo andamento. Entretanto, o mesmo já traz alguns resultados precisos, pois as trocas de informações permeadas pelos diálogos realizados nos encontros e fora deles, estão surtindo efeito quanto à mudança de postura profissional, na capacidade de pensar e refletir sobre seu papel enquanto protagonista do processo de ensino-aprendizagem por meio do programa de formação. Para aqueles professores que consideravam a docência universitária como um complemento salarial e até mesmo um “bico” apenas, a participação nos encontros com os debates está se revelando que a docência é uma profissão e tal como outra atividade específica, exige compromisso, dedicação e ética principalmente, além dos desafios, sendo um deles, as questões relacionadas quanto ao ato didático. Nas palavras de Imbérnon (2011),

[...] a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (p. 51).

Essas primeiras impressões, confirmam os debates que a Pedagogia Universitária busca fazer e ampliar nos espaços acadêmicos, pela importância e necessidade de ações político-institucionais na implantação de cursos de formação contínua para seu corpo docente, o que mais uma vez traz reflexões a serem

pensadas. Frente à execução do projeto, os encontros são realizados uma vez por mês, delineando assuntos relativos ao exercício profissional da docência e os desafios para superá-los.

No fim do primeiro semestre 2019/1, amalgamamos os resultados advindos do primeiro ciclo dessa formação sinalizada positivamente e assim em revisão do projeto paralelamente, iniciaremos a segunda etapa do mesmo, haja vista que outros docentes de outros cursos bacharelados e até das licenciaturas pertencentes ao quadro institucional, já estão à procura dessa formação específica. Da mesma forma, alguns colaboradores do quadro administrativo da instituição também manifestaram o interesse em participar dos encontros motivados pelas informações que tomaram notas por parte de alguns professores participantes do projeto. Isso implica que para os profissionais docentes situados no estado do Espírito Santo, o programa de formação contínua em Pedagogia Universitária, se configura como algo novo, de destaque para a carreira do magistério superior e essencial para o ato de ensinar. Dessa forma, coadunamos com as afirmações de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 188) ao refletirem que,

Como catalisadores da sociedade do conhecimento, os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (em grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam, nas escolas, organizações de aprendizagem.

Nessa direção, planejamos e vislumbramos para o segundo semestre de 2019, a continuidade do projeto e suas ações que reverberam e solidificam princípios norteadores para uma formação didático-pedagógica que faça sentido ao desenvolvimento e desempenho do exercício profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. **Coleção questões da nossa época**. v. 8, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Apresentação Docência Universitária: passos de um percurso formativo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENEDITO, V. et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona. Universitat de Barcelona, 1995.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. INEP (2018). **Censo da Educação Superior 2017**. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. v. 31, n. 3. p. 483-502. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

_____. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, jul. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507/13331>>. Acesso em: 29 set. 2018.

_____. Prática Docente Universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. Pró Reitoria de Graduação. São Paulo: USP. n. 10. p. 09-69. 2009. Disponível em: <http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. Se eu quiser iniciar uma pesquisa-ação: lembretes de princípios de práticas. In: FORTUNATO, I.; NETO, A. S. (Orgs.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 51-62. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11NzPKQXEmo9pRWBQGtl6SRT_uFcyUZKS/view>. Acesso em: 22 out. 2018.

GONÇALVES, Y. P. Construindo a pesquisa: razões e fundamentos. In: ARAMOWICZ, M. et al. (Orgs.). **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. pp. 13-25.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. **Coleção questões da nossa época**. v. 14. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000300008&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 21 fev. 2019.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2ª ed. Revista e Atualizada. São Paulo: Summus, 2012.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade da formação universitária**. 3. ed. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: Cortez Editora, 2003. p.79-108.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. 1. ed. v. 1. 207 p. Curitiba, PR: CRV, 2018.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método, criatividade. 18ª. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

PIMENTA, S. G. Introdução. In: FRANCO, M. A. S.; _____. (Orgs.). **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**, volume 4. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 07-14.

_____. La recherche en collaboration au sei de l'école: une manière de faciliter le développement du métier d'enseignant. **Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

_____. **Relatório de Gestão 2006/2009**. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Novembro de 2009. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

_____. Prefácio. In: RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 11-13

_____. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **A Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002. pp. 207-222.

TORRES, A. R. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior**. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/pt-br.php>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TORRES, A. R.; ALMEIDA, M. I. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior. **Formação Docente**. Revista Brasileira de Pesquisa e Formação de Professores. Belo Horizonte, v. 5. n. 9, p. 11-22, jul./dez. 2013. Disponível em:< <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/92>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

_____. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus Editora, 2010. cap. 1.

_____. Docência Universitária na Educação Superior. Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2º de dezembro de 2005. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 330 p. **Coleção Educação Superior em Debate**. v. 5. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%Aancia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 15 out. 2018.

PARTICIPANTES DO CURSO DE LIBRAS: UM CENÁRIO DE OITO ANOS

Joicemara Severo Silveira

Universidade Estadual de Maringá – UEM/PPE
Maringá - PR

Denise Francielle Dumke de Lima

Universidade do Oeste do Paraná - Unioeste
Toledo – PR

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Universidade Estadual de Maringá – UEM/PPE
Maringá - PR

RESUMO: A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi regulamentada no ano de 2002 pela legislação federal nº 10.436 como meio legal de comunicação com a pessoa surda e como língua de modalidade visual-espacial, organizada com estrutura e gramática própria. Atualmente, é essencial a difusão deste meio comunicativo em contextos sociais e educacionais. O presente estudo tem como proposta registrar um panorama da situação do Curso de Libras, ofertado no período de 2011 a 2018 em uma Universidade Estadual, localizada no interior do Paraná por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, bibliográfico e documental. O aporte teórico utilizado tem base nas legislações federais vigentes e nos estudos de autores da área. Os dados coletados e apresentados foram obtidos por meio de uma análise dos documentos, desde o processo de inscrição até conclusão anual, os quais foram considerados

ao longo dos oito anos de realização do curso, divididos nas seguintes categorias: característica dos cursistas conforme a área de atuação; número de inscritos em cada ano; número de desistentes e, por fim, o número de concluintes. Devido à grande procura do “Curso de Libras Instrumental”, é importante à oferta de formação nesta área, uma vez que ainda há lacunas e fragilidades no processo inclusivo da pessoa surda. Evidenciou-se que a desistência ocorre nas primeiras semanas por ser um curso de longa duração, exigindo dedicação extraclasse. Os cursistas que continuam seus estudos prosseguem com êxito, sendo ínfimo o número de reprovação, assim os aprovados têm opção de dar continuidade aos níveis intermediário e avançado.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade linguística, Língua de Sinais, Língua Brasileira de Sinais, Curso de Libras, Processo de ensino/aprendizagem.

LIBRAS COURSE STUDENTS: AN EIGHT YEAR SCENERY

ABSTRACT: The Brazilian sign language (Lib) was regulated in 2002, through the federal legislation nº 10.436, as a legal means of communication with the deaf person. Having its own structure and grammar of visual-spatial modality, it is essential to consolidate this

communicative medium in social and educational contexts. The aim of the work at hand is to provide teachers with an overview of the situation of the Course the Libras offered from 2011 to 2018 at a State University located in the interior region of Paraná. This is a qualitative research, bibliographic and documentary. The theoretical contribution of this research is based on the current federal legislations and on the studies of authors in the field. In this context, the data collected and presented were obtained from an analysis of documents over the past eight years (using the enrolment process until the end of the annual course), divided into the following categories: characteristics of the trainees according to the area of activity; number of participants in each year; number of drop-outs and finally the number of graduates. Due to the great demand of the “LIBRAS Instrumental Course”, it is of great importance to offer training in this area, since there are still gaps and weaknesses in the inclusive process of the deaf person. It was evidenced that the withdrawal occurs in the first weeks because it is a long-term course, requiring extra-class dedication, the trainees who continue their studies stay committed, and the number of unsuccessful trainees is negligible, so the ones who were approved have the choice to continue the studies, advancing to the intermediate and advanced levels.

KEYWORDS: Language accessibility, Sign Language, Brazilian Sign Language, Brazilian Sign Language course, teaching/learning process

1 | INTRODUÇÃO

A Legislação Brasileira divide a educação em dois níveis: Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior, dos quais, o segundo tem por finalidade manter a tríade ensino/pesquisa/extensão, função e responsabilidade assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394 (BRASIL,1996). Em seu artigo nº43, que define suas finalidades, destaca-se, na referida Lei, o inciso II, que menciona o ensino, inciso III, que se refere à pesquisa e o inciso VII, que trata da extensão universitária, conforme apresentados a seguir.

II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

[...]

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

[...]

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Ainda sobre a tríade universitária, é importante considerar as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior, publicadas no ano de 2008, que ressaltam a necessidade de promoção do

acesso e permanência dos alunos em cursos superiores, aspecto que envolve:

o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Com base nessas prerrogativas, as colaboradoras de uma Universidade Estadual situada no Oeste do Paraná propuseram, no ano de 2011, por meio de uma ação de extensão universitária, um Curso de Extensão em Libras Instrumental, o qual foi criado pela necessidade de difundir a Língua de Sinais e fortalecer a educação inclusiva, partindo do princípio de que é através do canal visual que o surdo tem acesso as informações.

Diante dessa premissa, o trabalho ora apresentado está estruturado de modo a, inicialmente, retomar algumas questões alusivas à situação de difusão da Língua de Sinais no contexto brasileiro e suas principais legislações, para, posteriormente, descrever um panorama do Curso de Libras Instrumental ofertado ao longo dos últimos oito anos na instituição em estudo e, por fim, refletir acerca do contexto de oferta do curso e da proposta como um todo. As análises apresentadas resultam do levantamento de dados documentais, referente aos cursistas.

Assim, em uma explanação do quadro organizacional do Curso de Libras Instrumental, ofertado desde 2011, optou-se por um recorte nas análises de dados entre 2011 a 2018, uma vez que no ano de 2019 o curso ainda se encontra em processo de inscrições, não apresentando resultados.

2 | LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

O resgate histórico registra, nos últimos anos, lutas constantes pela educação de surdos e pela valorização do uso da Língua de Sinais, contudo, é importante considerar que esse contexto de luta ganhou mais notoriedade a partir das garantias conquistadas com a aprovação da lei federal nº 10.436/2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626/2005, além disso, há, também, alguns aspectos e garantias nesta área que são mencionados no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015.

A oficialização da Libras, no ano de 2002 e, posteriormente, a regulamentação evidenciada com o decreto do ano de 2005, acima mencionados, foram incisivos para garantir a difusão da Língua de Sinais. O capítulo IV, artigo nº 14, do decreto assegura o acesso à comunicação e à informação, por meio da promoção de cursos de capacitação de professores, difundindo o ensino e o uso desta língua.

Gesser (2012) corrobora com o exposto acima, afirmando que:

O estudo científico da legitimidade das línguas de sinais e o reconhecimento via órgão público com a oficialização da LIBRAS são os argumentos que permitiram a

No âmbito do ensino de uma segunda língua, Pereira et. al (2011, p.111) salienta que, na década de 80, “[...] a aquisição de uma língua era considerada um processo mecânico de formação de hábitos. Ao aluno não era permitido errar.” A busca por metodologias alternativas que valorizassem a aprendizagem de outra língua e seu uso em um contexto cotidiano foi ampliada somente a partir de 2000.

Neste viés, os cursos de Libras também começam a mudar suas formas de ensino: ganhando destaque os livros e metodologias que trabalham o ensino da Libras de forma contextualizada, pois “O foco do ensino passa a ser o uso da língua, o que deu origem ao método comunicativo, cujo objetivo é ensinar o aluno a se comunicar (MARTINS – CESTARO, 1999 apud PEREIRA et. al., 2011, p. 111).

Os professores, tanto ouvintes, quanto surdos, passam a atuar de outra forma nos cursos de formação, nas disciplinas curriculares e no ensino de Libras para comunicação dando início a uma nova abordagem em que o foco não trata apenas da aquisição de vocabulários, mas sim, propõem a possibilidade de comunicação efetiva e uso do vocabulário aprendido em situação cotidiana.

Segundo Gesser (2012, p. 15, grifo do autor), “o ensino de uma língua envolve a conexão entre língua e cultura, a compreensão de um sistema complexo de ideias, valores e costumes”. Portanto, entendemos que ensinar Libras é uma atividade que requer, além da aprendizagem de sinais, a compreensão da cultura linguística, ou seja, é possibilitar o acesso a outra cultura que tem, na percepção visual, o foco para disseminação de informações e valorização cultural.

Corroborando o exposto, destacamos o posicionamento de Andreis-Witkoski (2015, p.11)

A sugestão de aprendizagem da língua dos surdos pelos ouvintes é feita em decorrência de que estes, se forem também videntes podem aprendê-las sem encontrar nenhuma barreira sensorial que dificulte o processo de aprendizagem.

Deste modo, a aquisição da língua de sinais ofertada para a pessoa ouvinte enquanto segunda língua, permite um ambiente linguístico acessível à pessoa surda, no qual, está passa a ter a possibilidade de ampliar a interação comunicativa, não apenas com seus pares, mas também no contexto surdo -ouvinte. É justamente essa experiência de interação que o curso de Libras aqui analisado visava proporcionar, como se busca discutir melhor no item a seguir.

3 | CENÁRIO DE OITO ANOS DO CURSO DE LIBRAS

A sugestão inicial do curso de Libras ofertado dentro e pela universidade por meio do Programa de Educação Especial da instituição era a de oportunizar à comunidade

universitária e à comunidade externa um ambiente favorável para aquisição da Libras e exercitar o vocabulário aprendido, por meio da mediação de profissionais qualificados. Para tanto, foi proposto, no ano de 2011 um projeto de extensão ofertando o curso de Libras Instrumental de modo gratuito, no nível básico para comunidade interna.

Nos anos decorrentes, a proposta passou a contar com a contribuição de outros colaboradores da área e o curso foi disponibilizado aos interessados, tendo como objetivo principal ofertar aos cursistas o aprendizado da Língua de Sinais como forma de ampliar o conhecimento e efetivar a inclusão das pessoas surdas, uma vez que, ao término do curso, o aluno deverá ter a capacidade de comunicar-se em Libras.

Dentre os oito anos que se seguiram desde a oferta inicial do curso, destacamos que, no ano de 2014, a instituição ofertou duas modalidades:

- Curso Instrumental Básico: foco na comunicação com a pessoa surda, ofertado anualmente, exceto 2015, pois os alunos se concentraram na capacitação profissionalizante;
- Curso profissionalizante: foco na formação de intérpretes, totalizando 3 anos considerando, o nível básico em 2014, o intermediário em 2015 e o avançado em 2016;

Diante destas possibilidades de integração, o cursista entra em contato com a língua e a cultura da pessoa surda através do ensino formal, por intermédio de métodos e técnicas relativas ao ensino/aprendizagem, organizados em forma de novos conhecimentos e em ações de teoria e prática.

Segundo Pereira et al. (2011, p. 112) “ao usar a Libras, os aprendizes terão a oportunidade não só de entender e produzir os sinais, mas também de combiná-los em estruturas frasais e em pequenos relatos”. Assim, a equipe do projeto almejava, desde a primeira oferta, a efetivação da acessibilidade linguística para a pessoa surda, haja vista que quanto maior o número de pessoas conhecedoras e fluentes, maiores as oportunidades de os surdos se inserirem e utilizarem de modo efetivo a comunicação em sua própria língua.

As aulas de Libras no curso são semanais, cada qual com 3 horas diárias, totalizando, aproximadamente, 80 horas de curso em cada nível. Os conteúdos são mediados com material didático de referência previamente elaborados, bem como, por atividades teóricas expositivas com auxílio de apresentação multimídia e base na leitura prévia de referencial teórico selecionado. As atividades práticas são realizadas com apoio de vídeos em Libras, dinâmicas de interações, diálogos e atividades impressas para revisão de vocabulário.

Ressaltamos ainda, que a equipe do projeto promove curso de formação continuada, seminários sobre a temática e encontros com a comunidade surda, possibilitando a ampliação do espaço ensino/aprendizagem em outros ambientes em que os cursistas tenham a possibilidade de participar de um ambiente de uso

efetivo da língua de sinais. Assim, as atividades propostas objetivam a efetivação da práxis educativa em um momento que “[...] a reflexão e a prática estão em constante movimento e se complementam; o processo é incessante...” (GESSER, 2012, p. 25).

A procura pelo curso foi crescendo anualmente devido ao aumento da demanda e ao baixo número de instituições que ofertam cursos nesta área, bem como, pela falta de profissionais qualificados que ministrem as aulas.

Ressalta-se que a possibilidade formal de aprendizado perpassa o curso de libras, assim os vocabulários aprendidos em sala devem ir além do contexto educacional, transcendendo da educação sistematizada para o contato com a comunidade surda, visando à revisão de vocabulários e a exercitação cotidiana. Para Gesser (2012, p. 75-76) “todo aluno participante de um curso formal de aprendizagem de LIBRAS tem também de ter a oportunidade de interagir com outros surdos para além das paredes de sala de aula”.

Reiteramos que o objetivo do curso não está na reprodução de sinais de modo aleatório, mas sim, em possibilitar ao cursista o encontro com uma segunda língua de forma prazerosa, entendendo as peculiaridades do povo que a produz, enfim, compreendendo a cultura surda. Dessa forma, enfatizamos a aprendizagem da língua em contexto como possibilidade de “[...] inseri-lo em atividades discursivas nas quais ele seja exposto à língua, e não a vocabulários isolados.” (PEREIRA et. al, 2011, p. 111 – 112).

O alcance de um bom desempenho dos cursistas exige a consciência dos estudos não apenas no momento de sala, mas também, que haja compromisso individual de buscar conhecimentos mais amplos, aspecto evidenciado pela própria metodologia das aulas.

4 | METODOLOGIA

O trabalho apresentado trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo, voltada a um levantamento de dados que descreva o panorama dos alunos frequentadores do curso de Libras ofertado em uma instituição de ensino superior pública ao longo de oito anos.

Como aporte teórico foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a Língua Brasileira de Sinais e sua valorização e difusão, bem como, sobre as situações de ensino/aprendizado de alunos ouvintes interessados no aprendizado da Língua de Sinais.

Os dados apresentados resultam de uma pesquisa documental coletada durante os oito anos em que o curso foi ofertado. Dentre os documentos pesquisados, foram analisados os seguintes: ficha de inscrição, projeto de extensão, relatórios finais e livro de certificados.

Acerca da análise de documentos, Gil (2002, p. 46) ressalta que:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

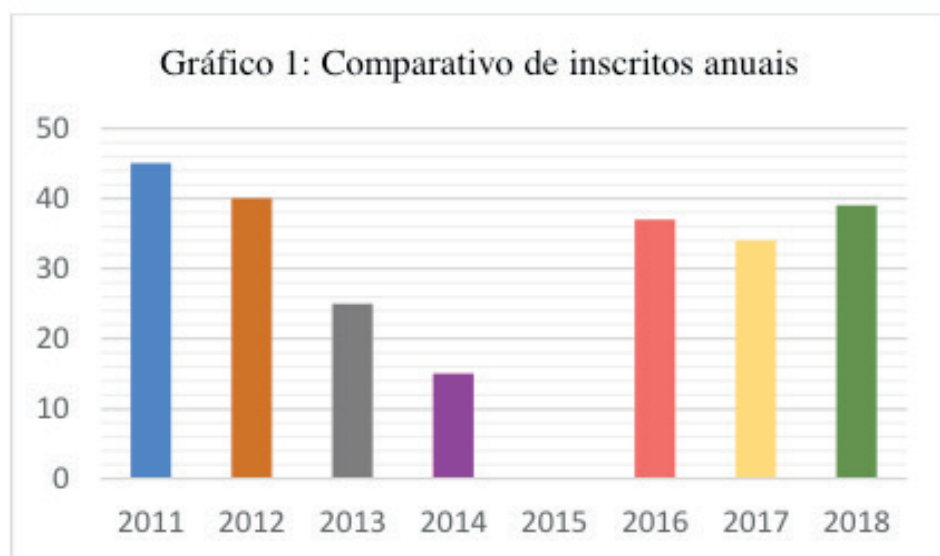
Depreende-se daí, que uma adequada análise documental destaca a importância da pesquisa realizada para continuidade da oferta do curso de extensão, contribuindo para a divulgação da Libras e registro histórico das atividades realizadas dando credibilidade ao trabalho realizado ao longo dos anos, constituindo e materializando ações de extensão como acervo do curso de libras.

5 | RESULTADOS

Diante da análise dos dados coletados, optou-se por apresentar os resultados divididos em quatro eixos temáticos: caracterização dos cursistas conforme a área de atuação, número de inscritos em cada ano, número de desistentes e por fim, o número de concluintes em cada módulo.

Quanto à caracterização dos cursistas, buscou-se compreender a intencionalidade dos sujeitos que demonstram interesse em estudar Libras a partir de suas experiências de vida. A autora Gesser (2012) divide as pessoas motivadas nessa área em três categorias: profissional, educacional e pessoal. A pesquisa apresentada, constatou que o público interessado pelo curso de Libras é concentrado no âmbito de interesses profissionais, geralmente ligados ao campo educacionais, sendo principalmente professores e acadêmicos de licenciatura.

Em relação ao número de inscritos, apresentam-se os seguintes dados:



Fonte: elaborado pelas autoras¹

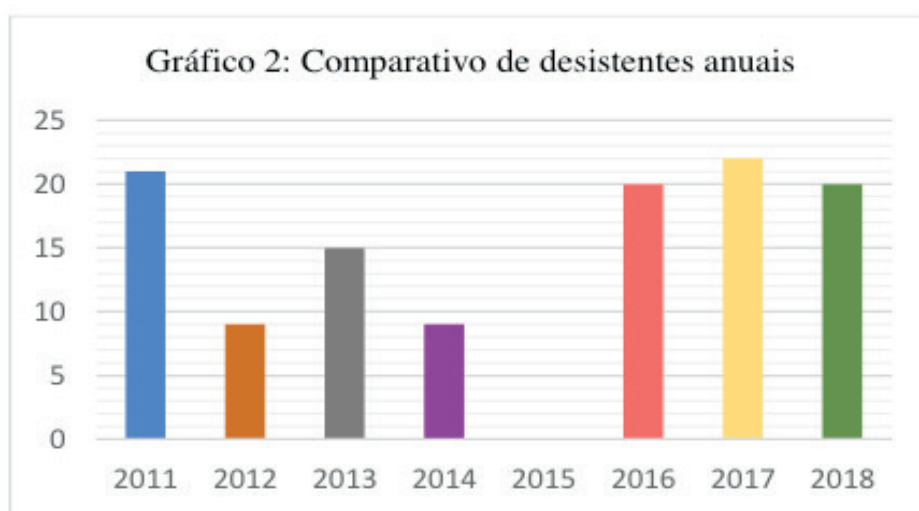
Observou-se que, no ano de 2014, o número de inscritos foi menor devido a oferta do curso profissionalizante para formação de intérprete pela mesma instituição; assim

¹ Os gráficos tiveram a contribuição da acadêmica de serviço social Luiza Gabriella Tressoldi

os alunos foram divididos de acordo com seus interesses: objetivo na comunicação/aprendizado da língua ou capacitação profissional. É importante destacar que no ano de 2015, não foi ofertado o curso Instrumental nível básico devido a continuidade do curso profissionalizante, logo os gráficos apresentados seguem sem dados desse ano, pois a análise foi centrada apenas neste recorte.

No período de 2016 a 2018, percebe-se a crescente procura pelo módulo básico, salvo que em 2018, nenhuma outra instituição na cidade ofertou tal formação e o programa de educação especial foi o único no município a disponibilizá-lo

O eixo temático que analisa número de desistentes pode ser analisado pautando-se nos dados abaixo



Fonte: elaborado pelas autoras

Justifica-se o número de desistências por conta das barreiras cotidianas enfrentadas, em especial aquelas que se reportam ao aprendizado de uma língua em outra modalidade. Assim, “Conceber uma língua espacialmente, usando mãos e olhos para produzi-la, envolve além do desafio inerente de aprender línguas, um deslocamento de paradigma para os ouvintes”. (GESSER, 2012, p. 70).

O aluno ouvinte está acostumado com a comunicação de uma língua oral-auditiva, desenvolvida através de um canal de percepções em que as informações chegam por intermédio de ondas sonoras, no entanto o aprendizado da Língua de Sinais trata da exercitação visual, pois a Libras se concentra na estrutura de percepções visuais, com organização no espaço, tanto do sinalizador, ao produzir o sinal, quanto do sinalizante, ao receber a informação.

O último eixo temático analisado teve os seguintes dados:



Fonte: elaborado pelas autoras

Por se tratar de um curso de longa duração e que exige dedicação extraclasse, nota-se que são poucos os cursistas que dão continuidade aos estudos, avançando para o nível Intermediário. Além do contato com a Libras e aquisição de vocabulários, os cursistas precisam estar disponíveis para inserção à comunidade surda local, pois

Cabe ressaltar que um curso básico de Libras deve possibilitar aos alunos não apenas o aprendizado da Libras, mas também um panorama que contemple o percurso histórico das línguas de sinais na educação de Surdos, aspectos culturais das comunidades Surdas e aspectos linguísticos da Libras. (PEREIRA, et.al, 2011, p.113)

A margem entre 40% e 50% de concluintes no módulo básico garante a continuidade de oferta nos cursos de extensão, pois além da demanda inicial dos interessados, observa-se que os que concluem os estudos continuam motivados em utilizar a língua e procurar por práticas de exercitação do vocabulário aprendido.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ações que promovam a difusão da Língua Brasileira de Sinais garantem a acessibilidade linguística à pessoa surda, pois a partir do momento em que se elevam o número de sinalizastes conhecedores desta língua visual a inclusão, gradativamente, efetiva-se nos contextos social e educacional. Desta forma, a pesquisa apresentada revela os dados de uma constante procura pelo aprendizado desta língua, que é oficial no Brasil.

Ainda, torna-se evidente que a partir do momento em que o outro (ouvinte) entra em contato com uma nova cultura de experiências visuais, o processo de inclusão acontece naturalmente, criando uma empatia tanto no contexto educacional, quanto no contexto social. Podemos afirmar assim, que comunicar em Libras é parte essencial do processo de mediação com a pessoa surda, pois é uma forma de respeito à sua

condição linguística.

REFERÊNCIAS

AUDREIS-WITSKOSKI, Silva. **Introdução à Libras**: língua, história e cultura. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 11/02/2019.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial Perspectiva da Educação Inclusiva**. DF: MEC/ Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 11/02/2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 05/08/2019.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a lei 10.436/2002 que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 13/02/2019

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 05/08/2019

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês; GASPAR, Priscilla; NAKASATO, Ricardo. **Libras**: Conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

BLENDED LEARNING E A FORMAÇÃO CONTÍNUA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luiz Cláudio dos Santos Cortez

Secretária de Estado da Educação do Paraná –
SEED/PR – Londrina – PR

João Felipe da Silva Figueira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias – Lisboa – Portugal

José Augusto Victoria Palma

Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR –
Londrina - PR

Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR –
Londrina - PR

RESUMO: O estudo em questão, refere-se a parceria firmada entre a Secretária Municipal de Educação de Tamarana, dois pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina e dois pesquisadores da Universidade Lusófona de Portugal, com intuito de conceber, planejar e concretizar um processo de formação contínua e em serviço na modalidade Blended Learning aos professores do município, vinculados à construção e implementação do Projeto Pedagógico Curricular da Educação Física. Deste modo cumprirá as exigências legais do Conselho Nacional de Educação que homologou a Resolução nº 02/2017, que implementa a Base Nacional Comum Curricular em todo território brasileiro e considera a Educação Física como um dos componentes curriculares integrantes da

área de linguagens. Com abordagem qualitativa elegemos a pesquisa descritiva, utilizando o referencial metodológico da pesquisa-ação, sendo nossa hipótese de trabalho que quando se pretende construir e implementar um projeto pedagógico curricular, e que também se pretenda que esse processo seja gerador de tomada de consciência em nível crítico-emancipatório sobre a educação escolarizada e à docência, ele deverá vir acompanhado de uma qualificação contínua na qual os envolvidos sejam levados, pelas ações que ali realizarem, a refleti-lo, a analisa-lo e compreende-lo, num contexto de prática crítico-reflexiva, que pode ser entendido como ambiente investigativo. Será o fazer e compreender. Uma das mais importantes características de um processo emancipatório para a formação/educação/capacitação envolve a produção/construção/reelaboração do próprio conhecimento pelos envolvidos, o que lhes permite assim, construir/reconstruir novos entendimentos e saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Formação continuada, *Blended Learning*, Educação Física.

BLENDED LEARNING AND CONTINUING AND IN-SERVICE TRAINING FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: The study in question, refers to the partnership between the Municipal Secretary of

Education of Tamarana, two researchers from the State University of Londrina and two researchers from the Lusófona University of Portugal, in order to conceive, plan and implement a process of continuous education and training in service in the Blended Learning mode to teachers, linked to the construction and implementation of the Physical Education Curriculum Project. In this way, it will comply with the legal requirements of the National Education Council, which approved Resolution N° 02/2017, which implements the Common National Curriculum Base throughout the Brazilian territory and considers Physical Education as one of the curriculum components of the language area. With a qualitative approach we chose the descriptive research, using the methodological framework of action research and our working hypothesis is that when it is intended to build and implement a curricular pedagogical project, and that this process is also intended to generate awareness at the educational level emancipatory criticism about school education and teaching, it must be accompanied by a continuous qualification in which those involved are led, by the actions they perform there, to reflect, to analyze and understand it, in a context of practice, reflexive-critical, which can be understood as an investigative environment. It will be the doing and understanding. One of the most important characteristics of an emancipatory process for education involves the production / construction / reworking of one's own knowledge, which allows them to build / reconstruct new understandings and knowledge.

KEYWORDS: Teacher Education, Continuing Education, *Blended Learning*, Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

Em decorrência das constantes transformações que ocorre em nossa sociedade com a evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em todas as áreas, este estudo pretende dar um contributo no que diz respeito a educação à distância e a formação contínua de professores, designadamente através da utilização do Blended Learning, enquanto ferramenta ao serviço desta formação, um campo de estudo em pleno desenvolvimento.

Em seu Artigo 87 (parágrafo 3, inciso III) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) confere aos Municípios, Estados e à União a responsabilidade de oferecer programas de capacitação a todos professores em exercício e podendo para isto utilizar os recursos da educação a distância, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE) lei 13.005, de 25 de junho de 2014, com as metas 15, 16, 17 e 18 sobre a valorização profissional e a formação docente. Em 22 de dezembro de 2017 foi promulgada a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) número 02/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo território brasileiro.

No Artigo 5 desta Resolução reafirma a necessidade de todos sistemas de ensino federal, estadual, distrital e municipal, tanto na rede pública e privada a construção ou revisão de seus currículos escolares para que seja adequado a BNCC como referência.

Em resposta a tais exigências a Secretaria Municipal de Educação de Tamarana (SMET) do Estado do Paraná - Brasil, dois pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Brasil e dois pesquisadores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal (através do Programa de Doutorado em Educação Física e Desporto), firmaram uma parceria com objetivo de qualificar em serviço os professores de Educação Física da rede municipal.

Em decorrência foi ofertado o “Curso de Formação Profissional: Base Nacional Comum Curricular” no biênio 2018/2019. O processo de organização e desenvolvimento de um Projeto Pedagógico Curricular (PPC) para a educação básica, também é caracterizado pela sua complexidade e entendemos o PPC como a introdução a uma forma particular de vida e vivências, com dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, sem início nem fim, mas com fronteiras e pontos de interseção.

Caracteriza-se por um processo de desenvolvimento, investigação, diálogo e transformação. Assim, todo o processo abandona o conceito de “pista a ser corrida” em favor de “processo de correr pela pista”, com grandes possibilidades de estabelecimento de conexões e relações.

Segundo Palma et al. (2010) consideram que:

[...] organizar um currículo não fica restrito e limitado a listar conteúdos, nos é solicitado [...] um comprometimento profissional, que implica as seguintes dimensões de qualidade: técnica, política e ética. A dimensão técnica está entendida como a habilidade para manusear meios, técnicas, instrumentos e utilizar procedimentos quando os desafios surgirem decorrentes de sua construção e do seu desenvolvimento. A dimensão política é a condição do sujeito em constituir-se participante ativo do processo histórico da comunidade e da sociedade às quais pertence. A dimensão ética é constituída pela necessidade de assumir continuamente uma atitude crítica, indagando sempre os fundamentos e os sentidos da definição dos objetivos, conteúdos e métodos, tendo como referência a afirmação dos direitos e do bem comum (P.23).

Continuam os autores afirmando que:

Para superar a visão tradicional de organização curricular, é necessário que os envolvidos tenham autonomia para gerenciarem o próprio currículo. Por essa razão, a autonomia depende da qualificação permanente dos que trabalham na escola, em especial dos professores. Sem a garantia de condições para que os professores aprendam a aprender e continuem aprendendo, a proposta pedagógica corre o risco de tornar-se mais um ritual. E, como toda prática ritualizada, terminará servindo de artifício para dissimular a falta de conhecimento e de capacitação no fazer docente (p.24).

Outros autores, Alarcão (2001), Lüdke e Boing (2004), Nóvoa (2007, 2009), Pinheiro e Romanowski (2010), Tardif (2002), demonstram a preocupação com a formação de professores em função das políticas públicas que ocorrem de cima para baixo, sem ouvir a voz do professor, suas necessidades e demandas. Os autores entendem que somente o professor que está com os pés no chão da escola, poderá

fazer ou não as mudanças desejadas.

Entendemos, assim como o pressuposto da Resolução, que é os professores o principal grupo envolvido na organização e desenvolvimento curricular, e que, construir um currículo, não deve ser entendido como uma tarefa meramente burocrática, mas permeada pelo exercício constante da ação-reflexão-abstração-ação.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação continuada de professores deve ser entendida como um processo ininterrupto e sistemático de aprendizagens sobre o que caracteriza o exercício da profissão docente, deve ser considerado em todas suas dimensões.

Para Giovanni (1998) apud Palma (2001, p.32) a formação de professores:

[...] precisa ser concebida como um processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos do exercício profissional [...] incluindo oportunidades de novos cursos, projetos, programas da formação continuada (p.47. grifo nosso).

Considerando os professores como profissionais da educação, entendemos que um processo visando à formação contínua de profissionais do ofício de ensinar, deverá ser permeado pelo aprendizado do exercício individual e coletivo, da pesquisa, da reflexão crítica sobre suas ações docentes e seus problemas reais e o contexto nos quais estão inseridos.

Segundo Perrenoud (2002), a formação docente deve conter a prática reflexiva e a implicação crítica:

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam – se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, [...] (p.15).

Além do exposto, a formação contínua permite novos saberes, promove o desenvolvimento de novas competências, para Sousa (2008, p. 42) “Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania.” A contextualização é importante quando se busca a tomada de consciência do que é conhecimento do conhecimento. Ela permite que os percursos sejam multidimensionais e que os fenômenos estabeleçam inter-relações com grande solidariedade.

Ao trabalhar com competências de reflexão, análise, abstração e de realização de

pesquisas abrem-se possibilidades para posicionamentos críticos, consequentemente, emancipatório. Temos então uma direção: a direção do pensamento crítico, em que se percebe o mundo como socialmente construído e se concebe a educação como oportunidade para o crescimento das estruturas cognitivas, em que ela, a educação, não será considerada neutra e que nada existe antes que a consciência o forme.

Tais procedimentos possibilitarão a reconstrução da identidade profissional e pessoal dos professores já graduados, bem como na construção da identidade profissional de futuros professores.

3 | BLENDED LEARNING

Dentre as possibilidades e modalidades de Educação à Distância, temos o Blended Learning (BL), mais conhecido por b-learning ou designado como aprendizagem mista, formação combinada ou mista, segundo Tori (2009) ensino híbrido e para Meydanlioglu & Arikan (2014), especificamente como aprendizagem on-line híbrida. Além do referencial da complementaridade (ensino semipresencial) e dos recursos e serviços disponíveis na web, Monteiro e Moreira (2012, p. 33), “[...] o blended learning é uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços (formais e informais).”

Apontam também que existe um complexo processo comunicacional,

[...] que promove uma série de interações que podem ser bem sucedidas, desde que sejam incorporados todos estes recursos tecnológicos [inclusão das mais variadas ferramentas tecnológicas presentes no cotidiano dos estudantes – blogues, vídeos, telemóveis, ...], sem descurar a componente social e de ensino. (MONTEIRO E MOREIRA, 2012, p.34).

Estudos realizados em contexto internacional, comprovam que a utilização do BL em cursos específicos, registram respostas positivas por parte dos alunos, de acordo com Burgess (2007, p. 132), “*a blended learning approach with access to online resources was seen as being flexible enough to cope with students’ absences and have a sufficiently rich content to remove students’ anxieties about the scope and level of the work.*”

Apresentando as justificativas da crescente utilização do BL nos processos de formação profissional ou aprendizagem, destacamos seis razões apontadas por Lencastre (2013): riqueza pedagógica (amplia processo de aprendizagem); acesso ao conhecimento (democratização); interação (envolvimento); personalização (público alvo); custos financeiros (redução de custos e infraestrutura) e facilidade de revisão e atualização dos conteúdos.

4 | ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi estruturado na abordagem qualitativa e elegemos a pesquisa descritiva, utilizando o referencial metodológico da pesquisa-ação. A pesquisa-ação não é um simples levantamento de dados, segundo Thiollent (1985, p. 16), “[...] é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.”

Ao se idealizar este projeto, optamos pela realização de uma prática norteada pelas diretrizes e características da pesquisa-ação, porque, desta forma, temos o potencial de buscar junto aos professores parceiros, a compreensão, a explanação e especificação da Educação e da Educação Física no contexto educacional escolarizado.

Esta investigação contemplou algumas técnicas e instrumentos de coleta de dados que tiveram a finalidade de fornecer subsídios para observação, interpretação e análise documental do processo de formação contínua e em serviço.

Foram convergidas pela análise de conteúdo, analisadas em conjunto e comparativamente por meio de:

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS UTILIZADOS		
Código	Instrumento	Objetivo
icd 1	Diário do pesquisador	Registro das observações de campo, recolha e acompanhamento dos dados acerca do processo de formação.
icd 2	Entrevista Semiestruturada 1	Avaliação diagnóstica/situacional: caracterização dos participantes, concepção de docência, concepção de currículo, concepção de Educação Física, Formação Contínua, EAD e sobre BNCC
icd 3	Protocolo de Observação Professores Parceiros	Protocolo de observação para análise in loco das aulas, informações sobre as 4 dimensões enquadradas para análise dos comportamentos dos professores parceiros
icd 4	Produção Textual	Amostras de escritas produzidas no Ambiente Moodle/UEL, atividades e trabalhos solicitados nas reuniões de estudo
icd 5	Ambiente Moodle/UEL	Observação dos logs (acesso), nível de participação e interação nos módulos, atividades solicitadas, fóruns temáticos de discussão (contribuições relevantes, comentários) e densidade de postagens/critérios (fraco, moderado ou intenso) e avaliação do curso
icd 6	Análise documental	Projeto Pedagógico Curricular e planos de aula sobre os documentos que estão relacionados as categorias e posicionamento oficial

icd 7	Registros Digitais	Aplicativo multiplataforma (Whatsapp) com mensagens instantâneas de áudio, vídeos, textos e envio de arquivos. Utilizado a partir da demanda dos professores parceiros para acesso imediato a informações e comunicação entre os participantes.
icd 8	Entrevista Semiestruturada 2	Entrevista avaliativas sobre o curso de formação no ambiente Moodle/UEL

Tabela 1 – Técnicas e Instrumentos de Coletas de Dados

Fonte: próprio pesquisador

Todas técnicas e instrumentos foram selecionados ainda na fase de qualificação do projeto (icd 1, icd 4, icd 5, icd 6 e icd 8) e outros foram acrescentados no decorrer do processo de investigação (icd 2, icd 3, icd 7).

A partir das técnicas e instrumentos utilizados para coleta dos dados, foi possível delinear grelhas de análise, a partir do qual está sendo estruturado a apresentação dos dados, com ilustrações por excertos elucidativos das posições assumidas pelos professores parceiros em relação a cada uma das categorias e subcategorias consideradas que estarão apresentadas separadamente em seus respectivos tópicos.

Plano de desenvolvimento das ações

O curso de formação teve início em 28/03/2018 com previsão de término em dezembro de 2019, desenvolvido em BL com práticas pedagógicas combinadas do ensino presencial e do ensino à distância (ambiente virtual de aprendizagem *Moodle/UEL*), assim podendo ser considerados vários cenários de aprendizagem.

Os encontros presenciais (reuniões de estudo) acontecem quinzenalmente na hora-atividade (ou hora pedagógica – momento que o professor tem disponível, dentro de sua grade horária para preparar suas aulas, correção de avaliações, tirar dúvidas dos alunos, atendimento aos pais ou responsáveis, entre outros afazeres) que está garantida por lei em todo território nacional.

Estamos elaborando um diário de campo que tem como finalidade o registro memorial das reuniões de estudo e como documento para posterior análise.

Nas reuniões, busca-se, primeiro, elaborar junto com os professores, uma construção preparatória do conhecimento, para em seguida realizarem suas práticas. Nesse sentido os professores são chamados a produzirem conhecimentos e reelaborarem suas ações docentes. Denota-se aqui ações que possibilitam verdadeiros processos construtivos, com análises, reflexões, compreensões e abstrações, abolindo os treinamentos-reciclagens tão comuns em diversos curso de formação/capacitação docente.

É importante que se esclareça que, dessa forma, a prática será valorizada e

contextualizada pela teoria; será entendida como uma fonte de conhecimentos e não se restringirá à aplicação estéril, esporádica, sem rumo, sem compromisso da teoria.

Durante os temas indicados para estudos já são delineados pontos para o processo construção e implementação do Projeto Pedagógico Curricular.

<p>UNIDADE 1 - UNIVERSO DA ESCOLA</p> <p>Nesta unidade, vamos analisar as principais temáticas no mundo escolar: Docência, Currículo e o Professor de Educação Física. Para tanto, faça a leitura dos materiais disponibilizados, atividades propostas neste ambiente e atividades dos encontros presenciais, que serão fundamentais para ampliarmos nossas percepções sobre os temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Tópicos Compartilhados sobre Mapa Curricular Percepção de outros professores - Docência e Currículo Artigo sobre Docência Pensando sobre nossa Formação Inicial O que penso sobre Currículo Identidade da Escola e da área de Educação Física Artigo sobre Semiótica <p>AVANÇANDO A UNIDADE 1</p> <p>Mapa de Aprendizagem</p>	<p>UNIDADE 3 - CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ</p> <ul style="list-style-type: none"> FÓRUM - SOBRE EXPERIÊNCIA Mapa de Aprendizagem <p>AVANÇANDO A UNIDADE 3</p> <p>Mapa de Aprendizagem</p>
<p>UNIDADE 2 - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</p> <p>Nesta unidade 2, vamos conversar sobre a Base Nacional Comum Curricular, conhecemos um pouco mais sobre sua história, a legislação que a rege, objetivos e ações que deverão ser implementadas em todo território brasileiro.</p> <ul style="list-style-type: none"> Base Nacional Comum Curricular Documento Odeat - Projeto Pedagógico Curricular ITEM A - CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E DE ESTUDANTE ITEM B - CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE ITEM C - CONCEPÇÃO, PAPEL E FINALIDADES DA ESCOLA, FORMA DE DESENVOLVIMENTO (TEMPO ESCOLAR E LÓGICA DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL) ITEM D - CONCEPÇÃO DE CONTEÚDO ESCOLAR E PRINCÍPIOS GERAIS DE SELEÇÃO ITEM E - CONCEPÇÃO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO (COM INDICAÇÃO DE POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS) Sobre as Teorias da Aprendizagem e Teorias Pedagógicas da Educação Física <p>AVANÇANDO A UNIDADE 2</p> <p>Mapa de Aprendizagem</p>	<p>UNIDADE 4 - IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - SMET - 1º ANO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - SMET - 2º ANO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - SMET - 3º ANO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - SMET - 4º ANO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - SMET - 5º ANO 1º ANO - POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS <p>Mapa de Aprendizagem</p>

Tabela 2 – Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle/UEL

Fonte: próprio pesquisador

Fundamenta-se como ponto de partida para o desenvolvimento deste curso, os estudos, as teorizações e reflexões já produzidas sobre os temas, que embora sejam possuidores de uma especificidade são vistos num todo integralizador e em situação de interdependência e transcendência: a) formação profissional de professores; b) educação; c) política educacional; d) escola; e) projeto pedagógico; f) educação escolarizada; g) Educação física; h) projetos pedagógicos do município; i) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; j) Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná; l) Base Nacional Comum Curricular.

No início da formação foi realizada uma avaliação diagnóstica para se conhecer o que pensavam os professores sobre os temas gerais e específicos, com a utilização dos seguintes instrumentos, que foram utilizados como ponto de partida para os estudos: a) avaliação situacional: composta por situações do cotidiano escolar e solicitado que o professor se posicionasse, o documento possibilitou identificar os pressupostos, tanto ontológicos como epistemológicos e gnoseológicos dos professores que se encontram subjacentes aos seus fazeres docentes; b) entrevista semiestruturada: versou sobre os temas gerais e específicos de um PPC e apresenta como vantagem a condição de se ter profundidade nos assuntos discutidos; c) visitas as escolas: favoreceram o

conhecimento e melhores compreensões do fenômeno educativo desenvolvido pelos professores no cotidiano escolar e, dessa forma, estabelecemos relações com seus discursos e posicionamentos.

A Avaliação Situacional e a Entrevista procuraram abranger: a) concepção de projeto pedagógico curricular; b) saberes profissionais dos professores; c) concepção de escola e educação escolarizada; d) papéis do professor e do aluno; e) concepção de componente curricular; f) concepção de educação física; g) conhecimento escolar; h) relação pedagógica e seus procedimentos; i) avaliação do processo ensino aprendizagem.

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA			
Parte I	Identificação do entrevistado / Situação Profissional / Formação Continuada e IDHM		
Parte II	Dividido em três itens		
Item 1	Identificar o conhecimento e compreensão da Base Nacional Comum Curricular		
Item 2	Identificar o conhecimento sobre Educação à Distância, Blended Learning e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem		
	Dimensão Pedagógica	Dimensão Design da Plataforma	Dimensão Avaliação
			Aprendizagem
Item 3	Identificar o conhecimento sobre Identidade Profissional, Processos de Formação Continuada e o Desenvolvimento Profissional		

Tabela 3 – Estrutura da Entrevista Semiestruturada

Fonte: próprio pesquisador

5 | ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES À QUISA DE CONCLUSÃO

Nossa dinâmica de ações no curso de formação contínua e em serviço, ao ser diferente, por superação epistemológica dos modelos tradicionais de capacitação decorrentes do ponto de vista dos procedimentos de se fazer extensão, ciência e ensino, temos como pressuposto que os resultados acontecerão e terão sua validação na lógica interna do processo de análise e síntese, na teoria que, ao explicar a relação entre todo e partes, recupera a totalidade, sendo o fenômeno abordado pelas suas contradições, como dinâmico e histórico. Portanto, e assim como aponta Lüdke (2001), nosso trabalho, ao ser qualitativo, aponta alguns resultados nas seguintes dimensões:

1. validade de resultado – focalizado na extensão das ações provocadas pela implementação do curso de formação, que tem levado, ainda que parcialmente, à solução dos problemas estudados;
2. validade de processo: definindo a extensão em que são propostos e resolvidos os problemas permitindo a aprendizagem aos indivíduos e ao sistema;
3. validade democrática: tem promovido situações de colaboração e espírito de equipe, com todas as partes que têm lugar no contexto no qual o estudo é

feito e para os problemas que se busca resolver;

4. validade catalizadora: estabeleceu o grau no qual o processo de capacitação reorienta, focaliza, energiza os participantes em direção ao conhecimento da realidade na busca da superação e da transformação;

5. validade dialógica: estabelecendo a avaliação pelos professores da área envolvidos se utilizando de diálogos e conversações entre colegas.

No estudo que se estamos a realizar, os envolvidos conceituam e reconceituam temas centrais do processo educacional, decorrente das análises que estabelecem, onde se considera que conceituar é uma operação que busca apreender a realidade concreta, e nesse movimento encontra-se subjacente o processo de tomada de consciência. Os professores ao se verem inseridos no curso de formação se contextualizam, tornando estudantes do ensinar explorando a dinâmica socioeducacional ao mesmo tempo em que pesquisam a si próprios no seu ensinar.

Os professores envolvidos como parceiros são considerados professores-pesquisadores, que no processo procuram interpretar suas práticas, refletindo sobre os resultados, chegando a conclusões, num amplo processo construtivo, tanto de identidade profissional quanto conceitual. Os professores-pesquisadores confrontam o que eles veem, porque e para que eles veem. Consideramos isso atividades de pensar sobre o pensar.

Este estudo ainda está em desenvolvimento, inferências iniciais apontam que embora o Blended Learning possua uma linguagem própria e características específicas, só há relevância neste modelo se estiver inserido num contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa com um forte compromisso institucional idêntico ao ofertado pela SMET, em termos de garantir toda infraestrutura necessária e esta formação acontecer em horário laboral.

O resultado parcial até o presente momento e que deve ser destacado como Contribuição Científica: **Organização e Desenvolvimento do Projeto Pedagógico Curricular para a área Educação Física para o Sistema Público Municipal de Educação do Município de Tamarana.**

Esperamos no decorrer do ano de 2020, quando da aplicabilidade do novo currículo, apresentar novos dados para subsidiar um novo referencial sobre os processos de formação contínua e em serviço com a utilização do *Blended Learning* em formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed.2001.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017**, do Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno – MEC. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9.394/96. Disponível Em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

_____. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova O Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 Junho de 2014. disponível em: <https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 de dezembro de 2017.

BURGESS, J. **Is a Blended Learning Approach Suitable for Mature, Part-time Finance Students?** ECEL: 6th European Conference on E-Learning, Copenhagen Business School, Denmark, 87. 2007. Disponível em: <<http://www.ejel.org/main.html>>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

LENCASTRE, J. A. **Blended Learning: A Evolução de um Conceito. Blended learning em contexto educativo: perspectivas teóricas e práticas de investigação**. (2ª ed., pp. 19-32). Santo Tirso: De Facto Editores. 2013.

LÜDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. In Sociedade & Educação, Ano XXII, Nº 74, abril de 2001 (pp. 77-96)

LÜDKE, M. & BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educ. Soc. [online]. vol.25, n.89, pp. 1159-1180. ISSN 0101-7330. 2004.

MEYDANLIOGLU, A., & ARIKAN, F. **Effect of hybrid learning in higher education**. In World academy of science, engineering and technology, Vol:8, Nº: 5. 2014. Disponível EM: <<http://waset.org/publications/9998159/effect-of-hybrid-learning-in-higher-education>>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

MONTEIRO, A., & MOREIRA, J. A. **O blended learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem**. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida, & J. A. Lencastre (Orgs.). Blended Learning em Contexto Educativo: Perspectivas Teóricas e Práticas de Investigação (pp. 33-58). Santo Tirso: De Facto Editores. 2012.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO – SP: São Paulo. 2007.

_____. **Educación 2021: Para una historia del futuro**. Revista Iberoamericana de Educación, 49, p.181-199. 2009.

PALMA, A.P.T.V.; OLIVEIRA, A.A.B. DE; PALMA, J.A.V. **Educação Física e a Organização Curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. 2. Ed. Londrina: EDUEL, 2010.

PALMA, J. A.V. **A formação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas**. Campinas, SP: [s. n.], 2001. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275405/1/Palma_JoseAugustoVictoria_D.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2019.

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

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. **A formação do professor no curso de licenciatura em pedagogia**. In: XV ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 24-39. 2010.

SOUSA, M. G. S. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- PI: revelações a partir de histórias de vida**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasil: Universidade Federal do Piauí

(UFPI). 2008.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TORI, R. **Cursos híbridos ou blended learning**. IN: LITTO, F. e FORMIGA, M. (Org.) Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Ezequiel da Silva

Enfermeiro Hospital Universitário de Santa Maria, RS, discente da Universidade Católica Dom Bosco, Curso de Pós-Graduação Lato Sensu da UCDB/Portal Educação.

Rosane Seeger da Silva

Doutoranda em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Cleide Monteiro Zemolin

Enfermeira Hospital Universitário de Santa Maria, RS; Mestranda em Gerontologia, UFSM, Santa Maria, RS.

Leatrice Da Luz Garcia

Mestre em Gerontologia pela UFSM, Santa Maria, RS.

Blanca Martín Salvago

Professora Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. Coordenadora Pedagógica da UCDB Virtual. Membro do GETED – Grupo de Estudos e Pesquisa de Tecnologia Educacional e Educação a Distância. Doutoranda em Educação (PPGE UCDB).

RESUMO: A educação a distância, ou simplesmente EaD, é uma modalidade de ensino, cujo crescimento na última década sugere uma ampla discussão em termos de planejamento pedagógico, propostas curriculares, metodologia de ensino, regulamentação, avaliação dos cursos e possibilidade de aplicações. Dentro

deste contexto, o presente artigo pretende discutir os desafios dos docentes brasileiros na modalidade à distância no ensino a nível superior. Trata-se de um estudo bibliográfico de natureza descritiva retrospectiva. Nesse sentido foi utilizada a base de dados eletrônicos nacionais, livros (encontrados em bibliotecas de instituições de ensino e pesquisa) e periódicos da área. Procedeu-se à pesquisa por meio de consulta das seguintes palavras-chaves: desafios da docência, docência, educação superior, educação a distância, sendo utilizados somente termos em português. Ao final do levantamento, obteve-se um total global de 11 textos. Constatou-se que a educação a distância está permeada de desafios, contudo, por meio da reflexão e ação docente disposta a transformações torna-se possível garantir os primeiros passos para a proposição de melhorias.

PALAVRAS-CHAVE: 1 Educação a Distância (EaD). 2 Docência. 3 Desafios da Docência. 4 Educação Superior.

CHALLENGES OF BRAZILIAN EDUCATION IN HIGHER EDUCATION IN DISTANCE MODE

ABSTRACT: Distance education, or simply distance education, is a modality of education whose growth in the last decade suggests a wide discussion in terms of pedagogical

planning, curriculum proposals, teaching methodology, regulation, course evaluation and the possibility of applications. Within this context, this article intends to discuss the challenges of Brazilian teachers in distance learning in higher education. This is a bibliographical study of the retrospective descriptive nature. In this sense we used the national electronic database, books (found in libraries of educational and research institutions) and periodicals in the area. The search was performed by consulting the following keywords: challenges of teaching, teaching, higher education, distance education, using only terms in Portuguese. At the end of the survey, a total of 11 texts were obtained. It was found that distance education is permeated with challenges, however, through reflection and teaching action willing to change it becomes possible to ensure the first steps to the proposition of improvements.

KEYWORDS: 1 Distance Education (DE). 2 Teaching. 3 Challenges of Teaching. 4 Higher Education

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação a Distância (EaD) tem mudado significativamente o contexto educacional brasileiro, mais especificadamente, o ensino superior, onde a ampliação de vagas aumentou consideravelmente. É uma modalidade de educação em que os alunos e professores não compartilham o mesmo espaço físico ou interagem ao mesmo tempo. A maior parte da comunicação professor-aluno e aluno-aluno é realizada por meio de uma tecnologia.

A EaD é definida como bem público, com objetivo de avançar os conhecimentos nas questões sociais, econômicas, científicas e culturais, exigindo do docente o comprometimento com as mudanças que ocorrem na sociedade, cujo reflexo se faz sentir na educação (GILBERTO, 2013).

A EaD tem sido uma excelente alternativa para a progressão na carreira, proporcionando oportunidade de ensino, seja ele em nível médio, técnico, superior ou mesmo complementar. Essa modalidade proporciona flexibilidade de tempo e espaço, não exigindo a presença em local e horários em que a aula foi ministrada, podendo a mesma ser acessada por meio de um computador, facilitando assim o acesso à Educação (MORAN, 2009; MUGNOL, 2009).

Para atender a essa demanda, o Ministério da Educação (MEC) tem investido prioritariamente na formação de professores, implantando uma política pública nacional de formação pela educação a distância (EaD), que passa a alcançar proporção e escala por meio da criação e implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), desde o ano 2005.

Um fator de grande importância na EaD é a formação e o preparo dos docentes para atuarem na modalidade, tal processo deve apresentar as novas possibilidades e desafios que a educação a distância oferece à sua prática profissional.

Nessa perspectiva, há necessidade de controle de qualidade desta modalidade de ensino. O professor deve revisar sua atuação nesse modelo, evitando limitar-se

ao tecnicismo, utilizando de sua criatividade, buscando desenvolver novos saberes, investir em conhecimento tecnológico, linguagem e ser conhecedor do ambiente virtual. O docente também deve ser o protagonista no processo de formação, ter conhecimento de seu público para sugerir novas propostas educacionais, assim a EaD oportuniza a inclusão social e política (GILBERTO, 2013).

A qualidade de formação do docente também é desafiada, pois o contexto exige deste profissional protagonismo, novas propostas de ensino, ampliação do conceito de educação. “O profissional deverá ser protagonista no processo de formação, e ser capaz de elaborar propostas educacionais, cujas metas estejam voltadas para o desenvolvimento da autonomia, considerada requisito indispensável à cidadania ativa” (GILBERTO, 2013).

Dentro deste contexto, o presente artigo pretende discutir os desafios dos docentes brasileiros na modalidade à distância no ensino a nível superior. Baseou-se em artigos científicos que tratam desses assuntos, destacando-se os termos: desafios, docência no ensino superior e educação à distância.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico de natureza descritiva retrospectiva, a fim de discutir os desafios dos docentes brasileiros na modalidade à distância no ensino superior.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se por ser desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente em artigos científicos (GIL, 2002). Nesse sentido, foi utilizada a base de dados eletrônicos nacionais, livros (encontrados em bibliotecas de instituições de ensino e pesquisa) e periódicos da área. Procedeu-se à pesquisa por meio de consulta das seguintes palavras-chaves: *desafios da docência, docência, educação superior, educação a distância*, sendo utilizados somente termos em português.

Para a inclusão dos artigos, foram empregados os seguintes critérios: texto na íntegra, tempo de busca (2010 a 2018), população-alvo (docentes), tipo de estudo (sem delimitação) e idioma (português). Tais estratégias foram tomadas com o intuito de maximizar os resultados da pesquisa, uma vez que foi constatada escassez de literatura. Foram excluídos os estudos que não obedeceram aos critérios de inclusão supracitados e os que não estavam liberados de forma gratuita. Optou-se por utilizar como material apenas artigos científicos devido à facilidade de acesso a este tipo de publicação.

Posteriormente ao processo de seleção dos artigos, todos os títulos e após, todos os resumos foram lidos, para avaliação e exclusão dos que não correspondiam aos objetivos do estudo. Nos casos em que a leitura do resumo não era suficiente para estabelecer se o artigo deveria ser incluído, considerando-se os critérios de inclusão definidos, o artigo foi lido na íntegra para determinar sua elegibilidade. Quando o

resumo era suficiente, os artigos eram selecionados e, então, obtida a versão integral para confirmação de elegibilidade e inclusão no estudo. Para extração dos dados dos artigos, elaborou-se um instrumento contendo as seguintes informações: título, autores, ano de publicação e resumo. Após identificação, os documentos foram agrupados por ordem cronológica, temática discutida e enfoque, facilitando, assim, a análise, o que permitiria conhecer as perspectivas das pesquisas em desafios à docência no ensino superior. Ao final do levantamento, obteve-se um total global de 11 textos.

Depois de realizadas essa etapa, iniciou-se a redação do presente estudo de revisão, tornando possível articular as diferentes representações que propiciaram o entendimento sobre o assunto.

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, com uso exclusivo de bases de dados públicos, esta dispensa a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

1 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A origem da EaD está relacionada às necessidades de preparo profissional e cultural, configura-se como uma nova possibilidade àqueles que, por vários motivos, não podem frequentar um estabelecimento de ensino presencial. Conforme Raslan (2009):

(...) a EAD, ao longo do tempo, vem sendo ofertada através de vários meios: correspondência, rádio, televisão e internet; para atender aos mais diversos objetivos: ampliar o acesso à educação em todos os níveis do ensino, formação técnico-profissionalizante, alfabetizar e treinar trabalhadores, promover atividades culturais, capacitar em massa os professores, apoiar as aulas ministradas nos ensinos, fundamental e, médio, expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores. (RASLAN, 2009, p. 24 e 25).

Desta forma é possível perceber que a EaD surgiu como alternativa para atender às necessidades diversificadas e dinâmicas da educação, tendo como suporte os avanços da tecnologia educacional e oferece possibilidades diferenciadas. Algumas características da EaD como: a formação permanente, a adaptação, a flexibilidade entre outras proporciona aos estudantes superação de barreiras existentes nas instituições de educação superior, tais como maior oferta de curso e número de vagas, permanência do indivíduo em seu entorno familiar e profissional, respeito ao ritmo de aprendizagem do indivíduo e construção de autonomia para o estudo, possibilidade de cada um usar seus melhores horários. Mas, para que a aprendizagem a distância se efetive, não basta somente contratar mais professores, oferecer materiais de estudo e usar tecnologias sofisticadas. É necessária a existência de um ambiente que favoreça o processo de ensino e gere aprendizagens significativas.

Eliane Schlemmer (2005, p. 31), porém, define a EaD como “utilizar as tecnologias da internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de

suporte para que a aprendizagem ocorra”. Vale destacar que as tecnologias utilizadas na EaD não abrangem somente a internet, mas muitas outras também são envolvidas, dependendo do modelo pedagógico que cada instituição de ensino privilegie. A EaD se inscreve na experiência de educar. Neste sentido ela é apenas uma metodologia, uma ferramenta, outra maneira de realizar certo projeto do sujeito mediado pela tecnologia.

Merece salientar-se que foi em 2006 que se deu de fato a instituição da UAB, por meio do Decreto 5.800/06, publicado em 8 de junho. Nesta ocasião, com o início do curso piloto de Administração, já se percebia a necessidade de preparação e formação dos envolvidos na oferta de um curso oferecido na modalidade a distância, em que a mediação e interação deveriam ser cautelosamente cuidadas em busca de uma proximidade na maioria das vezes virtual. Os primeiros passos para garantir a qualidade do curso já mostravam que

[...] a organização de um sistema de Educação a Distância é mais complexa, às vezes, que um sistema tradicional presencial, visto que exige não só a preparação de material didático específico, mas também a integração de “multimeios” e a presença de especialistas nesta modalidade. O sistema de acompanhamento e avaliação do aprendente requer também tratamento especial. Isso significa atendimento de expressiva qualidade (PRETI, 2009, p. 83).

Observa-se que a EaD é uma realidade e que através do chamado CMC (comunicação mediada por computador) professores e aprendizes conseguem extrapolar as barreiras físicas da distância e avançar através da interatividade, alcançando uma formação reconhecida.

2 | LEGISLAÇÃO

A EaD no Brasil, em seu formato atual, tem como marco legal na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que pela primeira vez apresentou incentivo ao desenvolvimento e verificação de programas de EaD. Em seu texto completo, esta modalidade é citada diretamente em quatro artigos. O Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da LDB. O seu art. 1º conceitua EaD, em comum acordo com o que anteriormente foi discutido, ou seja:

[...] a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, não paginado).

Um aspecto marcante neste decreto é a garantia de equivalência entre o ensino presencial e a distância, mencionada em seus artigos 3, 5, 16, 22 e 23. O questionamento acerca da EaD se constituir ou não em uma “modalidade” educacional se desdobra

em uma série de questões que remetem aos desafios e críticas enfrentados pela EaD no país, com a publicação de um outro marco no desenvolvimento da regulamentação da área: a “Portaria dos 20%” (BRASIL, 2004). Esta portaria abriu espaço às Instituições de Ensino Superior (IES) para ofertarem 20% da carga horária total de seus cursos utilizando-se de uma modalidade “semipresencial”, ou seja, de “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”.

Desta forma, multiplicaram-se expressivamente as ofertas de diferentes modelos de EaD, particularmente nas IES privadas (ALONSO, 2010). Entretanto, os critérios de regulação da EaD no Brasil seguiram os padrões do sistema presencial até 2007, porque não havia critérios específicos à EaD que norteassem a ação das IES. O documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” produzido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) elaborado em 2003 foi atualizado em agosto de 2007, e “mesmo não tendo força de lei, atua como um norteador que subsidia atos legais do poder público referentes aos processos de regulamentação, supervisão e avaliação da modalidade”, segundo o MEC (SEED, 2007, p. 2).

3 | DESAFIOS DA DOCÊNCIA A DISTANCIA NO NÍVEL SUPERIOR

Ao professor cabe planejar a disciplina, planejar envolve desenhar as atividades laborais, refletir a complexidade do tema proposto, dominar as formas e os meios de comunicação para com qualidade e serenidade desempenhar o trabalho como docente. Na modalidade a distância primeiramente o professor fica reduzido ao conteúdo a ser trabalhado e o ambiente virtual de seu computador, o estudo de seu público acontece no decorrer das disciplinas e nas abordagens tutoriais.

O professor é mediador e coparticipante, assumindo funções de facilitador, problematizador, articulador e orientador da aprendizagem, de forma que o conteúdo seja construído na criação de redes de informação, o que incentiva a atividade do sujeito, a autoria e o desenvolvimento da autonomia em um processo de interação mútua (PRIMO; CASSOL, 1999, p. 65- 80). Na percepção de Tarcia e Costa (2010):

A tecnologia responde constantemente às necessidades da sociedade contemporânea e, por esse motivo, as inovações surgem de maneira acelerada no mundo atual. Nesse contexto de renovação constante, aprender a lidar com o novo representa desafio interessante, porque somos chamados, a todo momento, a aprender mais e conhecer o diferente. A prática docente também vive essa situação: diante das novas necessidades que a educação impõe e das dificuldades enfrentadas pelo professor, é importante buscar as alternativas e os recursos. (TARCIA; COSTA, 2010, p. 152).

A concepção de ser professor implica na revisão do conceito de identidade profissional, as mudanças ocorridas na sociedade e nas políticas educacionais estão

exigindo um profissional criativo e articulado (GILBERTO, 2013). Segue o autor, a formação do professor para a EaD traz consigo a dimensão educativa que exige novos saberes, além de conhecimento sobre tecnologias, linguagens e sobre o funcionamento dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A era digital de aprendizagem exige do professor inclusão e uma nova forma de abordagem do conhecimento, não mais puramente tecnicista e mecanicista como apreendido e reproduzido no método tradicional presencial, mas um método educativo que cativa o aluno querendo aprender a aprender.

O meio digital na educação a distância ganha espaço, muitos professores de gerações anteriores ao computador encontram dificuldades em acompanhar o dinamismo tecnológico, diferente dos alunos que dominam essas tecnologias, o receio do docente imigrante versus a tranquilidade do aluno nativo as tecnologias podem prejudicar o processo de aprendizagem (VIVA; VIANNA, 2013).

Um fator de grande importância na EaD é a formação e o preparo dos docentes para atuarem na modalidade, tal processo deve apresentar as novas possibilidades e desafios que a EaD oferece à sua prática profissional.

O estudo de Paiva e Barros em 2014 refere-se à análise de competência do docente atuante na EaD em um curso de nível superior de uma instituição particular brasileira, os autores encontraram vasta lacuna na percepção do aluno e do professor, há um desnível do que se espera do professor e o que efetivamente ele vem realizando junto aos alunos, fato que preocupa quando pensamos na qualidade de ensino que está sendo prestada. Essa pesquisa demonstrou falha no processo institucional prestado pelo curso superior à distância, qualificando como baixa a qualidade de conteúdo ofertado pelo docente aos alunos.

Dos variados enfrentamentos do docente ainda foi encontrado, durante sua atuação na EaD no nível superior, há necessidade de o professor pontuar assuntos, criar parâmetros para auxiliar o Tutor na avaliação de reflexão dos alunos, para isso quando o professor autor/formador lançar o conteúdo na sala virtual deve também lançar mão de estratégia pontual para que o tutor consiga trabalhar o material nos fóruns de discussão juntamente com os alunos.

O ambiente virtual da EaD pode ser um dos primeiros desafios do educador, já que a maioria dos professores tiveram sua formação presencial. Assim vários professores mesmo já tendo experiência em cursos à distância, a EaD torna-se um novo enfrentamento nas atividades que o docente exerce a longa data, pois muitos construíram suas práticas docentes em formação presencial, desde seus saberes acumulados na vida escolar até a formação profissional (FREITAS; FRANCO, 2014).

Para José Manuel Moran (2000):

Ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor. A navegação precisa de bom senso, gosto estético e intuição. Bom senso para não se deter, diante de tantas possibilidades, em todas elas, sabendo selecionar, em rápidas comparações, as mais importantes. A intuição é um radar que vamos

desenvolvendo à medida que “clicamos” o mouse nos links que nos levarão mais perto do que procuramos. A intuição nos leva a aprender por tentativa, acerto e erro. Às vezes passaremos bastante tempo sem achar algo importante e, de repente, se estivermos atentos, conseguiremos um artigo fundamental, uma página esclarecedora. O gosto estético ajuda-nos a reconhecer e a apreciar páginas elaboradas com cuidado, com bom gosto, com integração de imagem e texto. Principalmente para os alunos, o estético é uma qualidade fundamental de atração. Uma página bem apresentada, com recursos atraentes, é imediatamente selecionada, pesquisada (MORAN, 2000, p. 52).

A EaD desafia os educadores quando dificuldades aparecem nas distinções dos modelos distância x presencial. O docente da EaD, pela sua formação muitas vezes predominante presencial, sente falta da figura do aluno numa sala convencional, certas vezes, isto impossibilita o professor a desenvolver suas propostas práticas. Na modalidade a distância o docente não trabalha apenas o conteúdo de aprendizado, ainda predominante no modelo tradicional presencial.

A EaD, portanto, deve ser concebida num contexto mais amplo de educação, uma vez que requer elementos fundamentais na sua realização, além dos já existentes na educação presencial. Há gritante necessidade de formação continuada dos docentes atuantes em cursos oferecidos na modalidade à distância (BITENCOURT; SEVERO, 2013).

3.1 Aula invertida

A EaD apresenta também o modelo da sala de aula invertida, sendo o aluno protagonista da aprendizagem, responsabiliza-se juntamente com o professor mediador pelo sucesso ou insucesso do ensino.

A lógica da sala de aula invertida é direcionadora para as atividades disciplinares, com o professor organizando o material de estudo de forma didática e sequencial, disponibilizando previamente o material de estudo na Área Virtual de Aprendizagem (AVA), nesse local, o aluno realizará exercícios, análise e reflexão de conteúdo, em casos de dúvidas em relação ao conteúdo, essas serão esclarecidas com apoio do professor presencial nos encontros ou mediante nova pesquisa (SUHR, 2016). Segue o autor, relatos de professores sobre as dificuldades na utilização do método de sala de aula invertida, apontam o não cumprimento das atividades propostas pelo aluno, prejudicando o método invertido de ensino.

O autor refere que a pouca compreensão do conteúdo desmotiva o aluno a estudar em casa, isso impossibilita o aluno aprender, sem as leituras prévias dos conteúdos os encontros presenciais se tornam menos produtivos. Portanto, ainda há longa jornada para os docentes e IES para compreensão do modelo de sala de aula invertida, necessitando trabalhar os métodos e capacitações de docentes objetivando atingir diretamente todos os estudantes e fortalecer o processo de ensino aprendizagem (SUHR, 2016).

O crescimento acelerado das tecnologias digital do conhecimento e informação

exige investimento constante na capacitação do docente da graduação.

Waal e Prado em 2008 mencionam que trabalhar com metodologias ativas no processo de aprendizagem conferindo ao aluno o protagonismo de todo o espetáculo do acesso ao conhecimento, cabendo ao professor assumir um papel secundário, apenas como mediador e facilitador. Atualmente implantar metodologias ativas nos cursos de graduação corresponde a múltiplos desafios para os docentes e discentes, desde organização acadêmica até novas concepções pedagógicas.

O professor deve reconhecer o papel do aluno, não desconsiderando seus interesses e curiosidades, ao mesmo tempo em que fornece os meios para desenvolver as disciplinas aposta na reflexão crítica do aprendiz, estando atento para lidar com os conflitos utilizando a política pedagógica (WAAL; PRADO, 2008).

Somando a Wall e Prado (2008), Mesquita e Meneses (2016) apontam em seus estudos os mais relatos de professores sobre as dificuldades na utilização dos métodos ativos de ensino na formação de profissionais de um curso de graduação nível superior, tais dificuldades estavam voltadas para problemas curriculares, aplicabilidade do método ativo e resistência do docente em aperfeiçoar sua prática de ensino.

Entre diversas variáveis também a pouca experiência entre docente e aluno com uso dos novos métodos de ensino por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs agrava-se quando o docente encara os métodos de avaliação na EaD. A práxis diária do professor na EaD promove conhecimentos, o processo de avaliação também é espaço de conhecimento cabendo o professor protagonizar o aluno nesse espaço, potencializando o aproveitamento do conteúdo, elevando as concepções e conceito do aluno. Para que isso aconteça o professor além de dominar as tecnologias ele deve de modo criativo inserir a pedagogia no meio virtual (BITENCOURT; SEVERO, 2013).

A Política de expansão da EaD encontra apoio nas TICs, essa comunhão faz explodir para o interior a EaD, fazendo permear conhecimento pelos capilares do País, ultrapassando as fronteiras, conduzindo a educação onde antes não existia. A longo do tempo a EaD sofreu transformações impressionantes, do simples rádio a potente internet, atualmente a EaD também é denominada educação online, a EaD no nível superior está enraizada e consolidada com bases políticas, com prestígio na formação docente. A política da EaD alinhada à formação docente favorece e amplia a qualidade profissional, estreitando certas lacunas encontradas na prática da docência à distância (FARIA; SILVA, 2016).

Para isso, é necessário desenvolver um novo perfil docente, capaz de atender as demandas do ensino e tecnologia. São necessários modelos de aprendizagem que reforçam e desenvolvem atitudes, posturas e habilidades e não somente o conhecimento técnico.

Não há dúvidas de que a EaD se torna cada vez mais importante, pois atende uma maior proporção da população que busca educação e/ou atualização profissional neste novo cenário.

Paulo Freire (2000, p. 13) em seus primeiros escritos, considerava a escola muito mais do que as quatro paredes. Na concepção da nova pedagogia, educar não se reduz a noção simplista de “aula” e essa concepção está presente na atual sociedade conhecida como “sociedade do conhecimento”. A educação se tornou comunitária, virtual, multicultural e ecológica. Atualmente, pensa-se, investiga-se e trabalha-se em redes, sem hierarquias.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica realizada demonstrou que os desafios da docência superior no ensino a distância vão desde a construção e a socialização do conhecimento interdisciplinar; a valorização do processo de aprendizagem; a formação de profissionais competentes e cidadãos até a e mediação pedagógica no relacionamento com seus alunos contribuindo com a construção de sua formação profissional.

Identificamos que a rápida expansão digital exige uma veloz adaptação às inovações tecnológicas, uma revisão urgente das estruturas curriculares dos cursos à distância ofertados pelas IES, bem como uma adequada capacitação dos professores universitários.

A informatização da educação permite trabalhar com sala de aula invertida, com as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, o AVA, além de toda constante compreensão e domínio exigido do professor diante das TICs, certamente a esse cenário desafiador, se faz necessário ofertar uma formação coerente e continuada aos docentes que atuam no processo de gestão educacional a distância no nível superior.

As respostas a estes desafios passam por uma mudança na postura do professor: um professor mediador que aprenda a trabalhar em equipe com os alunos e com seus pares na construção da docência no ensino superior a distância. O professor deve romper com o antigo paradigma de fonte única e dono do saber, deve, ao preparar um conteúdo, ter clareza do objetivo deste material, saber que deve interagir com o aprendiz, dar mais autonomia e de certa forma também exigir mais dele.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.

BITENCOURT, Magalhães Betina e SEVERO, Marília Bortoluzzi (Org). **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Desafios e Potencialidades na Educação a Distância**. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 2, 2013, p. 211-226. Artigos. ISSN 1982. Disponível em: <file:///C:/Users/info%2096073362/Desktop/artigo1.pdf>. Acesso em: mai. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicação eletrônica. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. SEED. **Referenciais de Qualidade para Educação a Distância**. 2007.

BRASIL. Ministério de Estado e Educação. **Portaria Nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. Campo Grande: UCDB, 2005. 163p.

FARIA, Denilda Caetano de; SILVA, Moisés Gregório da (Org). **Políticas de expansão da educação superior no Brasil: a formação de professores a distância na UAB**. RBPAE - v. 32, n. 3, p. 851 - 870 set./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/info%2096073362/Desktop/TCC/Artigos/artigo%204.pdf>. Acesso em: mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Teresa Menezes e FRANCO Aléxia Pádua. **Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 4, 2014, p. 149-172. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1550/155037796009.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. **A Educação a Distância no Ensino Superior e a Lógica das Competências**. Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 273-286, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3193/319327518015/>>. Acesso em: abr. 2018.

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

MORAN, J. M. **Modelos e avaliação do ensino superior à distância no Brasil**. ETD – Educação Temática Digital, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009.

MUGNOL, M. **A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos**. Rev. Diálogo Educ., v. 9, n. 27, 2009.

PAIVA, Kely César Martis de; BARROS, Valéria Rezende (Org). **Competências docentes ideais e reais em educação à distância no curso de administração: um estudo em uma instituição brasileira**. TM Studies vol. n. 10. Especial Faro dez. 2014. Disponível em:<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-84582014000300015>. Acesso em: abr. 2018.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: UFMT, 2009.

PRIMO, A.F.T.; CASSOL. M.B.F. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. **Informática na Educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v.2, n.2, p.65-80, 1999.

RASLAN, Valdinéia Garcia da Silva. **Uma Comparação do Custo-Aluno entre o Ensino Superior Presencial e o Ensino Superior a Distância**. Campo Grande, MS, 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso.

SCHLEMMER, E. **Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem**. In: BARBOSA, R. M. (org.). Ambientes virtuais de aprendizagem. Porto Alegre: Artemed, 2005.

SUHR, IngeRenateFrose. **Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior**. Rev. Transmutare, ISSN. 2525-6475, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-21, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/info%2096073362/Downloads/3872-15293-2-PB%20(2).pdf>. Acesso em: mai.2018.

TARCIA, R. M. L.; COSTA, S. M. C. **Contexto da educação a distância**. In: CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. **20% a distância e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

WALL, Marilene Loewen e PRADO, Marta Lenise do (Org). **A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt_22.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.

VIVA, Marco Aurélio de Andrade e VIANNA, Patrícia Beatriz de Macedo. **Entre Nativos e Imigrantes Digitais: Um Estudo na Educação Superior**. Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem fronteiras v.2, n. 1, dez/2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/info%2096073362/Downloads/584-1-1904-1-10-20140526.pdf>>. Acesso em mai. 2018.

CONSTITUINDO SUBJETIVIDADES DOCENTES A PARTIR DO PRÊMIO “PROFESSOR NOTA DEZ”

Karina de Araújo Dias

Pós Doutora em Educação – UFSC

Florianópolis - SC

RESUMO: Esse trabalho é o produto de uma pesquisa que tomou por objeto a realização e da concessão do Prêmio “Professor Nota Dez” desenvolvido no âmbito da Secretaria Municipal de Ensino do município de Florianópolis. Analisa-se o período 2012-2017 objetivando demonstrar de que modo se opera o discurso da renovação e da inovação, por meio da oferta e da outorga do prêmio. Vale-se da contribuição das ferramentas analíticas propostas por Michel Foucault e seus comentadores, em torno dos conceitos de discurso, dispositivo, poder e subjetividade, objetivando problematizar os enunciados que constituem a oferta do prêmio na medida em que enfatizam a relevância da renovação e da inovação das práticas pedagógicas. O material empírico é formado por um conjunto de acontecimentos discursivos materializados em fontes escritas. A pesquisa aponta que o conjunto de características que cercam o desenvolvimento dos projetos premiados parece enfatizar a relevância e o enaltecimento de práticas pedagógicas que utilizam distintos materiais e recursos e que permitem favorecer vivências que vão além dos muros da escola, ainda que congreguem

parcos recursos de ordem financeira.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, formação de professores, formação continuada docente

ABSTRACT: This work is the product of a research that had as its object the accomplishment and the award of the “Professor Nota Dez” Prize developed within the Municipal Education Secretariat of Florianópolis. The period 2012-2017 is analyzed in order to demonstrate how the discourse of renewal and innovation operates through the offer and awarding of the prize. It uses the contribution of the analytical tools proposed by Michel Foucault and his commentators, around the concepts of discourse, device, power and subjectivity, aiming to problematize the statements that constitute the offer of the prize as they emphasize the relevance of renewal and innovation of pedagogical practices. Empirical material is formed by a set of discursive events materialized in written sources. The research points out that the set of characteristics that surround the development of the awarded projects seems to emphasize the relevance and the exaltation of pedagogical practices that use different materials and resources and that allow to favor experiences that go beyond the school walls, even though they bring together few resources. financial order.

KEYWORDS: discourse, education teacher, teacher training continuing.

1 | INTRODUÇÃO

Você não sente, não vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança, em breve, vai acontecer
E o que algum tempo era novo, jovem, hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer
[...]
No presente a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais
(BELCHIOR, 1976 na canção “Velha roupa colorida”)

Nesse estudo, desenvolvido como produto da pesquisa de pós doutoramento, pretendo demonstrar de que modo se opera o discurso da renovação e da inovação, por meio da oferta do prêmio “Professor Nota Dez”, promovido pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Com esse intuito valho-me da contribuição das ferramentas analíticas propostas por Michel Foucault e seus comentadores, especialmente no que tange as proposições em torno dos conceitos de discurso, dispositivo, poder e subjetividade, objetivando problematizar os enunciados que constituem a oferta do prêmio na medida em que enfatizam a relevância da renovação e da inovação das práticas pedagógicas. Essa escolha se justifica pela capilaridade com que ações com esse teor vem produzindo nas redes de ensino, de modo a configurar uma nova subjetividade docente, bem como entendendo a realização do referido concurso como um percurso formativo de novo tipo. Entendo que a realização de premiações dessa natureza opera um jogo produtivo de formação e de governamentalidade, instituindo a constituição de sujeitos professores a partir de uma normatividade (DIAS, 2017).

Tomo como caminho metodológico a leitura dos enunciados que constituem a produção dos editais, da portaria e do decreto que institui o referido prêmio, a divulgação dos resultados preliminares e finais, os materiais de divulgação e publicidade em distintos suportes (jornais, sites, revistas digitais), bem como as respostas de três professores premiados em um questionário aplicado e respondido por correio eletrônico. Com o intuito de preservar o anonimato das fontes optei por nominalizar os docentes com os termos em latim *Innovare, Renovare e Transformatio*. Desse modo, as fontes foram tomadas em conjunto, privilegiando-se uma análise dos materiais como monumentos e compreendendo a realização do prêmio “Professor Nota Dez” como um acontecimento cercado de um discurso que guarda uma certa “homogeneidade enunciativa” ((FOUCAULT, 2012, p. 178) ou, dito de outro modo, um discurso que contém uma regularidade discursiva com propósitos particulares. Trata-se de efetuar uma composição textual interpretativa dos enunciados dispersos que cercam a emergência e a realização de cada edição do Prêmio “Professor Nota Dez” trazendo luzes às repetições, reiterações e circularidades de modo a torná-las banais e destituídas de uma naturalidade propositiva com vistas a perceber a fabricação de suas “verdades” e que definem um regime de veridicção muito particular (FOUCAULT,

2014). No entrecruzamento dos enunciados vislumbro a possibilidade de operar com as ferramentas de Foucault com o intuito de apreender como se configura um arranjo entre a produção de uma verdade sobre o sujeito professor **inovador e transformador** e o dispositivo formação continuada operado por meio da referida premiação.

2 | A EMERGÊNCIA DAS PREMIAÇÕES

As ações que culminaram com a emergência do Prêmio “Professor Nota Dez” tem início, no ano de 2009, com a aprovação da Lei Ordinária nº 8024/2009, em 26 de outubro, de autoria do vereador Asael Pereira, objetivando premiar os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis “que mais se destacarem pelo trabalho inovador, criativo e transformador” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 1) por meio de uma seleção dos trabalhos inscritos pelos professores de forma individual ou por grupos. Os trabalhos inscritos são julgados por uma comissão composta por sete membros, sendo quatro da coordenação pedagógica e supervisão do ensino, indicados pela Secretaria Municipal de Educação, e por três representantes da Câmara Municipal de Florianópolis sendo, a cada edição do prêmio, publicada uma portaria anual no Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis com a designação de todos os membros escolhidos para essa finalidade e favorecendo a consulta pública pelos sujeitos interessados.

A premiação acontece anualmente em uma solenidade oficial que integra uma sessão ordinária de trabalhos da Câmara Municipal sendo outorgados como prêmio uma medalha e um diploma, além do direito de participar de um evento de caráter educativo/formativo que aconteça no Brasil. Ao concordar com os termos de inscrição todo o material disponibilizado pelos candidatos dá à Secretaria Municipal de Educação o pleno direito de utilização, reprodução e publicação dos textos, vídeos e imagens anexados à ficha de inscrição. Segundo o que postula o artigo 5º do Decreto n. 8258/2010 é outorgado apenas um prêmio por autor o que implica a indicação de autor e de co-autor no caso de trabalhos desenvolvidos coletivamente.

Em que pese essa primeira análise é útil ressaltar que esses aspectos se coadunam com o chamado refinamento das artes de governar (FOUCAULT, 2008) remetendo a necessidade de garantir o equilíbrio social pelo meio da definição de normas e critérios de normalidade e asseverando a relevância de evitar os desvios em consonância com distintos papéis e finalidades. Com esse intuito ocorre

a multiplicação das artes de governar [...] tudo o que diz respeito à existência humana, de maneira individual ou coletiva, tornou-se passivo de objeto de comando, de ordenação, de alinhavo, de controle, de saberes, de gestão, de medida e de cálculo, de organização e de aperfeiçoamento das funções preestabelecidas pelos dispositivos de governo (CARVALHO, 2015, p. 26).

Com Foucault apreendemos que, desde o século XVIII, vive-se na “era da

governamentalidade” (FOUCAULT, 2012). Governamentalidade é um termo que designa as distintas formas de governar, estando imbricado com a análise das formas de racionalidade e de instrumentalização vinculadas à governamentalidade política, assim como “ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 191). Dito de outro modo, a governamentalidade pode ser concebida como o exercício destinado a produzir sujeitos governáveis utilizando técnicas de normalização, controle e condução de condutas. Assim como demonstram os estudos de Foucault, o governo das ações pedagógicas dos professores, por si mesmo, não deve ser qualificado em termos de “bom ou ruim”, uma vez que deve ser entendido como uma estratégia de constituição da docência.

A operacionalização de estratégias de governo das ações docentes pode se dar a partir da definição de critérios que explicitem condutas desejáveis, por meio da seleção de práticas pedagógicas premiáveis que, inclusive, possam ser referenciadas como exemplos a serem seguidos por outros professores. Premiar professores é uma prática largamente utilizada por distintas instituições que, embora guardem diferenciações de critérios, tipos de prêmios e modalidades de classificação, se destinam a legitimar um conjunto de normas e padrões de referência para a docência e que, por esta feita, possuem um caráter formativo/educativo. Parte-se do entendimento de que a realização do Prêmio Professor Nota Dez se configura como uma das estratégias de governo docente de modo que institui, de igual forma, práticas de condução de conduta dos outros e autogoverno, ou seja, explicita práticas de como somos governados e como governamos a nós mesmos.

Segundo consta no Decreto nº 8258/2010, publicado em 24 de junho, o referido prêmio deverá reconhecer as práticas pedagógicas que

- I - colaboraram sobremaneira para a **melhoria da qualidade da educação** na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis;
- II - realizaram ações que beneficiaram experiências educativas **inovadoras e transformadoras** na Rede Municipal de Ensino;
- III - atuaram, **com excelência**, no atendimento aos estudantes no âmbito da Rede Municipal de Ensino de forma destacada;
- IV - colaboraram para **o fortalecimento e o engrandecimento institucional**;
- V - **representaram os valores da Prefeitura Municipal de Florianópolis e da Secretaria Municipal de Educação** a partir de critérios de reconhecimento, legitimidade e envolvimento institucional, entre eles: comprometimento institucional; respeito aos servidores; **criatividade e iniciativa**; comportamento ético e capacidade profissional (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 1, grifos da autora).

Cabe destacar que os critérios de seleção dos trabalhos inscritos apresentam uma normatividade que contempla aquilo que se entende por melhoria na qualidade da educação prestada pela Rede Municipal de Ensino, bem como as práticas pedagógicas que são consideradas inovadoras, transformadoras e com nível de excelência em atuação profissional. Para além destes aspectos enuncia a relevância

das ações que fortalecem e engrandecem a Prefeitura Municipal de Florianópolis e que são representativas dos seus valores. Causa estranhamento, no entanto, que os critérios elencados são, notadamente, muito amplos e cercados de ambiguidade, uma vez que não são claramente explicitados dado o caráter polissêmico dos termos adotados. Desse modo, faz-se necessário nos debruçarmos sobre os aspectos que tangenciam a seleção dos trabalhos premiados de modo a compreender o que se entende por “inovação”, “criatividade”, “transformação”, bem como os demais critérios elencados nos documentos que norteiam o desenvolvimento das ações circunscritas ao prêmio “Professor Nota Dez”.

3 | A PRODUÇÃO DO DISCURSO DA INOVAÇÃO E DA RENOVAÇÃO

A análise do conjunto de acontecimentos discursivos que cercam a realização dos concursos anuais, que culminam com a outorga do prêmio, enunciam uma ordem discursiva que tangencia a definição dos critérios que definem a demarcação de objetivos específicos e que, nos contornos de Foucault (2012), que pretendem “esquivar sua pesada e temível materialidade” (p. 9). A positividade e a capacidade multiplicativa de um dado discurso, entendido como prática, acompanha sua função restritiva e coercitiva (FOUCAULT, 2012, 2014). Nessa esteira, cabe apreender as condições de funcionamento de um discurso de modo a

impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles [...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2012, p. 35).

Com esse entendimento, a produção de enunciados formulados pelos professores que se candidatam e, muito especialmente, os que logram serem qualificados para receberem o prêmio guardam particularidades que cumprem exigências e que estão muito além do formato exigido no formulário de inscrição. Trata-se aqui de assinalar a posição do sujeito: a que pode e a que deve ocupar (FOUCAULT, 2014). Dito de outro modo, interessa analisar de que modo os enunciados produzidos pelos docentes operam em um certo regime de produção de verdade que os permite qualificá-los como sujeitos inovadores, criativos e transformadores em suas práticas pedagógicas.

Do mesmo modo, cabe identificar o campo de utilização dos enunciados segundo sublinha Foucault:

A constância do enunciado, a manutenção de sua identidade através dos acontecimentos singulares das enunciações, seus desdobramentos através da identidade das formas, tudo isso é função do campo de utilização no qual ele se encontra inserido (FOUCAULT, 2014, p. 127, grifo do autor).

Sob essa chave de análise observa-se que a produção de acontecimentos

singulares que cercam a realização do Prêmio Professor Nota Dez é marcada pela constância de enunciados que se reafirmam, ano após ano por meio da publicação de portarias normativas, uma vez que é mantida quase que integralmente a mesma redação no que tange premiar os docentes “que mais se destacarem pelo **trabalho inovador, criativo e transformador**” (FLORIANÓPOLIS, 2009, 2010, 2017 grifos meus) e “que realizaram experiências de trabalho com ações **inovadoras, transformadoras e humanizadoras**” (FLORIANÓPOLIS, 2014 grifos meus).

Do mesmo modo, a produção enunciativa dos sujeitos envolvidos perpassa a manutenção dessa identidade conforme salienta em entrevista, divulgada no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, a coordenadora da V Edição do Prêmio Professor Nota Dez, Waleska Franceschi: “a cada edição nós somos surpreendidos com ações **inovadoras, transformadoras e humanizadoras**. A cada edição, percebemos a grandeza que é a rede de ensino da capital” (FLORIANÓPOLIS, 2016 grifos meus). Esse aspecto é igualmente referenciado pelo docente premiado Innovare ao discorrer sobre a relevância do Prêmio em sua trajetória pessoal: “Pessoalmente pensar a prática pedagógica como **instrumento de transformação** é revelador e instigante” (QUESTIONÁRIO 1, 2018, p. 2 grifos meus), bem como pelo docente *Renovare* mencionando de que modo o Prêmio pode contribuir para a qualidade dos processos educativos: “Estimulando o desenvolvimento de **novas práticas educativas**” (QUESTIONÁRIO 2, 2017, p. 3 grifos meus). O docente *Transformatio* relata que a inovação foi o motivo pelo qual logrou ser premiado: “Acredito que tenha sido pela inovação e por ser fruto de uma aprendizagem mais colaborativa” (QUESTIONÁRIO 3, 2017, p.3).

A problematização da regularidade enunciativa, em seu modo de constituição (institucional e simbólico) e seus efeitos operados na produção de práticas parece revelar o jogo produtivo entre os percursos formativos operados pela premiação e o governo da docência instituindo um modo de ser sujeito professor que, para ser premiado, precisa ser inovador e transformador. Assim, a circularidade enunciativa produzida por meio de repetições terminológicas ensina e regula os modos de ação desses sujeitos professores definindo formas de trabalho pedagógico condizentes com o que se pretende instituir, por meio da realização do Prêmio, como condutas inovadoras, renovadoras, humanizadoras e transformadoras.

Cabe aqui nos debruçarmos e indagarmos sobre o teor das práticas e qual o seu campo de abrangência considerando apenas os professores (autores e co-autores) premiados a cada edição:

Em um primeiro momento chama a atenção a regularidade na concessão de alguns prêmios no que tange profissionais e unidades educativas respectivas, ou seja, o mesmo profissional efetua a inscrição do seu projeto em mais de uma edição e ganha o prêmio mais de uma vez. Esse aspecto parece ser revelador de um *modus operandi* modulado por um conjunto de estratégias e táticas que marcam uma trajetória profissional que se coaduna com as normas instituídas pela referida premiação. Em

outras palavras, os docentes que logram ser premiados são dotados de habilidades que os configuram como “premiáveis” ou “passíveis de premiação” concorrendo com os demais candidatos em condições semelhantes, uma vez que são selecionados apenas os trabalhos que se coadunam com as normas instituídas pela comissão organizadora do concurso. No entanto, pelo fato de ter sido premiado em outras edições isso tende a colocá-lo em uma posição singular que parece apontar para o domínio dos códigos e das regras que cercam a realização da referida premiação especialmente no que tange a produção discursiva que a marca e que se constitui na “apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes” “por certas categorias de sujeitos” (FOUCAULT, 2012, p. 42).

Outro aspecto a ser salientado é o fato do Prêmio “Professor Nota Dez” pôr em circulação noções de conquista individual e de realização pessoal e profissional que, nos contornos dados por Michel Foucault (2008), estão imbrincadas com os processos de formação da sociedade balizados pelo modelo de empresa, um dos pilares do chamado neoliberalismo moderno, em que as leis de mercado operam como os princípios reguladores das ordens econômica e social. Nessa perspectiva aspectos como a concorrência e a relevância das habilidades individuais como mecanismos potenciais devem ser consideradas em termos da teoria de capital humano em “que é o próprio trabalhador que parece como uma espécie de empresa para si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 310) constituindo-se um *homo oeconomicus*, o empresário de si mesmo dotado de um conjunto de competências-máquina (inatas ou adquiridas) que não podem ser dissociadas do indivíduo trabalhador.

A partir da apreensão dessa racionalidade sujeitos são dotados de um conjunto de competências e habilidades que os qualificam e os hierarquizam e, para nossa análise, se constituem com mais ou menos chances de se tornarem premiáveis colocando-os em posições estabelecidas e que regulam o seu campo de ação. A moldura enunciativa que cerca a produção de um discurso que enaltece a relevância das características individuais liga-se à produção de uma racionalidade concorrencial.

A capacidade de competir torna-se um elemento da maior importância pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte. Assim, o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições (VEIGA-NETO, 2000, p. 199-200)

Desse modo, ao efetuar a inscrição em premiações dessa natureza, o sujeito professor insere-se em uma dinâmica concorrencial em que compete lançando mão de suas competências individuais ou de suas “aquisições”. Ser premiado torna-se uma conquista individual que perpassa a noção de que os sujeitos trabalhadores são unicamente responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. Conforme elucidam Silva e Fabris (2010),

As tramas de governo destes tempos conduzem a processos de responsabilização e individualização dos próprios sujeitos. [...] Entendemos que as produtivas relações entre trabalho e educação passam a ser lidas sob um registro empresarial em que conceitos como flexibilidade, empreendedorismo ou realização pessoal dão corpo a essas novas discursividades (SILVA; FABRIS, 2010, p. 361)

Nessa perspectiva, os percursos formativos que, em última análise, abarcam a realização de premiações com esse teor, pelo fato de estarem encharcados por essa lógica são compreendidos como lócus catalisadores desses pressupostos e operam na produção de subjetividades docentes na medida em que figuram como práticas de governo. A produção de uma nova subjetividade docente, marcada por essa racionalidade, se intensifica no jogo neoliberal e se traduz na formulação de uma discursividade que enaltece práticas docentes inovadoras, transformadoras e criativas em que se pretendem produzir novos sujeitos professores contando com seu envolvimento e participação ativas. Ser premiado é uma conquista que se vê balizada pela relação produtiva e indissociável entre o sujeito e o mercado.

Na esteira de compreender a capilaridade dessas ações de governo descrevemos quais segmentos de escolarização lograram êxito na concessão de premiações, bem como o teor dos projetos premiados ao longo do recorte temporal eleito para essa análise.

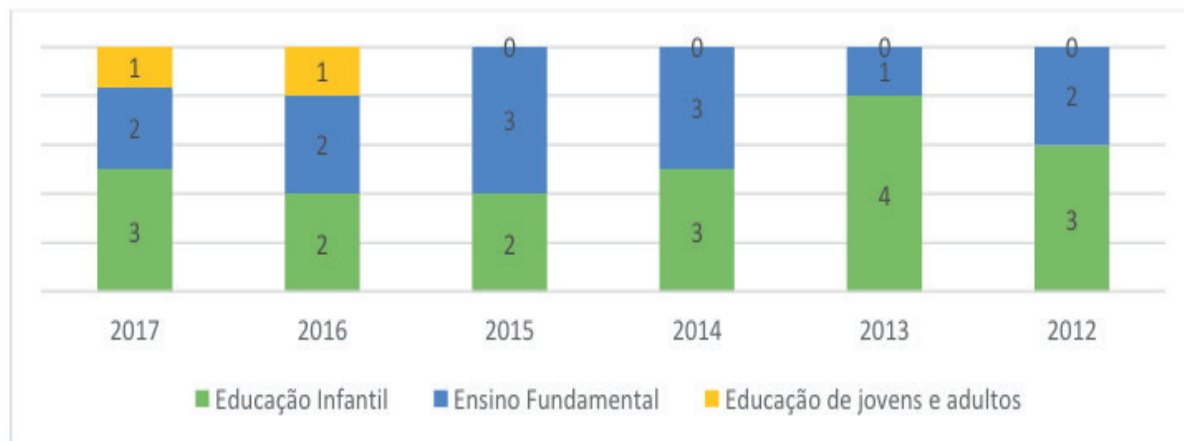


Gráfico 1 – Projetos premiados por segmento de escolarização

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Florianópolis

Elaborado pela autora

Embora inicialmente pareça bastante equilibrada a concessão do Prêmio Professor Nota Dez entre os segmentos educação infantil e ensino fundamental nos últimos anos (2015, 2016, 2017) no período anterior os professores que atuam na educação infantil foram os mais premiados sendo pouco expressiva a premiação concedida a docentes que atuam na educação de jovens e adultos.

Desse modo faz-se relevante traçar um panorama do teor dos projetos premiados

ao longo de todo o período pesquisado. A análise é balizada pela leitura dos enunciados contidos nos materiais de divulgação da Prefeitura Municipal de Florianópolis disponíveis *online* e impressos, bem como naqueles contidos nos questionários respondidos pelos docentes participantes da pesquisa.

Os projetos envolvem a produção de materiais audiovisuais tais como filmes, *blog* e animações (SCHLIECK, 2013, 2015), a problematização da temática da inclusão escolar com distintas metodologias e recursos: contação de histórias, dramatizações, vivências e exposição de materiais adaptados para alunos com deficiências (RONSANI, 2017), o desenvolvimento de projetos de pesquisa utilizando o espaço do laboratório de Ciências (CASTILHOS, 2014), a dramatização de histórias (FERNÁNDEZ, 2013), saídas de estudos para o Centro Histórico de Florianópolis e demais pontos turísticos (FURLANI et al, 2013), a construção de uma réplica do ambiente marinho com materiais recicláveis; pesquisa, saída de estudos e construção de réplicas de dinossauros bem como a produção de um audiovisual com histórias e músicas interpretadas pelos alunos (MENDES *et al*, 2014, 2013, 2012), o uso de músicas e de danças, rodas de conversa e contação de histórias com o intuito de conhecer as culturas dos habitantes do município de Florianópolis (ALEXANDRE *et al*, 2013), conhecer a cultura e a história do antigo Egito por meio de brincadeiras e vivências; brincadeiras, pesquisa e saída de estudos com o intuito de conhecer as cobras bem como pesquisas e produção de materiais envolvendo as invenções aéreas e seus principais aviadores (OLIVEIRA, 2017, 2016, 2014), a confecção de personagens e a recriação dos sons a partir do filme “Kiriku e a feiticeira” (MAGLIOCCA *et al*, 2012), o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar sobre a cultura do município de Florianópolis (BRUSTOLIN *et al*, 2012), a construção de uma réplica da ponte Hercílio Luz com garrafas pet e saídas de estudos para visita aos pontos turísticos de Florianópolis (SIMICI; BARROS, 2012), o desenvolvimento de uma prática de canto/coral (ROSA, 2012), conhecer e vivenciar aspectos da cultura e história africana e afro-brasileira (MEZZANO, 2017), a prática da dança como mobilizadora de uma cultura da paz (SANTOS, 2017), a produção de textos e o debate sobre os trabalhadores domésticos a partir da exibição do filme “Domésticas” (JORGE, 2017), a pesquisa e saída de estudo para observação de tartarugas do projeto Tamar bem como a pesquisa e produção de trabalhos sobre os animais que vivem no gelo (ADÃO, 2017, 2016), a prática musical e a contação de histórias envolvendo a cultura musical dos povos indígenas africanos e afro-brasileiros (GOMES, 2014), a contação de histórias, a visita ao planetário da Universidade Federal de Santa Catarina e a pesquisa e confecção da réplica de um sistema solar (DUARTE, 2014), a pesquisa e produção de vídeos envolvendo a temática dos transtornos alimentares (DALAGNOL, 2014), a produção de textos e de fotografias envolvendo as temáticas do preconceito e do racismo (JORGE *et al*, 2016), a construção de uma maquete do Mercado Público a partir de uma saída de estudos (BORGES, 2016), a releitura de obras de pintores famosos (RABELO *et al*, 2016). Sobre os demais trabalhos premiados não foram encontradas referências.

Em que pese as distintas metodologias e abordagens temáticas, os projetos educativos em análise possuem como eixos norteadores comuns a produção de materiais envolvendo o uso de diferentes recursos, a pesquisa sobre as temáticas por parte de educadores e/ou alunos, a vivência a partir de saídas de estudos, o uso de literaturas para subsidiar a elaboração das atividades. Cabe interrogar o que os torna distintivos das demais práticas pedagógicas postas em curso na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Se, por um lado, nem todos os educadores inscrevem seus trabalhos a fim de concorrer ao Prêmio, sendo esta uma questão que não será tratada nessa pesquisa, por outro mostra que este conjunto de práticas pedagógicas é dotado de um certo número de características que as coloca como premiáveis ou dignas de prêmio, qualificando-as como práticas exitosas ou de sucesso.

A análise dos aspectos que tangenciam o conjunto de características que cercam o desenvolvimento dos projetos premiados parece apontar para a relevância e o enaltecimento de práticas pedagógicas que utilizam distintos materiais e recursos e que permitem favorecer vivências que vão além dos muros da escola ainda que contemplem poucos recursos de ordem financeira. O dito popular “dar nó em pingo d’água” parece expressar aproximações com a realidade vivenciada pelos sujeitos professores que lograram ser premiados com o título de “Professor Nota Dez” e traduz a motivação pessoal que emerge do cotidiano escolar em favor de práticas outras, distintas da maioria, por seu caráter interdisciplinar, experimental, lúdico e fomentador de vivências qualificadas como não tradicionais em termos pedagógicos. Nesses termos é possível inferir que práticas pedagógicas cercadas por esse conjunto de características e permeadas pelos aspectos anteriormente mencionados parecem expressar os valores da Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis e os qualificativos que produzem um sujeito professor desejável e efetivamente **transformador, criativo e inovador**.

Essa moldura enunciativa se coaduna com o discurso que sustenta o dispositivo formação continuada em favor do inacabamento do sujeito professor e da busca permanente pela qualificação profissional, produzindo continuamente uma subjetividade docente em consonância com essa produção de realidade/regime de verdade. Com o intuito de provisoriamente concluir essa problematização nos parece ser urgente ampliar o escopo de entendimento de como se opera essa lógica no âmago das práticas pedagógicas e dos percursos formativos ensejando constituir sujeitos professores outros, novas experiências pedagógicas e vivências formativas em prol da produção de uma ética e de um distinto governo de si mesmo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. F. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, H. (org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIAS, K. A. **A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes**. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) -, Departamento de Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180702/348837.pdf?sequence=1>

Acesso em: 9 abr. 2019.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SILVA, R.R.D.; FABRIS, E.T.H. O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 44, mai/ago, 2010, p. 352-363.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo. (orgs.) **Retratos de Foucault**, Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.

BULLYING: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO DOCENTE

Elines Saraiva da Silva Gomes

Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos.
Santos – São Paulo

Elisete Gomes Natário

Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos.
Santos - São Paulo

BULLYING: UN ANÁLISIS EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y LAS POSIBILIDADES DE LA ACCIÓN DE ENSEÑANZA

RESUMEN: La intimidación se entiende como cualquier actitud de violencia física y / o psicológica intencional y repetitiva cometida por una o más personas contra una o más víctimas que no pueden defenderse. Este contexto de violencia y comportamiento agresivo, con abuso de fuerza y / o poder, se inserta en un contexto más amplio, el de la violencia simbólica. La educación es el lugar que tiene mayor poder de transformación del pensamiento del estudiante para llevarlo a construir nuevos mecanismos de convivencia en la sociedad, dirigidos por la conciencia crítica, la resolución de conflictos, preexistentes en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Bullying; Práctica docente; Perspectiva social.

1 | INTRODUÇÃO

De um modo geral a violência é entendida como uma doença crônica que atinge toda a sociedade e, é eleita como um dos assuntos principais entre os meios de midiáticos de comunicação. A escola, neste contexto, reproduz a sociedade, pois ela não é uma ilha isolada, constitui parte e atende a essa mesma sociedade que também manifesta violências. Uma forma de violência que invadiu os muros

RESUMO: O *bullying* é entendido como sendo toda atitude de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por uma ou mais pessoas contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defenderem. Esse contexto de violência e de comportamento agressivo, com abuso de força e/ou poder, está inserido num contexto maior, o da violência simbólica. A educação é lócus que dispõe maior poder de transformação do pensamento do educando de forma a levá-lo a construir novos mecanismos de convivência em sociedade, direcionado pela consciência crítica, a resolução de conflitos, preexistente na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: *Bullying*; Prática docente; Perspectiva social.

da escola e sua maior concentração se dá entre os estudantes, às vezes invisível, impalpável, vem se difundindo e alcançando proporções cada vez maiores, o *bullying*. Sua ação, na maioria das vezes, vem mascarada em formas de brincadeiras de mau gosto com apelidos pejorativos e intencionais. O *bullying* se caracteriza por utilizar ações que qualificam os comportamentos violentos no âmbito escolar, porém, não é qualquer violência, ou seja, para melhor demarcar sua definição específica ressalta-se, que o *bullying* ocorre de forma intencional e proferida contra uma mesma pessoa sem motivo aparente. Isso significa segundo Silva (2010b), que de forma quase “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

O caráter simbólico da violência centra-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção. A existência desta divisão entre pobres e ricos, era defendida pelos ricos, pois estes são ricos à custa dos pobres, ou seja, para poderem ficar ricos eles precisam dos pobres trabalhando para eles. Nesse contexto podemos dizer que os ricos são aqueles que estabelecem as condições de trabalho a “Mais valia”. A violência não nasce do nada, são diversos os motivos que podem gerá-la. Vivemos em uma sociedade na qual se prioriza mais os interesses pessoais, que cultiva a desigualdade e que não privilegia a cultura das classes mais baixas da sociedade. Vivemos em uma sociedade hierárquica, dita “democrática”, mas na qual se prioriza o lucro de poucos em detrimento dos interesses da maior parte da população, o que desqualifica a democracia.

A formação destinada à classe trabalhadora é sucateada, de forma que se possa manipulá-los, dificultando reflexões sobre as ações desenvolvidas no âmbito social e político. Saviani (1987) denuncia esta formação a serviço do capital, esvaziada – aos trabalhadores é relegado o mínimo para o domínio da produção, o saber relativo à operação, função que desempenhará, já que não podem ser desapropriados totalmente do saber. Assim, o processo educativo como vem sendo desenvolvido dentro das escolas possui características que o tornam reproduzidor das desigualdades sociais. Percebe-se na realidade que a educação destinada a uma minoria privilegiada se difere totalmente daquela oferecida à maioria excluída, principalmente no que se refere à qualidade. Promove-se a ideia de que a educação é igual para todos, proporcionando as mesmas oportunidades, porém, se analisarmos mais detalhadamente a realidade existente em busca de desmistificar esse fato ideológico, veremos que a escola, como está inserida na lógica do capital, qualifica parte da sociedade para ser dedicada a trabalhar e a produzir subordinadamente a quem tem dinheiro.

O *bullying* tem ganhado destaque nos trabalhos acadêmicos, assim como nas ideias de profissionais e pesquisadores preocupados com questões sociais que, automaticamente, transpassam os muros das escolas, das relações familiares e das relações interpessoais; tais trabalhos como os de Silva (2010a) contribuí de forma fundamental para a compreensão deste fenômeno; outro importante estudo é o de

Fante (2005), considerada a pioneira dos estudos do *bullying*, ela é antropóloga, especialista em *bullying* no Brasil e pesquisa como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Lopes Neto (2005) e Costantini (2004) abordam a diferenciação de papéis, os intimidadores, os agressores e as vítimas. Grillo e Santos (2015) pesquisadoras desenvolve o tema com ênfase na formação emocional assim como os prejuízos acarretados por esse fenômeno.

2 | O BULLYING

Para contextualizarmos faremos um breve panorama sobre o fenômeno do *bullying*, tais como: o conceito, os critérios para identificá-lo, a caracterização dos protagonistas - tanto vítimas como agressores, as formas de ataques utilizados, as causas e as consequências desses ataques para todos os envolvidos nesse cenário de violências e desrespeitos.

O *bullying* é uma palavra de origem inglesa e é entendida, segundo Silva (2010b, p.21) como, “[...] um conjunto de atitudes de violências físicas e/ou psicológicas, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um bully (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defenderem”. Por trás dessas ações desrespeitosas, de arrogância, de prepotência, de incompaixão há um agressor que domina e impõe seu poder com a intencionalidade de mostrar sua autoridade e manter suas vítimas sob total domínio.

Fante (2005) baseada nos estudos do professor Dan Olweus, acrescenta que é normal em uma classe existir, entre os alunos, vários conflitos e tensões. Existem também diversas outras “interações agressivas” que ocorrem quando o aluno quer se divertir ou se autoafirmar, mostrando-se mais forte que seus colegas. Se existir na sala de aula um ou mais agressores, o seu comportamento agressivo vai interferir nas atividades dos colegas, resultando em “interações ásperas, veementes e violentas” (FANTE, 2005, p. 47). Como o agressor sente a necessidade de dominar e ameaçar os seus colegas, ele pode impor a sua força, o que faz das adversidades e das pequenas frustrações, conflitos extremos em sala de aula. Portanto, se existir na classe um aluno tímido, que demonstra insegurança, ansiedade e uma grande dificuldade de se impor, mostrando-se indefeso, possivelmente, ele será foco do agressor. O agressor percebe que esse aluno não vai responder a sua ofensa com outra maior, e sim, que ele vai se amedrontar, sem ao menos se defender. Normalmente a vítima do *bullying* não vai contar aos seus professores e aos seus pais o que está acontecendo na escola. Assim, esse aluno, vai aos poucos, muitas vezes se isolando dos seus colegas por acreditar que não tem uma boa reputação, pois acaba sofrendo constantes gozações, em virtude do seu medo ou timidez (FANTE, 2005).

Silva (2010b) relata que os comportamentos do *bullying* acontecem de duas formas: direta ou indireta. A forma direta é aquela em que há agressões físicas e verbais; e a indireta, ocorre quando existe a exclusão e a discriminação da vítima por

parte do seu grupo social. Algumas atitudes podem se configurar em formas diretas ou indiretas de praticar o *bullying*. Porém, dificilmente a vítima será maltratada por apenas uma pessoa, pois, normalmente, os agentes do *bullying* costumam agir em grupos e isto acaba contribuindo não somente para a exclusão social da vítima, como também para muitos casos de evasão escolar. O valentão precisa ter um grupo que o apoie para cometer suas ações com os mais frágeis que se intimida e acaba por abandonar a escola (SILVA, 2010a).

O caráter simbólico está na forma indireta da violência, centra-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção.

No sistema capitalista neoliberal, a escola é vista como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho e como possibilidade de ascensão social, o que é reforçado pela visão produtivista de educação, para a qual esta instituição é tida como um modo privilégio de melhoria do “capital humano” (FRIGOTTO, 1993).

A escola ao longo da história retrata os interesses da classe dominante, que são aqueles que detêm o poder - de forma sutil, muitas vezes. Para uma compreensão histórica sobre esta questão, buscamos respaldo na obra de Saviani (1987) argumenta que na época moderna, com a ruptura do modelo de produção do feudalismo para o mercantilismo, o comércio nascia fortalecido. Assim que a burguesia se torna classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar os sistemas nacionais de ensino. Uma escola para todos com o objetivo de converter os servos em cidadãos. Mas o papel da escola estava aí muito claro - consolidar a ordem democrática. Essa ordem democrática visa os interesses da burguesia, pois, de forma intencional substituiria o feudalismo e daria subsídio a um novo modelo de produção, o mercantilismo, assim como os direitos e liberdade democrática marcaram a época, expressando a cultura burguesa “liberdade, igualdade e fraternidade”. Foi assim que a democracia conquistou a condição de categoria universal na história, pois desta forma deu uma falsa liberdade ao homem fazendo-o entrar em seu sistema de controle visando uma democracia não democrática (sou livre dentro de um círculo comandado por uma classe dominante).

Essa tendência de substituir a velha ordem democrática do feudalismo para que a burguesia dominasse sem riscos de ser dominada novamente, atuou também nas escolas de forma a neutralizar as novas gerações de terem uma consciência crítica, pois assim não haveria movimentos contra hegemônicos. O professor neste contexto é desvalorizado, pois sua função de (mediador) formar para vida, formar a consciência crítica transformadora nos educandos é negada, se o professor instigasse a consciência crítica nos educandos, poderia haver uma revolução que causaria mudanças no sistema capitalista e isso era indesejado.

Saviani (1987) argumenta que a classe dominante dividiu a sociedade em aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade.

A formação destinada à classe trabalhadora é sucateada, de forma que se possa

manipulá-los, dificultando reflexões sobre as ações desenvolvidas no âmbito social e político. Saviani (1987) analisa esta questão, denunciando esta formação a serviço do capital, esvaziada - aos trabalhadores é relegado o mínimo para o domínio da produção, o saber relativo à operação, função que desempenhará, já que não podem ser desapropriados totalmente do saber.

Assim, o processo educativo como vem sendo desenvolvido dentro das escolas possui características que o tornam reproduzidor das desigualdades sociais. Percebe-se na realidade que a educação destinada a uma minoria privilegiada se difere totalmente daquela oferecida à maioria excluída, principalmente no que se refere à qualidade. “Vende-se” a ideia de que a educação é igual para todos, proporcionando as mesmas oportunidades, porém, se analisarmos mais detalhadamente a realidade existente em busca de desmistificar esse fato ideológico, veremos que a escola, como está inserida na lógica do capital, qualifica parte da sociedade para ser dedicada a trabalhar e a produzir subordinadamente a um punhado de grandes empresários.

A realidade escolar é alheia à realidade da experiência existencial dos educandos, uma escola que não mescla práticas vivenciais aos vários componentes educacionais, retalhando os conteúdos da realidade a fim de que sejam apenas memorizados pelos educandos.

Grande parte das práticas escolares pauta-se em atividades que não consideram a construção histórica e social do conhecimento, bem como não consideram a construção do conhecimento para o sujeito educando, assim favorecem a manutenção do *status quo*. Neste sentido Freire diz,

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização do conteúdo narrado, mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2013, p.85-86).

Este autor postula que a educação se torna, desta maneira, um ato de depósito, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Nessa concepção “bancária” não há possibilidade de superação das condições em que se encontram as camadas mais baixas da sociedade.

O educador não faz nada sozinho, quando ensina, aprende ao ensinar, em uma troca contínua, por meio das diversas situações, mediatizadas pelo mundo: “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

3 | MARGINALIZAÇÃO NO CONTEXTO CAPITALISTA

Para Saviani (1987), o que contribuiu para legitimar a marginalização foi à falta de propostas pedagógicas que incluíssem as subculturas das classes mais baixas. Analisa as propostas pedagógicas historicamente. Algumas teorias, as chamadas crítico-reprodutivistas compreendem que a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural, ou seja, as pessoas das camadas mais desfavorecidas da população possuem uma subcultura que é bem rica, mas não é a mesma cultura da classe dominante onde vivem, com instituições mantidas, regidas e organizadas conforme os padrões da classe dominante, padrões esses bem diversos dos que lhes foram dados. A subcultura é rejeitada e negada.

Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação. (ROMANELLI, 2003, p. 29).

Reforçando o que já foi discutido por Saviani (1987), esta autora pontua o que segundo ela, é o primeiro aspecto da marginalização: a oferta insuficiente do ensino, ou seja, é o descompasso existente entre a oferta e a demanda. A segunda pontuação se refere ao aspecto de o Sistema Educacional se fechar em si mesmo. “O alto grau de seletividade do sistema “peneirando” a maior parte da população que nele ingresse, no decorrer da vida escolar, faz com que exista enorme descompasso entre os níveis [...]” (ROMANELLI, 2003, p. 88).

Os educandos ingressos no ensino fundamental muitas vezes não o concluem, há muita evasão escolar, pois, o ensino muitas vezes é desvinculado da realidade do educando, e isto reflete em parte da população brasileira que não tem o domínio completo da alfabetização.

Segundo Bourdieu (1998), quanto mais incertas forem às definições de diplomas mais possibilidades a classe detentora terá para elevar seus capitais.

O aluno que consegue concluir o ensino médio, não encontra abertura no ensino superior, deixando, desta forma, de se aprofundar no conhecimento específico, de ter uma formação acadêmica, uma compreensão mais profunda de sua realidade. Mas, como pode isto acontecer se o ensino superior é destinado àquelas pessoas que tem disponibilidade de melhores condições de estudo, pessoas que muitas vezes não precisam trabalhar. Ora, o ensino superior público é, em geral, destinado às classes médias e não às classes mais baixas, contudo percebe-se isto na prática quando os cursos de graduação de mais retorno financeiro são formados com grade curricular

integral, isto significa que o capitalismo também está nas graduações pública quando sutilmente estabelece um período integral para as grades curriculares, deixando de fora cidadãos imergidos na “mais valia”, pois se todos tiverem a mesma oportunidade de dominar, então, quem serão os dominados? No capitalismo tem que haver os subordinados aos interesses da minoria.

A escola reproduz a sociedade quando não utiliza de suas atribuições para proporcionar a superação das condições de marginalização, quando rejeita a subcultura ou senso comum, não relacionando ao saber sistematizado, uma ponte entre a realidade vivida com o currículo escolar. Com essa violência oculta, surgem outros tipos de violência, tais como o fenômeno *bullying* que pode ser analisado como uma reação, inconsciente, da sociedade.

4 | IDENTIFICANDO OS PERSONAGENS

No *bullying* há três formas de envolvimento: Agressor, vítima e espectador. De acordo com Silva (2010b), o maior desafio na identificação dos atores dessa triste “peça” é distinguir os agressores que podem ser dissuadidos desse papel e transformados em guerreiros contra a violência escolar, daqueles que já exibem, desde muito cedo, uma natureza desprovida de afetividade. Cada personagem dessa trama apresenta um comportamento típico, tais como apresentados a seguir:

- Vítimas

No recreio, encontram-se frequentemente isoladas do grupo ou perto de algum adulto que possa protegê-los; na sala de aula apresentam postura retraída, têm extrema dificuldade em perguntar algo ao professor ou emitirem sua opinião e deixam explícitas suas inseguranças e ansiedades; mostram-se comumente tristes, deprimidos ou aflitos; nos jogos ou atividades em grupos, sempre são os últimos a serem escolhidos; aos poucos vão se desinteressando das atividades escolares (isso inclui perdas constantes de seus pertences, especialmente materiais didáticos); ocasionalmente, nos casos mais dramáticos, apresentam hematomas (contusões), arranhões, cortes, ferimentos, roupas danificadas ou rasgadas. (SILVA, 2010b, p. 48).

- Agressores

Começam com brincadeiras de mau gosto, que rapidamente evoluem para gozações, risos provocativos, hostis e desdenhosos; colocam apelidos pejorativos e ridicularizantes. Insultam, difamam, ameaçam, constrangem e menosprezam alguns alunos; fazem ameaças diretas ou indiretas, dão ordens, dominam e subjagam seus pares; perturbam e intimidam, utilizando-se de empurrões, socos, pontapés, tapas, beliscões, puxada de cabelos ou de roupas, pegam materiais escolares, dinheiro, lanche e quaisquer pertences de outros estudantes, sem consentimento ou até mesmo sob coação. (SILVA, 2010b, p. 40).

- Espectadores

Os espectadores não costumam ter um comportamento tão marcante. A

identificação deles depende de observação mais frequente e cuidadosa, pois seu comportamento não costuma apresentar sinais explícitos que denunciem a situação que estão vivendo. (SILVA, 2010b, p. 51).

5 | A PRÁTICA DOCENTE E O BULLYING

Freire (1996, p. 66) pontua que,

[...] o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isto, precisam de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. [...] O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

O educador caracteriza-se como um mediador entre o aluno e sua formação, porém, “[...] o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa” (CONTRELAS, 2002, p. 36) e, é neste contexto, que culmina o sentimento de desprofissionalização.

Freire (1996, p. 11) adverte-nos “para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria, exercitados”. A reflexão da prática docente tem o poder de instruir o educador no caminho a ser seguido assim como também denuncia as causas da degradação da profissão docente. A prática da reflexão conduz o educador a não abrir mão dos teus sonhos, do rigor da seriedade e da simplicidade inerente ao exercício profissional, permite-se reiterar e problematizar as situações vivenciadas e não inexorável.

Na reflexão crítica é possível compreender que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 23). É na prática educativo-crítica que se forma a intervenção no mundo por meio da educação desmascarando as reproduções da ideologia. O mesmo autor adverte que o professor não deve poupar oportunidades para mostrar ao aluno segurança ao discutir um tema de aula.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000, p. 121): “[...] o aluno deve sentir-se respeitado e também sentir que dele exigem respeito. O convívio respeitoso na escola é a melhor experiência moral que o aluno pode viver”. Segundo Fante (2005), o primeiro passo é a conscientização sobre o fenômeno, em seguida é necessária uma observação cuidadosa do professor em sala de aula, que efetivará a detecção e o reconhecimento formal de sua existência. O terceiro, e decisivo, é reunir todos os segmentos que compõem o sistema educacional (gestão, professores, pais, secretaria da educação, etc.) para determinar estratégias e agir sobre o problema. Como estratégias, Brasil (2000) afirma que o professor deve ficar atento ao preconceito e desrespeito entre os alunos, observando aqueles que

estigmatizam algum tipo de deficiência. “[...] trata-se de explicar-lhes com clareza o que significa dignidade do ser humano, demonstrar a total impossibilidade de se deduzir que alguma raça é melhor que a outra, trata-se de fazer os alunos pensarem e refletirem a respeito de suas atitudes [...]” (BRASIL, 2000, p.120).

A educação é lócus que dispõe maior poder de transformação do pensamento do educando de forma a levá-lo a construir novos mecanismos de convivência em sociedade, direcionado pela consciência crítica, a resolução de conflitos, preexistente na sociedade. Contudo, o professor deve possuir pleno conhecimento do fenômeno do *bullying*, pois somente assim ele será capaz de identificar e agir, direcionando seus esforços para impedir que essas violências se tornem uma realidade crescente, ou seja, o professor pode contra-atacar estabelecendo uma parceria com todos os envolvidos na escola, os alunos e as famílias. Cabe também ao professor observar, ouvir os alunos e se dispor em ajudá-los.

6 I ENFOQUE SISTÊMICO NO ANTIBULLYNG

A escola deve ser um local de acolhimento e de estímulo ao desenvolvimento e ao crescimento intelectual das pessoas. A esse respeito a UNESCO diz que, a importância de dirigir ações conscientizadoras na prevenção contra as violências implícitas, mas agindo antes do problema ocorrer;

O sistema educacional tem a obrigação de garantir a realização do direito à educação. O bullying homofóbico desrespeita as três dimensões de uma abordagem à educação baseada em direitos humanos: acesso, qualidade e respeito no ambiente de aprendizagem. (UNESCO, 2013, p.23).

A UNESCO (2013) preparou um conjunto de ferramentas para ajudar os alunos e professores a lidarem com a violência na escola,

Ferramentas de implementação de projetos — oferecem uma variedade de possibilidades para começar a desenvolver uma estratégia ou um projeto concreto. 2. Ferramentas para gestores e autoridades – oferecem recursos para convencer os atores envolvidos da necessidade de mudar a situação e orientação sobre como fazê-lo. 3. Ferramentas para a equipe escolar – fornecem orientações para educadores e formadores de professores. 4. Ferramentas para alunos – fornecem sugestões para a ação e a participação dos alunos. 5. Ferramentas para pais – oferecem informações aos pais e formas de como envolvê-los. (UNESCO, 2013, p. 28).

O documento apresenta nove características de políticas e programas eficazes de combate ao *bullying* em instituições de ensino,

Começar quando as crianças ainda são pequenas, antes que suas atitudes e comportamentos tenham se fixado. Garantir que as políticas de combate ao *bullying* atinjam todos os membros da comunidade escolar. Envolver todos os principais

atores – diretores escolares, funcionários, alunos, pais e a comunidade como um todo – no desenvolvimento, na implementação e no monitoramento da eficácia das políticas escolares de combate ao *bullying*. Desenvolver uma estratégia de prevenção abrangente que inclua capacitação e uso adequado de conhecimentos externos especializados. Garantir que a política inclua um plano de ação claro, com medidas de segurança e apoio às vítimas e medidas de punição e reabilitação para os autores. Implantar sistemas para que alunos e funcionários possam denunciar o *bullying*, como sistemas de queixas confidenciais, usando as autoridades escolares ou comunitárias de proteção da criança. Assegurar que toda a equipe escolar tome medidas consistentes e sistemáticas para prevenir e lidar com qualquer forma de *bullying*. Visibilizar a política *antibullying*, inclusive no manual do funcionário, em prospectos escolares, em dias de convívio com a comunidade e reuniões de pais e mestres. Monitorar o comportamento dos estudantes, principalmente quando haja indícios de que pode estar ocorrendo *bullying*. (UNESCO, 2013, p. 34).

Lidar com as diferenças interpessoais de cada indivíduo não é uma tarefa fácil na escola, vai além do fornecer conteúdos, mas, contudo, preparar os jovens para a vida. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 44) ressaltam que “se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia”. Uma ferramenta que tem grande valia na prevenção da violência no contexto escolar e que possibilita a integração dos conteúdos com a vivência do alunado, que são os temas geradores esmiuçados em forma de projetos que aparecem nos temas transversalizados. “A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas [...]” (BRASIL, 1997, p. 45).

A Base Nacional Comum Curricular ressalta como competências gerais o exercício da empatia e a cooperação para construir um ambiente de diálogo e resolução de conflitos. “Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolher e valorizar a diversidade sem preconceito, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve ser comprometer.” (BRASIL, 2017, p.23).

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *bullying* não é um tema exclusivo das instituições educacionais, no entanto ele se evidencia cada vez mais nos espaços escolares. Desenvolve-se em um contexto de individualidades e status, onde se forja e mascara-se muitas vezes uma realidade de dominação e violências físicas e simbólicas.

A escola representa um papel importante, o de desenvolver estratégias de ações que visam à intencionalidade de construir uma consciência mais crítica sobre o entorno vivencial dos estudantes.

Eliminar o *bullying* ente os alunos é uma tarefa muitas vezes difícil, frustrante e cansativa, que exige planejamento e ações de todos (comunidade escolar, sociedade, famílias, autoridades sociais, etc.). Entretanto, não podemos desistir de lutar e resistir

por uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã.

REFERÊNCIAS

COSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo?**: prevenir e enfrentar a violência entre jovens. Tradução Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Diário Oficial. Brasília. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretária da Educação Fundamental 2. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos Temas Transversais, ética. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GRILLO, Mariana, SANTOS, Ana. Bullying na escola. **Colloquium Huma narum**. Jul-Set, V. 12, n. 3. p 61-74, 2015.

GUTIERREZ, Denise Machado Duran; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes da. Diálogos Bourdieu - Piaget: implicações para a Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão** [online]. 2013, vol.33, n.1, pp.74-83: Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000100007>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LOPES NETO, A. A. Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes. **Jornal de Pediatria**, (Rio J.) n°. 81, n°. 5 suppl. Porto Alegre Nov. 2005. 164 – 172.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: Mentres perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetivo, 2010a.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Cartilha 2010** – Projeto Justiça nas Escolas – CNJ Conselho Nacional de Justiça. Brasília/DF: Editora FMU, 2010b.

UNESCO. **Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico**. – Brasília: 2013 60p.
ISBN: 978-85-7652-178-5. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221314/PDF/221314por.pdf.multi>. Acesso em: 03 de Ago. 2019.

O ENSINO DE CIÊNCIAS MEDIADO POR ILHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE

Graziela Ferreira de Souza

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-graduação em Ensino de
Ciência e Tecnologia - PPGECT
Ponta Grossa - PR

Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-graduação em Ensino de
Ciência e Tecnologia - PPGECT
Ponta Grossa - PR

RESUMO: Este estudo tem como objetivo propor uma reflexão sobre o desenvolvimento do ensino interdisciplinar baseado na proposta de Gérard Fourez (1937) sobre Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR). O modelo de Fourez baseia nos princípios da Alfabetização Científica Técnica e coloca-se como uma possibilidade para a efetivação da educação científica no espaço escolar. O desenvolvimento dessa proposta metodológica visa organizar didaticamente encaminhamentos para uma aprendizagem que articula o conhecimento científico e o desenvolvimento de habilidades de reflexão, discussão e construção autônoma do conhecimento. Nesse sentido, considera-se que o uso de IIR no ensino de ciências poderá contribuir para a formação para a cidadania, rompendo com paradigmas tradicionais, técnicos e fragmentados de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade, Ensino de Ciências, Alfabetização Científica e Tecnológica, Cidadania.

THE SCIENCE TEACHING MEDIATED BY INTERDISCIPLINARY RATIONALITY ISLANDS

ABSTRACT: This study aims to propose a reflection on the development of interdisciplinary education based on the proposal of Gérard Fourez (1937) on Interdisciplinary Rationality Islands (IIR). Fourez's model is based on the principles of Technical Scientific Literacy and stands as a possibility for the realization of Science teaching in the school space. The development of this methodological proposal aims to organize didactically referrals for a learning that articulates the scientific knowledge and the development of skills of reflection, discussion and autonomous construction of the knowledge. Therefore, it is considered that the use of IIR in Science teaching may contribute to the formation of citizenship, breaking with traditional, technical and fragmented teaching paradigms.

KEYWORDS: Interdisciplinary Rationality Islands, Science Teaching, Scientific and Technological Literacy, Citizenship.

1 | INTRODUÇÃO

As implicações de uma sociedade desenvolvida científica e tecnologicamente indicam a necessidade da construção de uma democratização de saberes que envolvem a formação de cidadã em espaços formais e informais de ensino.

No espaço escolar, esta perspectiva gera desafios pedagógicos que compreendem a capacidade de formar cidadãos cada vez mais aptos para intervir e compreender o mundo que os rodeia de forma consciente e responsável.

Este aspecto pressupõe novas abordagens ao ensino, em uma dimensão de capacitação social, sobrepondo-se à memorização e ao ensino conteudista de fórmulas, conceitos e generalizações. Desta forma, práticas educacionais significativas e emancipatórias buscam um enfoque reflexivo diante da ciência e tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

Nesse contexto surgem os estudos de Fourez, que dedicou estudos voltados para o desenvolvimento da Alfabetização Científico Técnica (ACT), descrevendo uma estratégia pedagógica e epistemológica para tratar o ensino de ciências, chamada de Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR).

A proposta de Fourez (1997), não se baseia na lógica disciplinar e da transmissão-recepção do conhecimento, mas sim em representações teóricas de uma situação específica, onde são utilizados saberes de diversas áreas do conhecimento e do cotidiano. São uma alternativa para a efetivação da educação científica na sala de aula, podendo ser adaptadas à diversas realidades de ensino.

Neste estudo compreendemos as IIR como uma forma de ensino contextualizado, que guarda relações estreitas com o mundo real, propondo práticas reflexivas e articuladas entre os conhecimentos científicos e a realidade dos alunos. Consideramos que as IIR podem ser utilizadas como um recurso para o ensino de ciências de modo a promover a Alfabetização Científico Técnica (ACT) e portanto, objetivamos pela apresentação e reflexão dos encaminhamentos teórico metodológicos para sua implementação.

2 | ILHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE

Uma ciência construída socialmente e um conhecimento científico socialmente reconhecido tornam-se necessários para a compreensão do mundo, esta é a perspectiva do filósofo francês Gérard Fourez. Para esse autor é necessário deslegitimar a visão da ciência como absoluta, valorizando seu aspecto construído pelos seres humanos.

Nesse sentido Fourez considera que desenvolvimento de um projeto interdisciplinar possibilita uma mudança de trabalho na dinâmica escolar onde, diferentes disciplinas e professores trabalharam com reflexão e proposição de unidades de ensino que os permitam uma ação e intervenção docente para além das aulas tradicionais (Cunha & Rodrigues, 2012).

Pinheiro e Westphal (2004) revelam que Fourez tratou como alicerces de sua proposta os objetivos gerais da alfabetização científico tecnológica (ACT), propondo que a ACT deve possibilitar a incorporação de saberes que forneçam ao indivíduo a capacidade de negociar suas decisões diante de situações do cotidiano.

Nas palavras de Fourez (1994, p. 2 apud Delizoicov & Lorenzetti, 2001) isso significa que se torna necessário desenvolver “um tipo de saber, de capacidade ou de conhecimento e de saber-ser que em nosso mundo técnico-científico, seria uma contraparte a o que foi a alfabetização no século passado”.

Assim o ensino deve extrapolar os aspectos informativos, propondo uma construção de saberes interligados que se constituam numa unidade de conhecimentos e permitam o desenvolvimento da ACT e formação para a cidadania.

Mediante a isso, verifica-se nos estudos de Fourez a preocupação da necessidade da ACT e suas implicações para o ensino de ciências. Nesta perspectiva, Fourez (1995) suscita questionamentos éticos com respeito a maneira de ensinar as ciências, propondo uma ruptura ao modelo de ensino fragmentado e descontextualizado ao propor o trabalho com ilhas interdisciplinares de racionalidade.

Pietrocola et al. (2000), afirma que as Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade de Fourez são de modelos interdisciplinares que dar representam as situações que ocorrem no cotidiano. Nesse sentido, Gérard Fourez propõe o desenvolvimento de IIR como um novo paradigma na construção do conhecimento científico.

De acordo com Silva e Teixeira (2011) “na elaboração dessas ilhas são utilizados os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas assim como os saberes que fazem parte do contexto diário dos atores envolvidos no seu processo de construção”. Isso revela-se como fundamental para o desenvolvimento da autonomia e significação do que está sendo aprendido.

Santos e Correia (2009, p. 2) revelam a importância da relação interdisciplinar para o desenvolvimento científico ao indicarem que:

A utilização de contextos que representem o mundo real, é uma maneira do conhecimento científico ser utilizado de maneira completa interligando as várias áreas do conhecimento. Pois, é raro que apenas uma área do conhecimento seja capaz de entender toda a complexidade de um problema do mundo real.

Nesse sentido, Fourez estruturou um modelo metodológico de ensino interdisciplinar, baseado na negociação e modelização de uma situação de modo a desenvolver as perspectivas e formação e ACT. Para Fourez (1997) o ensino disciplinar é ineficiente para apresentar aos jovens as questões científicas de forma que eles possam utilizá-lo na vida social ou pessoal.

Para Fourez (1997, 2003) o desenvolvimento da IIR começa por “elaborar um clichê, depois um panorama mais ampliado, que produz as listas dos atores envolvidos, das posturas, das bifurcações, das caixas pretas, das normas envolvidas, dos especialistas e das especialidades que poderiam esclarecer uma Situação-Problema”. Esses elementos encontram-se mais detalhados no quadro a seguir:

Etapas	Descrição
1 - Elaboração de um Clichê da situação estudada	Conjunto de questionamentos que busca exprimir as concepções e dúvidas do grupo acerca de um contexto. Representa o ponto de partida da atividade e constituem os primeiros pensamentos a respeito do assunto estudado.
2 - Elaboração de um Panorama Espontâneo	Nesta etapa é ampliado o contexto do clichê, nela há o refinamento das questões e os estudantes organizam as próximas ações.
3 - Consulta aos Especialistas e às Especialidades	Etapa de consulta à especialistas. Nessa etapa há a busca pela informação por meio da elaboração, seleção e a negociação dos questionamentos que deverão ser aprofundados. Os especialistas conferem um ponto fundamental na interdisciplinaridade da proposta, pois interligam diferentes áreas de conhecimento.
4 - Ir à Prática	Etapa de aproximação do contexto de estudo com o cotidiano. Pode conter momentos saídas de campo, pesquisas às fontes de informação, análise de uma situação, textos, experimentos, etc.
5 - Abertura da Caixa- Preta	Nesta etapa há o aprofundamento de conteúdos conceituais relacionados ao contexto de estudo.
6 - Esquematização	Constitui a síntese ou um esquema que revela o que foi estudado a partir da Ilha Interdisciplinar de Racionalidade.
7 - Aberturas de caixas- preta sem especialistas	Fase que complementa as etapas anteriores, buscando informações sobre o tema de estudo sem ajuda dos especialistas. Compõe uma forma de organização do grupo para pesquisas e investigações.
8 - Síntese da Ilha Interdisciplinar de Racionalidade	Elaboração do produto final de aprendizagem, a partir do que foi construído e aprendido durante a execução da IIR.

Quadro 1: Síntese das etapas de uma IIR

Siqueira e Gaertner (2015) define que esse é um trabalho que “parte de uma situação problema, o qual irá provocar outros questionamentos mais precisos acerca do contexto estudado, convocando assim saberes de disciplinas diferentes”. Esse processo perpassa 8 etapas descritas por Fourez, indicando as ações de cada fase em busca da resolução de uma situação, que é a inserção do conhecimento do no seu contexto social.

Sobre as etapas de Fourez, Silva e Teixeira (2011) afirmam que “elas servem como um esquema de trabalho, de modo a evitar que ele se torne tão abrangente que não se consiga chegar a um final”.

Nesse sentido, o trabalho com IIR necessita de atenção a essas etapas de modo a possibilitar o desenvolvimento dos aspectos referentes a Alfabetização Científico Técnica, voltada para a construção da autonomia e formação cidadã.

3 | IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

A perspectiva que se coloca aqui em relação às reflexões sobre as possibilidades e contribuições da proposta de ensino baseada em IIR para o ensino de ciências tem

como foco o desenvolvimento da formação cidadã e da desfragmentação do ensino e da aprendizagem.

Nessa ótica faz-se fundamental o desenvolvimento de processos de ensino possibilitem uma compreensão universal e total dos objetos de conhecimento, exigindo uma modificação nos currículos escolares, nas metodologias de ensino e na formação docente, assim como ressalta Cachapuz et al. (2005):

Para uma renovação no Ensino de Ciências precisamos não só de uma renovação epistemológica dos professores, mas que essa venha acompanhada por uma renovação didático-metodológica de suas aulas (p.10).

Estas mudanças nas abordagens de ensino colocam-se em concordância com a fala de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009, p. 34), ao afirmarem que “o trabalho docente precisa ser direcionado para a sua apropriação crítica pelos alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como cultura”.

Assim, a necessidade de mudanças de práticas para o desenvolvimento da Alfabetização Científica torna-se evidente ao ensino de ciências em todos os segmentos de ensino, assim, ao propor um trabalho baseado em uma sequência de etapas Fourez delineou uma proposta de ensino que permite extrapolar com métodos e práticas tradicionais de ensino conteudista, mecânico e memorístico.

No contexto do ensino de ciências, sobretudo na educação brasileira essas perspectivas de ensino pautadas em conteúdos, e não em alunos, conferem menor engajamento no aprendizado. Não raro, encontramos em pesquisas relatos de que aquilo que se aprende na escola encontra-se distante das necessidades dos alunos.

É nesse sentido que vislumbramos no modelo de IIR de Fourez a possibilidade de diminuir essa barreira e romper com estigmas de que conteúdos e conceitos ligados ao ensino de ciências são difíceis e não relacionáveis ao cotidiano.

A proposta de trabalho com IIR proporciona uma articulação entre saberes, contrapondo essas visões que se solidificam em práticas mais tradicionais de ensino. Por meio dela é possível desenvolver habilidades de cooperação, argumentação e reflexão, onde o aluno protagoniza seu aprendizado e constrói saberes.

Acreditamos que esse seja um elemento fundamental na proposta de Fourez dada a relevância dessas habilidades para a formação cidadã e construção de uma sociedade capaz de posicionar-se e refletir sobre a ciência e tecnologia.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Alfabetização Científica está ligada diretamente a formação dos alunos a vida e compreensão de seu papel na sociedade. Nessa perspectiva, vislumbra-se o desenvolvimento de as práticas educacionais com enfoque dialógico, através da investigação, reflexão e interdisciplinaridade, contribuindo para a compreensão e

tomada de decisões diante dos avanços científicos e tecnológicos.

A construção dessa cultura científica, sob a ótica da ACR traz ao ensino uma ruptura aos padrões de ensino tecnicistas, que versam pela valorização da memorização e reprodução de conceitos e generalizações. Em oposição a esta abordagem entende-se que alfabetizar cientificamente está relacionada a emancipação do sujeito, onde há o desenvolvimento do protagonismo do aluno diante da sua aprendizagem.

Isso implica desafios pedagógicos que compreendem a capacidade de formação de cidadãos cada vez mais aptos para intervir e compreender o mundo que os rodeia de forma consciente e responsável, perpassando as esferas de estruturação dos currículos, formação docente e práticas pedagógicas potencializadora desse trabalho.

Ao apresentarmos a proposta de Fourez no trabalho com as Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade como uma alternativa para o desenvolvimento desta ótica educacional, compreendemos que as mudanças precisam começar prontamente ocorrer em sala de aula.

É sabido das necessidades que inovações e transformações de nossos sistemas de ensino necessitam, no entanto, não podemos nos furtar a compreendê-las do ponto de vista político-educacional. Processos esses que não imediatizam transformações ao contexto.

Portanto, engajados nesse desejo de transformações, certos de nosso objetivos quanto aos fins educacionais cada educar e educadora deve buscar alternativas que possam iniciar as rupturas a partir de sua ação como atores do processo de ensino.

Deste modo, pesquisas e estudos como os de Fourez possibilitam a quebra e início de transformação dos paradigmas rechaçados e condenados em relação a formação técnica e aprendizagem mecânica, na transformação da atuação docente em uma perspectiva emancipatória e mais próxima da formação que se vislumbra para nossos jovens.

5 | AGRADECIMENTOS

O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

CACHAPUZ, António; GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria Pessoa; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. **A necessária renovação do ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, K. S.; RODRIGUES, K.C. Interdisciplinaridade como possibilidade na formação inicial de professores: reflexões sobre a prática de ensino. **IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**, 2012.

DA SILVA, Arleide Rosa; TEIXEIRA, Fernando. Alfabetização científica e técnica no contexto do ensino profissionalizante. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 14, n. 1, p. 81-99, 2011.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUREZ, Gérard. Crise no ensino de ciências? **Investigações em ensino de ciências**, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2016.

FOUREZ, Gérard. **Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias**. Ediciones Colihue SRL, 1997.

FOUREZ, Gerard; ROUANET, Luiz Paulo; FOUREZ, Gerard. **A construção das ciências**. Unesp, 1995.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001.

PIETROCOLA, Maurício et al. As ilhas de racionalidade e o saber significativo: o ensino de ciências através de projetos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 1, p. 99-122, 2000.

PINHEIRO, Thais Cristine; WESTPHAL, Murilo. **As ilhas de racionalidades com uma perspectiva metodológica para a prática interdisciplinar proposta pelos parâmetros curriculares nacionais**. 2015.

SANTOS, CGB; CORREIA, P. R. M. Ilhas de Racionalidade: um modelo para desenvolver a aprendizagem baseada em problemas em um contexto interdisciplinar. **Anais VII Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências**. Retrieved from [https://goo. gl/jRDGgR](https://goo.gl/jRDGgR), 2009.

SIQUEIRA, Josiane Bernz; GAERTNER, Rosinéte. Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade: conceito de proporcionalidade na compreensão de informações contidas em rótulos alimentícios. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 160-175, 2015.

ESCOLA DA TERRA EM MATO GROSSO: UMA EXPERIÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

Dejacy de Arruda Abreu

Doutoranda em Educação pela Universidade de Mato Grosso/campus Cuiabá (UFMT); Docente do Departamento de Ensino e Organização Escolar no Instituto de Educação/IE-UFMT.

Nilza Cristina Gomes de Araújo

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual de São Paulo/ Campus de Araraquara (Unesp); Docente do Departamento de Ensino e Organização Escolar no Instituto de Educação/IE-UFMT.

RESUMO: Este artigo buscou compreender a Educação do Campo como um processo formativo-educativo-docente voltado para professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Mato Grosso em classes multisseriadas, com destaque para a área de Linguagem, no que diz respeito à produção de leitura no cotidiano escolar de docentes e crianças do campo. A temática nasceu da experiência no curso de aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra. O curso se constituiu como um projeto-piloto com envolvimento de dez municípios de Mato Grosso. Ensaíamos um diálogo com essa realidade vivenciada no curso e propomos estratégias formativas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola da Terra. Classes Multisseriadas. Práticas Pedagógicas. Produção de Leitura.

SCHOOL OF EARTH IN MATO GROSSO: AN EXPERIENCE IN MULTISITE FIELD CLASSES

ABSTRACT: This article sought to understand Field Education as a formative-educative-teaching process aimed at teachers who work in the initial years of Elementary Education in Mato Grosso in multi-series classes, with emphasis on the Language area, with regard to reading production in the school daily life of teachers and children in the countryside. The theme emerged from the experience in the course to improve the Escola da Terra (“Earth School” Program). The course was constituted as a pilot project with the involvement of ten municipalities of Mato Grosso. We rehearse a dialogue with this reality experienced in the course and propose formative strategies.

KEYWORDS: School of the Earth. Multiseries classes. Pedagogical practices. Reading Production.

INTRODUÇÃO

O artigo quer ser uma oportunidade de visibilização de esforços, organizações, posturas e produções acadêmicas do espaço-tempo das escolas do campo, demarcando esse lugar como fértil de produções mais humanizadoras e protagonizadoras de uma educação inserida e encarnada no seio das

culturas dos povos do campo.

Ele apresenta uma rápida abordagem da educação do campo em Mato Grosso (MT), considerando sua trajetória e marcos legais nacionais com objetivo de situar um dos contextos de trabalho desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em parceria com o Programa Escola da Terra, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), e a Secretaria do Estado de Mato Grosso (SEDUC), por meio da Gerência de Educação do Campo (GEEC), que, juntos, criaram e desenvolveram um projeto pioneiro em 2017-2018 voltado à educação do campo. O projeto se intitulou *Escola da Terra em Mato Grosso: Práticas Pedagógicas na Educação do Campo de professores que atuam em classes multisseriadas*¹. Foi ofertado para atender 10 municípios² circunvizinhos da capital, Cuiabá, sendo oferecido a 160 professores que atuavam preferencialmente nas chamadas classes multisseriadas do campo. O curso organizou-se metodologicamente no formato aperfeiçoamento com uma carga horário total de 180 horas, em regime de proposta de alternância pedagógica, sendo 100 horas Tempo Universidade (TU) e 80 horas Tempo Comunidade (80). As ferramentas do curso foram orientadas para possibilitar a articulação entre a teoria e a prática com o objetivo de criar condições teórico-metodológicas, em que os educadores do campo, por meio de seus estudos, acompanhamentos pedagógicos e diálogos com sua própria comunidade escolar, problematisassem aspectos concretos de sua realidade para construir propostas de intervenções pedagógicas.

Com esse movimento metodológico foi possível mapear algumas práticas pedagógicas realizadas no chão dessas escolas do campo que estiveram envolvidas diretamente com o curso, a partir de projetos de intervenção previstos no desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento Programa Escola da Terra. De igual forma, possibilitou reflexões advindas do cotidiano de professores, que vão se constituindo profissionais no contexto da educação do campo, e ainda reflexões sobre seus desafios de permanência nesses contextos.

Diante desse sentir o campo, com os olhos de professores do campo, e dos estudos voltados para área de Linguagem, chamou-nos atenção os estudos que remeteram à importância de se apreender a ler o mundo e a palavra escrita nas salas multisseriadas, buscando empreender esforços para a leitura por gosto e fruição, pois, ao olhar a sala de aula multisseriada, encontramos um múltiplo universo de desenvolvimento humano, que possui sua própria árvore genealógica textual, fecunda de aspectos que vinculam o espaço escolar com o cotidiano, seja das famílias, seja das lutas dos povos do campo, como sua cultura local, como sua ecobiodiversidade.

1 Classes que comportam desde alunos da Educação Infantil aos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano escolar), estudando em um mesmo tempo e espaço escolar, sob a orientação de um único professor do campo.

2 Acorizal, Barão do Melgaço, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio de Leverger, Várzea Grande.

Constituiu-se esse arcabouço com os tecidos e os fios de seu próprio currículo nas múltiplas linguagens formativas dos estudos escolares e da formação humana desses sujeitos.

Foi essa árvore genealógica textual do campo que nos chamou atenção no e para o cotidiano das classes multisseriadas no tocante à área de Linguagem. Com mais especificidade, o universo da leitura em classes que se localizam no campo nos motivou a escrever este texto.

Realizamos este trabalho observando a pesquisa qualitativa, considerando as cinco características da investigação qualitativa dos estudos de Bogdan e Biklen (1994, p. 47), das quais destacamos a primeira, que coaduna com este trabalho e esclarece: “[...] a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural.” Nesse caso, o que nos toca para essa produção acadêmica se alicerça tanto no espaço do curso com as produções como no chão das classes multisseriadas, que se constituíram parte de um mesmo tecido natural de fontes de dados. Assim, entendemos, com a pesquisa qualitativa em Bogdan (1994), que os contornos metodológicos delineados desses dados são geralmente recolhidos em contexto naturais, sem necessariamente se levantar ou tentar comprovar hipóteses ou medir variáveis, buscando apreender as diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade. E essa contribuição de fontes naturais de produções-materiais humanas foram observadas e recolhidas dentro do próprio movimento do curso, que se organizou em uma proposta da pedagogia da alternância.

O texto, dessa forma, organizou-se em uma escrita artesanal, onde inicialmente estabeleceu um breve olhar para situar historicamente a educação do campo em âmbito nacional e estadual; posteriormente, trouxemos reflexivamente observações advindas dos relatos de experiências dos professores do campo em classe multisseriadas que fizeram o curso de aperfeiçoamento em 2018, inter cruzados pelos nossos olhares de pesquisadoras no grande campo da formação docente. Para tanto, no que se refere à educação do campo, utilizamos as referências teóricas de pesquisadores dessa área de estudos, tais como Fernandes e Molina (2004), Frigotto (2010), Kolling, Nery e Molina, (1999), dentre outros. Além disso, examinamos os dispositivos legais que normatizam a educação do campo nacionalmente e no estado de Mato Grosso (MT), bem como os subsídios do projeto-piloto do curso de aperfeiçoamento da UFMT/IE/ Programa Escola da Terra de 2017-2018. No que tange às questões referentes à leitura no eixo da linguagem deste artigo, remeteremos a Chartier (1996), Freire (1991) e Kleiman (2004) para trazer à tona aspectos relevantes sobre a importância de estar em contato com o universo de leituras que circulam socialmente numa perspectiva interacionista.

NOS CAMINHOS E (DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pensar na educação do campo no Brasil é rememorar uma jornada que se fortaleceu nas lutas em prol dos direitos humanos básicos legais. No que se refere diretamente ao campo, essas lutas foram sendo consolidadas no espaço-tempo dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC).

No florescer da década de 1980, em pleno regime militar, estudos históricos sociais mostram que dentro dessa década houve lutas nos espaços micros e macros das agendas do país em prol do homem e da mulher do campo. Essa força e resistência possibilitou a construção de políticas públicas diferenciadas para essa especificidade da raiz camponesa do país. Já na década de 1990, do século passado, foram criados dispositivos legais, tais como o Pronera (1998); posteriormente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, 2006 e 2008) e, ainda, a aprovação do Decreto n.º 7.352/2010, o qual, por sua vez, dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo, que veio a consolidar as garantias dos dispositivos legais anteriores. Esse decreto destaca em seu Artigo 1º, parágrafo 1º e inciso I, quem são essas populações do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010).

Tendo presente esse decreto, diante das lutas sociais do campo, em meio às contradições, afirmações e negações, em sua pesquisa, Ghedini (2014, p. 115) chama atenção para aspectos importantes e conflitante desse movimento em prol do campo, ao considerar que:

[...] o contexto do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que deveria ser a concretização do Decreto Nº 7352/2010. Porém, de certa forma, acentua as contradições, se considerado na relação com o momento anterior, pois de certa forma, vai reeditar a proposta de Educação Rural, ao filiar-se ao novo projeto de desenvolvimento que se fortalece no Brasil.

O programa Pronacampo foi lançado em 2012, em Brasília, e instituído pela Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013. Vem de uma rede de lutas sociais históricas e nasce para disciplinar ações específicas de apoio à educação do campo e quilombola, para efetivação do direito à educação e assegurar a permanência por meio dos estudos e melhoria das condições de vida no campo. Afinal, os índices de analfabetismo e evasão escolar no campo, naquele momento de sua aprovação, estavam superiores à média nacional. Considerando essa situação escolar do campesinato brasileiro, em respeito e em atenção aos povos do campo, que anteriormente destacamos, por meio do Decreto n.º 7.352/2010, o programa em questão observa e reconhece essa

diversidades de sujeitos, porém, em concordância com o que destacou a pesquisadora Ghedini (2014), entendemos que o chão da educação do campo sofre uma mistura de compreensões, de forma que se diluiu a proposta defendida pela comunidade campestre, na qual o campo não representa um braço da cidade em termos de suas necessidades educacionais serem tratadas como necessidades que se coadunam com as escolas urbanas. É uma negação de décadas de lutas que tiveram e têm forte objetivo de construir um projeto da educação do campo para o país, assegurando sua identidade e peculiaridade diante de suas diversidades regionais. Nessa perspectiva de entendimento:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. **Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural** (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26, grifos nossos).

Conforme Fernandes e Molina (2004), com isso, há uma mudança não só conceitual, mas de um novo paradigma, pois a educação rural formal no Brasil se filia ao produtivismo, como bem espera o capitalismo e o agronegócio, tendo o campo como lugar da produção material e não produção de vidas. Afinal, a educação rural já era uma ação oficial com incentivo de escolarização para adaptação análoga ao mundo do trabalho urbano, onde os sujeitos do campo certamente se tornavam operários nas cidades. Tal situação não coaduna com os objetivos das realidades dos povos campestres, ao buscarem uma educação voltada para o campo e do campo. Entendemos que os sujeitos históricos do campo por muitas décadas foram negligenciados com relação a uma política educacional específica que valorizasse sua cultura, suas tradições e suas raízes junto à realidade do homem e da mulher do campo.

Ao retomarmos os estudos da historiografia da educação do campo no Brasil, verificamos que o movimento em prol da educação do campo e da formação humana campestre já sonhara em suas lutas com a criação de um projeto de uma educação formal para o campo, realidade que foi sendo sentida e entendida ao longo dessa mesma história como uma necessidade a ser conquistada em razão dos filhos e filhas do campo, para além da proposta de uma educação formal rural. Todavia, essa necessidade não nasceu inicialmente como consenso, de forma que houvesse a prioridade de pensar no ensino formal em escolas voltadas para o campo. Esse entendimento foi sendo construído e desconstruído devido às muitas intencionalidades e interesses que se voltaram para os povos do campo.

De igual forma, quando se pensava no professor para o espaço do campo,

a formação era e é um desafio, pois não havia professores formados, oriundos do próprio movimento social do campo, o que, por sua vez, também, caía em contradições, devido à postura desses profissionais advindos dos meios urbanos diante das lutas do campesinato.

Em todos esses aspectos, a educação que nasce, seja ela no espaço do acampamento, seja do assentamento, seja de comunidades do campo, tiveram que se preocupar e ocupar com uma proposta que em sua especificidade formativa atendesse e contemplasse o campo e seus atores como seu primeiro currículo vivo. Assim, ao longo das lutas e conquistas legais, foram construindo o vigor em prol de políticas públicas com forte traço para educação do campo.

Nesse sentido, ou em todos os sentidos que envolvem o espaço-tempo-educação do campo, foram marcados por lutas contra uma postura hegemônica e antagônica de superação entre a educação rural para construção de uma educação do campo, que até em sua preposição, do campo, ganha maior sentido do que no campo, conforme esclarece Frigotto (2010, p. 35), ao afirmar que:

As preposições para, no e do campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e das mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto nodal aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições, e sim no seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo.

Como lembra o autor, não se trata somente de um significado semântico. No bojo, temos as lutas dos Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros grupos, que nacionalmente lutam por uma educação básica do campo que valorize a identidade dos povos do campo.

A educação do campo nasce em contraposição à educação rural, que estava subordinado aos interesses do capital, ou seja, submetia a educação escolar aos objetivos de preparar mão de obra pouco qualificada e sem perspectiva emancipatória (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, a educação do campo vem buscando seu lugar legal, respeito e reconhecimento para se solidificar e consolidar nos estados e municípios, em parceria com as secretarias de educação e as universidades no tocante à formação dos professores que já vem atuando nas escolas do campo. E é aqui que voltamos a nossa atenção às escolas do campo de Mato Grosso que se organizam em classes multireseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para entender como foi e está sendo essa caminhada em parceria com a UFMT, por meio do Instituto de Educação (IE), trazemos alguns lampejos dessa jornada de luta e resistência dos professores do campo.

ASPECTOS LEGAIS E TRAJETÓRIAS DE LUTAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MATO GROSSO: UM RÁPIDO OLHAR

Em observância às determinações legais voltadas para a educação do campo em âmbito nacional, o estado de Mato Grosso (MT) inicia o seu processo de acompanhamento dessas políticas públicas pela regulamentação das bases legais, em consonância com o que ocorreu e vem ocorrendo nacionalmente, conforme explica Porto (2016, p. 54) em sua pesquisa de mestrado, ao sinalizar que:

No estado de Mato Grosso a Educação do Campo como política pública passa a ser debatida, a partir de 2003, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação- CEE do parecer n 202-B/2003 CEB/CEE/MT. Este parecer reconhece o Estado de Mato Grosso como um Estado eminentemente agrário e que, portanto, existe dentro do Estado uma dicotomia campo/cidade, sendo certo que diante disso, há a premente necessidade de pensar em uma educação que atenda às necessidades específicas de cada região, respeitando os valores e à história dos povos do campo, cuja ação foi homologada pela resolução 126/2003-CEB/CEE/MT, a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo no Ensino Estadual de Mato Grosso, em consonância com a resolução do CNE/CEB n 1/2002.

A Resolução 126/2003-CEB/CEE/MT, em seu Artigo 2º, já apresenta, no parágrafo único, a luta que se instaura em prol da educação do campo na diversidade das necessidades dos povos do campo em MT:

A caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular. Fortemente ancorada na teoria prática. Uma escola que trabalha e assume de fato a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um projeto de desenvolvimento do campo. (MATO GROSSO, 2003).

Em meio a essas lutas, posteriormente advindo de seminários no estado com envolvimento dos povos do campo e demais grupos organizados, em 2006, tivemos a aprovação do Plano Estadual de Educação do estado de Mato Grosso, o qual foi homologado pela Lei ordinária n.º 8.806/2006, que estabeleceu objetivos e metas estaduais para a educação do campo. Nesse crescente de lutas, com a aprovação do Decreto n.º 7.352/2010, se faz necessária a adequação das normativas no Conselho Estadual de Educação, que homologa a Resolução n.º 003/2013, a qual dispõe sobre a educação do campo no estado de Mato Grosso.

No ano de 2010, a Secretaria de Estado de Educação de MT, reestruturou uma agenda para atender às diversidades educacionais do campo, que se oficializa pelo Decreto n.º 2.556, publicado no Diário Oficial de 19 de maio de 2010, que institui a Superintendência de Diversidades Educacionais, denominada atualmente Superintendência de Políticas de Diversidades Educacionais, conjuntamente com a Gerência de Educação do Campo.

Para tanto, foi homologado, pelo Decreto n.º 807, de 17 de janeiro de 2017, o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC),

com a missão e a competência de cada setor, em que destacamos o artigo 67, que explica:

A Gerência de Educação do Campo tem como missão, acompanhar a execução das Políticas Públicas para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso, competindo-lhe: I - propor, acompanhar e avaliar a implementação da Política Pedagógica e Orientações Curriculares da Educação do Campo do Estado de Mato Grosso; II - orientar, acompanhar e avaliar a construção do Projeto Político Pedagógico em consonância com as Diretrizes Operacionais Nacionais para a educação do campo e as Orientações Curriculares da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso; III - mapear as demandas de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação do Campo; IV - acompanhar e avaliar a execução da formação inicial e continuada na área da Educação do Campo; V - mapear a demanda de ações e projetos escolares relacionados à Educação no Campo, de forma articulada com outras instituições; VI - participar do Comitê Interinstitucional Permanente da Educação do Campo - CI CIPEC e demais comissões de representação social que tratem das questões da Educação do Campo, as Políticas de Educação do Campo no Estado de Mato Grosso; VII - estruturar o acervo literário que aborde as temáticas da educação no campo para as unidades escolares do campo; VIII - acompanhar e orientar a produção de material didático, paradidático e pedagógicos específicos para a modalidade de Educação do campo; IX - acompanhar a transferência de recursos financeiros estabelecidos mediante parcerias firmadas com as instituições de ensino superior (IES) e outras instituições públicas, observando-se os critérios para a sua execução; X - subsidiar a formação dos técnicos pedagógicos e professores nas temáticas inerentes da Educação do Campo, para atuarem junto as unidades escolares. (SEDUC-MT, 2017, p. 53-54).

Mediante essa missão da gerência, entendemos que foi regulamentada em 2017, para ser um canal aberto de múltiplas possibilidades de diálogos formativos com os povos do campo, via parcerias com as instituições formadoras. Não estamos dizendo, com isso, que tenha sido uma ação simples e de transposição de ações. Tensões e divergências são presenças constantes quando tratamos de pensar conjuntamente com a realidade, nesse caso, os diversos contextos e exigências do espaço-tempo do campo. Como o campo, para nós, se constitui espaço de reivindicações, resistências e enfrentamento político, social e educacional, observamos que essas conquistas foram possíveis devido aos movimentos sociais, com o envolvimento dos cidadãos do campo com seu próprio projeto de educação. Essas parcerias, intenções e ações foram sendo firmadas e reafirmados como contextos de organizações e arenas de disputas em prol do campo, considerando conquistas anteriores. Mediante à elas, destacamos alguns resultados advindos dessas lutas:

Como efeito dessas políticas de educação do campo no estado do Mato Grosso tem-se os seguintes resultados: A criação do Conselho Interinstitucional Para Educação do Campo – CIPEC – MT, eventos e encontros de formação dos educadores e educadoras das escolas do campo (de diversas regiões do Estado de Mato Grosso), promovido pela Gerência de Educação do Campo da SEDUC, em parcerias com os Centros de Formação de Professores da Educação Básica – CEFAPROs, e Universidades Públicas- UFMT, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT e Universidade Aberta do Brasil – UAB. Ainda como consequência, podemos citar políticas públicas que

refletiram diretamente na realidade da escola como: “Escola Ativa”, “Provojem Campo”, “Licenciatura em Educação do Campo”, e os “Centros Escolas Famílias Agrícolas”. (PORTO, 2016, p. 64).

Nessas entrelinhas e linhas que alinhavam as conquistas, advindas das reivindicações dos povos do campo, destacamos a parceria que a UFMT, por meio do Instituto de Educação (IE), em parceria com Comitê Gestor Institucional de Formação de Professores (COMFOR/UFMT), com apoio da Universidade Aberta à distância (UAB/UFMT) e da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR), assumiram com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e secretarias estaduais e municipais de Educação de Mato Grosso, em 2014 e 2015, a criação de três projetos voltados para a educação do campo, sendo dois cursos de aperfeiçoamento, um presencial com foco na Educação de Jovens e Adultos do campo e outro semipresencial voltado para os professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental Campo em salas Multis³, distribuídos em 4 polos UAB/UFMT/UFMT, ainda, uma Especialização em Práticas Pedagógicas do Campo, que foi desenvolvida a distância, com alguns encontros presenciais e atendeu um público de professores que atuavam nas salas anexas das escolas do campo em 5 polos da UAB/UFMT/UFMT.

Esses cursos se alicerçaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, quanto à sua natureza e legalidade, especificamente, em seu artigo 28, que trata dessa modalidade de educação do campo. Considerando essa disposição legal, as formações organizaram-se em suas intencionalidades e singularidades e buscaram fortalecer os profissionais docentes do campo, em atenção ao seu tempo-lugar para realização de estudos, debates e matérias em vista de práticas pedagógicas mais humanizadoras do currículo do campo.

Nesse mesmo viés e perspectiva, em 2017-2018, a UFMT/IE, em parceria com as escolas do campo, SECADI e secretarias do estado de MT, assumem mais uma formação voltada para atender as especificidades das necessidades da educação do campo de Mato Grosso, agora com foco nas classes multisseriadas e nas práticas docentes nos anos iniciais da Educação Básica, modalidade presencial orientada pela proposta da alternância pedagógica.

NOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE DO CAMPO

O estado de Mato Grosso possui uma grande raiz de povos que vivem no e do campo. Temos uma população escolar diferenciada da população e da cultura urbana, o que nos possibilitou pensarmos em um projeto de educação, considerando esse espaço do campo com suas múltiplas diversidades e nuances peculiares. Nesse mesmo contexto das nossas escolas do campo de Mato Grosso, percebe-se também

3 Classes de aula multisseriadas, faseada, cicladas, anos e séries iniciais do Ensino Fundamental de MT.

as adversidades, refletidas na falta de materiais didático-pedagógicos e formação continuada, na sobrecarga e acúmulo de funções e na precarização das estruturas. Ainda se considere a rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo. A formação, diante dessa realidade díspar, sempre se constitui um *elo perdido*, um desafio para a formação continuada de professores que permaneçam e consolidem com o campo um projeto *continuum*, que respeite e atenda as intencionalidades formativas dos estudantes oriundos do campo.

Nesse sentido, em 2017, o Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que vem acompanhando as lutas de uma educação pública do campo, assumiu, com o Programa Escola da Terra, a primeira Edição de um trabalho-piloto dentro de um curso de aperfeiçoamento, que foi denominado *Práticas pedagógicas na educação do campo para professores que atuam nos anos iniciais*. O referido trabalho nasce da parceria firmada entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Mato Grosso e a Secretaria do Estado de Mato Grosso (SEDUC), por meio da Gerência de Educação do Campo (GEEC).

O curso abriu com a presença de 160 professores que atuavam preferencialmente nas chamadas classes multisseriadas do campo. Dez municípios próximos à capital mato-grossense foram contemplados. O curso teve como objetivo entender o espaço do campo, a partir de múltiplos tempos, saberes e fazeres. Constituiu-se metodologicamente pela observação de dois tempos que foram interligados: Tempo-Universidade - TU (100 horas módulos de formação e seminário final) e Tempo-Comunidade - TC (80 horas projeto de intervenção). Dentro dessa proposta, buscou considerar o regime de alternância pedagógica.

O curso organizou-se tanto em seus conteúdos formativos como em seu corpo docente em parceria com os profissionais docentes do curso, os quais foram envolvidos na formação e como apoiadores diretos do projeto do curso. Nesse processo, a participação, o diálogo, a valorização do profissional docente do campo, dos seus saberes e o respeito pelo seu espaço e cultura foram valores eleitos e perseguidos em todas as etapas do curso. E se constituíram num coletivo de aprendizes e ensinantes na simultaneidade das relações.

Segundo o projeto do curso (2017-2018), a formação do Tempo-Universidade (100h) foi realizada em três grandes áreas compostas por módulos desenvolvidos em período integral, que retrataram: a) Movimentos saberes e fazeres: Contextos e os fundamentos teóricos práticos da Educação do Campo; b) Movimentos saberes e fazeres: Planejamento, Currículo e práticas Pedagógicas Educativas do Campo; c) Movimentos saberes e fazeres: Linguagens e Matemática na Educação do Campo; d) Seminário socializador Práticas pedagógicas/Projeto Vivencial do/no Campo. Essas áreas foram organizadas na forma de palestras, grupos de estudos e trabalho, plenárias de debate, oficinas e saberes culturais. Do total das 100 horas previstas no TU, 10 horas foram reservadas ao seminário final, onde foram explanados todos os

projetos vivenciais realizados pelos professores no tempo-comunidade no decorrer do curso, no formato de relatos de experiências.

A partir dessas observações, ao longo do curso, o envolvimento, as produções, reflexões e o nascer de novas posturas dos profissionais do campo, também estudantes do curso, fomos nos dando conta das riquezas e de muitas pérolas perdidas ou não recolhidas e valorizadas, que povoaram tanto os relatos das experiências no seminário final como ao longo de todo o percurso. Esse aspecto, de recolhermos as pérolas das vivências das atenções postas no campo da leitura, a partir da área três do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, foi intitulado *Movimentos saberes e fazeres: Linguagens e Matemática na Educação do Campo*.

O RESSOAR DE VOZES DE PROFESSORES QUE ATUAM EM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO EM MATO GROSSO: UM OLHAR PARA A IMPORTÂNCIA SOBRE O ATO DE LER

Ao oportunizarmos espaço, escuta e oportunidade para escreverem e contarem sobre suas práticas pedagógicas docentes, professores que atuam no campo em classes multisseriadas nos apresentam suas problemáticas, desafios e perspectivas sobre a educação que acontece no dia a dia do campo e nos narram sobre a importância do ato de ler em suas realidades como docentes.

Para aprofundamento das temáticas que permearam o curso, foi proposta a elaboração de um projeto vivencial, a partir das discussões teóricas nas três grandes áreas de estudo durante os seis meses de formação acadêmica dos cursistas. Os cursistas tiveram a liberdade de escolha das temáticas dentro das três grandes áreas para elaborarem e executarem seus projetos vivenciais em suas comunidades, em suas escolas, com suas salas multisseriadas. Puderam, ainda, escolher se executariam essa proposta individualmente, em duplas ou pequenos grupos. Salientamos que eles se organizaram a partir de suas cidades de origem e proximidade de suas escolas.

Sendo assim, os 132 cursistas concluintes puderam desenvolver 55 projetos vivenciais nas 10 cidades envolvidas no projeto, abarcando uma quantidade média de aproximadamente 80 classes multisseriadas. A partir desses projetos elaborados e executados nas escolas do campo, foi proposta a escrita desses trabalhos em formato de relatos de experiências, resultando em 55 relatos organizados em uma coletânea como forma de incentivar a produção acadêmica de educadores que atuam no campo.

A partir da escrita destes 55 relatos organizados em formato de coletânea, pôde-se perceber que 26 trabalhos se referiram à área III do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, intitulada *Movimentos saberes e fazeres: Linguagens e Matemática na Educação do Campo*. Nessa área de estudos, foi dada a oportunidade aos docentes participantes do curso de discutirem e analisarem temáticas referentes à leitura, escrita e produção textual para os anos iniciais do Ensino Fundamental em sua realidade campestre.

O quadro a seguir nos traz em linhas gerais os títulos dos relatos de experiências escritos pelos cursistas. Apresentamos o título dos 26 trabalhos relativos à área III do Curso de Aperfeiçoamento da Escola da Terra, intitulado *Movimentos saberes e fazeres: Linguagens e Matemática na Educação do Campo*.

Nº	Título do relato de experiência produzido
1	Despertando para o gosto pela leitura
2	Ler com prazer
3	Projeto: a viagem no mundo da leitura
4	Histórias em quadrinhos: uma proposta de prática pedagógica de leitura e escrita com crianças do 2º e 3º ano do ensino fundamental.
5	Alfabetização e letramento: Leitura de Contos
6	Chapeuzinho Vermelho: Leitura e escrita - uma proposta interdisciplinar
7	Contos ampliando horizontes de leitura
8	Produção textual: histórias e memórias
9	Intervenção pedagógica na leitura e escrita
10	Dificuldade na leitura e na escrita
11	Educação do campo e seus desafios na leitura e escrita
12	Práticas da leitura e escrita: ler e produzir por prazer em salas multisseriadas
13	A ludicidade a partir de jogos e brincadeiras tradicionais na escola do/no campo no município de Poconé-MT
14	A leitura e a história como instrumentos fundamentais para alfabetização das crianças do/no campo de Poconé – MT
15	Resgatando a cultura camponesa na perspectiva da oralidade e escrita
16	Dificuldade em leituras
17	Experiências de leitura com ludicidade no contexto escolar da escola do campo
18	Incentivo à leitura e à escrita
19	Caminho da literatura infantil: enfrentando os desafios da sala de aula
20	Alfabetização da educação infantil nas escolas do campo
21	Anos iniciais do ensino fundamental: leitura e escrita em salas multisseriadas
22	Ciranda da leitura
23	Leitura e escrita em salas multisseriadas em escola do campo na estadual do/no campo Santana do Taquaral
24	Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita
25	Leitura e produção de textos em classes multisseriadas
26	Alunos com dificuldades de aprendizagens

Quadro 01 - Títulos das produções acadêmicas da área de Linguagem do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, 2018

Fonte: Lista organizada mediante acervo das produções do curso, em 2018, publicado na Coletânea Escola da Terra em Mato Grosso: práticas pedagógicas na educação do campo de professores que atuam em classes multisseriadas, 2018.

A partir da leitura dos 26 trabalhos referentes à área III, em especial ao que se referiu aos temas envolvendo a Linguagem, nota-se que em 20 desses relatos de experiência foram apresentadas preocupações e interesse em se discutir a leitura no universo escolar, demonstrando que nas escolas do campo, em suas classes

multisseriadas, os docentes que lá atuam e percebem a necessidade de desenvolver competências e habilidades necessárias à aquisição da leitura.

Dessa forma, mapeando os escritos dos relatos de experiência sobre o tema *leitura*, pode-se dizer que os professores do campo retrataram que a realidade atual na qual suas comunidades escolares estão envolvidas vem afastando cada vez mais as crianças do ato de ler, seja pela influência dos meios tecnológicos, seja pelo acesso restrito à leitura no núcleo familiar, o que, por vezes, pode significar pouco interesse pela leitura e, por consequência, trazer dificuldades marcantes no dia a dia das escolas. Nesse sentido, os trabalhos dos docentes revelaram o fato de que a configuração de suas salas multisseriadas, ou unidocentes, os impulsionaram a buscar motivação para novas práticas pedagógicas referentes ao ato de ensinar e aprender a ler. Foram unânimes em mencionar a experiência no curso de aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra como algo de grande valor.

Foi perceptível na tessitura de seus textos escritos a preocupação dos docentes do campo em trazer as reflexões de Freire (1991) para desenvolverem seus projetos vivenciais, cuja temática perpassou pela leitura. Foi possível constatar que o olhar dos educadores se fez pelo viés da leitura de mundo preceder a leitura da palavra e a leitura desse mundo pelo qual as crianças do campo fazem parte depender da continuidade para se transformar pela leitura do código escrito.

Buscando descrever as análises realizadas a partir dos 20 trabalhos, cujos temas se apresentam a partir da leitura, os professores sinalizaram a importância de se trabalhar a leitura como instrumento-chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização no meio campesino. Destacaram o estímulo que realizam para que sejam incentivados a lerem para uma melhor compreensão do mundo, ampliando horizontes.

Foi possível ainda registrar nos escritos docentes a leitura como algo importante para a vida e para a formação intelectual dos indivíduos na nossa sociedade. Apontaram reconhecer em seu papel como docentes nas escolas a tarefa de criar condições e intervir para que seus alunos se tornem bons leitores.

Destaca-se ainda na escrita dos relatos de experiência dos cursistas a percepção de que a leitura é um dos instrumentos essenciais para que o indivíduo construa seu conhecimento e exerça a cidadania. Em outras palavras, ampliando o entendimento do mundo, propiciando acesso à informação com autonomia, permitindo o exercício da fantasia e da imaginação e estimulando a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. Foi observado a partir dessas experiências que a leitura precisa ser vista em seu significado mais amplo, podendo ser entendida como atribuição de sentidos.

É pela leitura que a criança vai descobrindo o mundo, usando a imaginação, reflexão e criando significados. Para isso, o professor deve estar em formação contínua, buscando uma interatividade com sua classe. Sem sua presença atuante, sem seu trabalho competente, jamais conseguirá produzir leitura e leitores assíduos e maduros. O trabalho do professor merece a maior atenção para o ensino e a dinamização da

leitura escolar, isso porque sem um professor que se posicione como leitor assíduo, crítico, competente e que entenda realmente a complexidade do ato de ler, as demais condições para a produção da leitura perderão a validade, potência, efeito e até o seu encantamento.

Foi recorrente nos textos escritos a verbalização da leitura na escola como algo muito importante. Os relatos reportam ao fato dos educadores estarem cientes de que a partir do momento em que a criança se insere no processo escolar devem desenvolver a capacidade e o gosto pela leitura entre os alunos. Em consonância, disseram ainda, em seus trabalhos finais de curso, que a leitura se faz importante na vida de todos os cidadãos, uma vez que por meio dessa ferramenta é possível desenvolver o pensamento crítico e criativo perante a sociedade, respeitando o diálogo e todo o dinamismo da vida do campo. Sendo assim, apontaram que sempre será preciso oferecer situações e problematizações que oportunizem às crianças um contato com o mundo, tal qual preconiza Freire (1991), de forma convidativa e prazerosa. E seria nesse sentido que o incentivo à leitura desempenha um importante papel para conduzir as crianças a um mundo novo e desconhecido (KLEIMAN, 2004).

Embora os docentes tenham enfaticamente sinalizado em seus escritos a dificuldade e complexidade de se trabalhar com as quatro séries em um único espaço ao mesmo tempo, por serem multisseriadas, procurando alfabetizar e administrar a heterogeneidade de suas classes, percebem que quando organizam seus alunos em grupos de trabalho encontram no trabalho coletivo, uma estratégia, uma ferramenta valiosíssima no processo de ensino, podendo trazer resultados positivos na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Dessa forma, pode-se supor que quando estabelecem esses grupos, as professoras permitem troca de experiências entre os alunos, possibilitam que aqueles que detêm maior conhecimento auxiliem os que estão com dificuldades. Essa maneira de organizar os alunos nas classes pareceu oportunizar aos professores o preparo de atividades específicas de leitura para cada grupo formado e acompanhar, seja individualmente, seja nos grupos distribuídos pela sala de aula. Essa organização nos permite pensar que se os professores organizam os grupos realmente da maneira como descreveram, pode-se, com isso, evitar a padronização das formas de ensinar, buscando, dessa maneira, meios para que todos os alunos efetivamente possam despertar em si mesmos o gosto pelo ato de ler. Percebe-se nessas estratégias de trabalho, como nas palavras de Chartier (1996), a leitura sendo vista como tentativa de ser prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos, considerando o papel do leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, como também o papel do texto, sua forma e conteúdo.

Assim sendo, o chão da literatura da educação do campo, com as suas múltiplas possibilidades de leitura e de uma nova escrita inserida na realidade, nos fez compreender a riqueza, a beleza e os desafios que são postos dentro de uma

classe multisseriada, que é fértil terreno de novas estratégias para a especificidades e complexidades da prática docente das escolas do campo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de; OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; VIEIRA, Angelina Melo. **Coletânea Escola da Terra em Mato Grosso: práticas pedagógicas na educação do campo de professores que atuam em classes multisseriadas.** Cuiabá-MT: Print Gráfica e Editora Ltda, 2018.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5.11.2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BRASIL. FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Manifesto à sociedade brasileira.** Brasília, 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5.11.2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13.3.2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9.4.2002.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5.10.1988.
- BRASIL. **Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/arquivos/port_86_01022013.pdf. Acesso em: 16 maio 2014.
- CALDART, Roseli. Salete. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: CALDART, Roseli. Salete. **Caminhos para Transformação da Escola 4: Trabalho, Agroecologia e estudo nas escolas do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 115-138.
- CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura.** São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.
- FERNANDES, Bernardo. Maçano; MOLINA, Mônica. Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica. Castagna; JESUS, Sônia. Meire Azevedo de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5, 2004. p. 32-53.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (Org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

GHEDINI, Maria Cecília. O processo de educação do campo: historicidade, referências e marcos legais. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, PR v. 16, n. 23, p. 113-141, jan/jun 2014.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria & prática. Pontes: Campinas, SP, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRI, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MATO GROSSO. Governo do Estado. **Decreto n.º 807**, de 17 de janeiro de 2017. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC. Cuiabá-MT, 17.1.2017.

MATO GROSSO. FORUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. XI – Educação do Campo. In: MATO GROSSO. Fórum estadual de educação. **Plano Estadual de Educação 2006-2016**. Cuiabá: SEDUC/CEE/SINTEP/UNDIME/AME, 2006. p.70-76.

MATO GROSSO. SEDUC. **Currículo de referência para o território mato-grossense**: concepções para a educação básica. SEDUC. Cuiabá-MT, 2018.

MATO GROSSO. **Dispõe sobre a oferta de Educação do Campo no estado de Mato Grosso**. Resolução Normativa n.º 03/2013- CEE/MT. Cuiabá: 2013.

PORTO, Itamar. **Concepções e percepções de educação do na escola municipal Boa Esperança Sorriso - MT / Itamar Porto**. 2016. 156 f. Dissertação (mestrado em educação) - Instituto de Educação, UFMT, Cuiabá, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. **Curso de Aperfeiçoamento**: Práticas Pedagógicas na Educação do Campo para professores que atuam nos anos iniciais. Cuiabá, MT, 2017-2018.

O JOGO DA ONÇA E A CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS POR UM GRUPO DE PROFESSORES INDÍGENAS TICUNA DO ALTO SOLIMÕES

Edilanê Mendes dos Santos

Universidade Federal do Amazonas, Instituto de
Natureza e Cultura
Benjamin Constant – Amazonas

Luiz Rodrigo Menezes de Carvalho

Universidad SEK Chile.

RESUMO: Este trabalho mostra o olhar de um grupo de professores indígenas da etnia Ticuna da região do Alto Solimões-Amazonas quanto a contextualização e interdisciplinaridade. Dos jogos e materiais didáticos elaborados pelos professores durante o curso de capacitação da Ação Saberes Indígenas na Escola foi escolhido o “Jogo da Onça”, descrevendo de que forma na visão destes professores este jogo pode desempenhar um papel facilitador no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de matemática e possíveis contextualizações com as demais ciências. Por ser um jogo de estratégia e requerer raciocínio lógico dos jogadores, os professores sugeriram a contextualização em áreas como ecologia e geografia, mostrando o uso interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo da onça. Ticuna. Saberes indígenas.

THE JAGUAR GAME AND THE
CONTEXTUALIZATION IN SCIENCE
TEACHING BY A GROUP OF INDIGENOUS
TEACHERS TICUNA OF ALTO SOLIMÕES

ABSTRACT: This paper shows the concept of a group of indigenous teachers from the Alto Solimões-Amazonas region regarding contextualization and interdisciplinarity. From the games and didactic materials elaborated by the teachers during the training course of the Action Indigenous Knowledge in the School was chosen like “Game of the Jaguar”, the mathematical rule and the possible contextualizations with other sciences. Because it is a strategy game and requires logical thinking from the players, the teachers defined a contextualization in areas such as ecology and geography, showing interdisciplinary use.

KEYWORDS: Jaguar game. Ticuna. Indigenous knowledge.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) atribui à União a responsabilidade de desenvolver programas voltados à educação escolar indígena em todos os níveis. Porém, segundo o Plano Plurianual 2012-2015 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2012), à educação escolar indígena nos Estados têm sido tratadas como ações

pontuais, faltando-lhes diálogo com os povos indígenas, sendo incapazes de efetivarem os direitos consagrados em textos legais. Desta forma, somente os indígenas podem dizer se o modelo educacional está adequado aos seus modos próprios de viver, ser e pensar, sendo fundamental que haja diálogo entre os sujeitos.

Desta feita, discutir a educação escolar indígena torna-se essencial para trazer a luz reflexões sobre a importância da interculturalidade dos alunos das comunidades indígenas, compreendendo o conceito de cultura de forma que estejam claros quais os elementos culturais da sociedade que precisam de um diálogo eficiente, como relata Brito (2015):

[...] a educação não pode ser dissociada dos seus fundamentos culturais e sociais. Pela sua natureza, o objeto da educação é algo que está sempre em construção, por isso mesmo, os modelos educativos não podem ser modelos fixos, simples herança do passado, ao contrário, é preciso que possibilitem uma contínua renovação que corresponda sempre às aspirações dos sujeitos atuais [...] (p. 50).

Entre estas colocações mencionadas e outros anseios dos sujeitos que visam uma maior qualidade na educação escolar indígena, foi criada a Ação Saberes Indígenas na Escola, que entrou em vigor em dezembro de 2013 por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, o objetivo desta ação foi o de promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas.

No Amazonas, comunidades indígenas localizadas nos municípios de Alvarães, Coari, Japurá, Juruá, Manaus, Marã, Manacapuru, Manaquiri, São Paulo de Olivença, Pauíni, Tabatinga dentre outros municípios, são exemplos de localidades atendidas pela ação. Esta ação está dividida em três módulos: (i) Alfabetização, Planejamento e Avaliação do cotidiano escolar, (ii) Alfabetização e Letramento: História, Conceitos e Aspectos Linguísticos e (iii) Alfabetização Matemática, com duração de até 70h cada módulo.

Este trabalho descreve as contextualizações e interdisciplinaridades de ensino na concepção dos professores indígenas de uma comunidade durante o curso de Alfabetização Matemática, descrevendo os métodos de ensino sugeridos pelos professores quanto a aplicação do “jogo da onça” dentro da sala de aula, mostrando a visão quanto a abordagem interdisciplinar deste recurso pedagógico.

O JOGO DA ONÇA

Os jogos e brincadeiras são de extrema importância para crianças. Segundo Piaget (1975), estas ferramentas são eficazes para o processo de ensino-aprendizagem, por se tratar de atividades imprevisíveis, já que não se sabe antecipadamente o vencedor, a criança assume “riscos” o que é saudável para o seu desenvolvimento.

O jogo da 'onça e os cachorros' são representativos de força e ataque para alguns povos indígenas. Segundo Grandó (2010) este jogo também conhecido por Adugo, é um atrativo pertencente aos indígenas brasileiros das tribos dos Bororo no Mato Grosso, Manchakeri no Acre e Guarani de São Paulo. Há relatos que este jogo foi retratado numa gravura da época em que os espanhóis dominaram os incas, na qual Atahualpa, o último de seus imperadores, joga com seus carcereiros, pouco antes de ser morto, em 1553, porém o 'puma' tem o lugar de destaque nesta cultura e os carneiros os coadjuvantes.

Lima (2004, p. 1 apud Grandó, 2010), explica como os indígenas Bororo jogavam:

[...] entre os indígenas *Bororo*, no Mato Grosso, há um jogo chamado 'jogo da onça', cujo tabuleiro é traçado na terra e pedras são usadas como peças. Uma pedra representa a 'onça', sendo diferente das demais. Outras 15 peças representam os 'cachorros'. Um jogador atua com apenas uma peça, a 'onça', com o objetivo de capturar as peças 'cachorro'. A captura da 'onça' é realizada quando as peças 'cachorro' a encurralam, deixando-a sem possibilidades de movimentação.

A criatividade dos indígenas na construção de jogos e uso de materiais comuns à sua realidade é senso comum, logo fomentar o resgate destas memórias possibilita o enriquecimento das aulas quando tais jogos são utilizados como prática pedagógica pelo professor indígena.

É necessário ressignificar tais memórias e conhecimentos, caso contrário presenciaremos nas escolas indígenas somente "a cultura do povo sendo atropelada pelo único sistema de ensino que eles têm acesso" (JÚNIOR; SANTOS, 2016).

METODOLOGIA

Considerando como ponto de partida o objetivo geral da Ação Saberes Indígenas na Escola que foi o de oferecer aos professores indígenas Ticuna da comunidade Umariçu II em Tabatinga-Amazonas, o curso de Alfabetização Matemática (Numeramento), que consiste em ministrar tópicos de matemática do Ensino Fundamental I, utilizando métodos que contextualize a realidade da comunidade, optou-se pelo método de pesquisa qualitativa.

A ação foi realizada no período de 7 a 11 de novembro de 2016, na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, nos turnos matutinos e vespertinos e teve a duração de 50h, sendo confeccionados dez jogos destinados ao ensino de matemática para as séries iniciais, um a cada oficina. Ao todo, 62 professores participaram desta formação, destes, 50 já haviam concluído o ensino superior e os demais estavam em fase de conclusão.

A metodologia de ensino utilizada nas oficinas consistia em três etapas: (i) ministração de uma aula com a duração de 60 minutos para cada oficina, baseado na metodologia dos Temas Geradores (FREIRE, 1993) cujo "o ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade" (ANDREOLA,

1993, p. 33) resultando num novo conhecimento a partir da realidade vivida; (ii) explicação das tarefas instrucionais a serem realizadas em grupos de professores, que consistia na elaboração dos jogos matemáticos contextualizando a realidade da comunidade, valorizando os conhecimentos étnicos e (iii) compartilhamento dos conhecimentos que consistia na apresentação dos jogos elaborados por cada grupo aos demais professores, mostrando a etnomatemática e também a interdisciplinaridade. Para este trabalho foi escolhido descrever a tarefa instrucional do “jogo da onça” na visão dos professores Ticuna.

Para a análise dos resultados foi escolhido a análise descritiva, pois nela os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem preocupando-se mais com o ponto de vista do investigado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Também foi utilizada a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p.42), consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos a descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a utilização do método é imprescindível a criação de categorias relacionadas ao objetivo da pesquisa, como forma de promover critérios de classificação. O registro das falas dos professores foi armazenado em vídeos e analisadas em seguida.

Foram entregues aos professores materiais de consumo como: cola, papel, pincéis, tinta, entre outros. Para esta atividade, foram organizadas nove grupos de professores e observadas: adaptação para a realidade da comunidade, materiais utilizados e interdisciplinaridade.

RESULTADOS

Os grupos foram enumerados de 1 a 9 e suas apresentações estão caracterizadas abaixo:

Grupo 1: O primeiro grupo adaptou o nome do jogo para ‘jacaré e os peixes’, o material utilizado para confecção do jogo se restringiu ao entregue a eles. A interdisciplinaridade foi com a Biologia e o tema escolhido foi ecologia. Os professores mostraram que a interação entre o jacaré e os peixes afetam a vida deles quanto a diversidade alimentar, quando há um aumento significativo no número de predadores (jacaré) esses fazem parte alimentação.

Grupo 2: O nome do jogo continuou ‘onça e cachorros’, pois alegaram que ambos animais fazem parte do cotidiano. Para desenhar o jogo e utilizá-lo futuramente na comunidade, os professores sugeriram a utilização da tinta extraída do jenipapo e do urucum. Por meio do jogo, os professores deste grupo sugeriram o ensino das quatro operações matemáticas.

Grupo 3: Somente desenharam o jogo mas não o apresentaram, alegaram

dúvidas quanto as regras do jogo.

Grupo 4: Adaptou o nome do jogo para 'carambola e besouro'. No jogo utilizaram pequenas carambolas e um besouro como sendo as peças do tabuleiro. Os professores não interdisciplinaram, mas por meio do jogo, mostrou como ensinar conceito de ponto, retas (paralelas e concorrentes) e ângulos (reto, agudo e obtuso).

Grupo 5: Adaptou o nome do jogo para 'onça e o boi'. Na comunidade existem algumas pequenas criações de animais, além do homem, o predador do gado é a onça, porém, assim como no jogo, quando há um número significativo de bovinos a onça se sente acuada e não ataca o gado, essa foi a explicação dada por esse grupo de professores, ou seja, o tema presa versus predador, recorrente da ecologia também foi tratado.

Grupo 6: O nome do jogo permaneceu o mesmo. O grupo sugeriu o ensino de figuras geométricas (losângulo, retângulo e triângulo) devido aos traçados do jogo, conteúdo presente na educação infantil e ensino fundamental.

Grupo 7: O nome do jogo dado pelo grupo foi 'o homem e a saúva' devido a cultura que é a de catar saúvas para alimentação. Por meio do jogo os professores sugeriram o ensino das formas geométricas (quadrado, triângulo), conceitos de ponto, reta, diagonal, horizontal e vertical. Quanto a interdisciplinaridade sugeriu: na disciplina de Biologia, abordar o equilíbrio ecológico, o homem sendo o predador e a saúva a caça; na disciplina de Geografia sugeriram indagar os alunos em qual/quais lugar(es) da comunidade pode-se encontrar mais saúvas? Qual estação do ano surgem mais saúvas? Mudanças climáticas e a falta de saúvas; na disciplina de História sugeriram a abordagem da mitologia Ticuna, pois a saúva pertence ao clã metade planta. Os clãs ditam a posição social de cada membro sendo que cada clã é constituído por outras unidades chamadas subclãs.

Grupo 8: Adaptou o nome do jogo para 'jacaré e as piranhas'. Sugeriram o ensino de retas paralelas, congruentes e perpendiculares, também figuras geométricas como o quadrado e triângulo.

Grupo 9: Adaptou o nome do jogo para 'formiga e tamanduá', mais uma vez fazendo referência as cadeias tróficas.

A interdisciplinaridade ocorre naturalmente quando há sensibilidade para o contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de um ou mais professores (BONATTO et al., 2012), a partir disso foi verificado que devido a formação heterogênea dos professores (licenciados em Artes, Letras, História, Geografia, Biologia, Matemática e Pedagogia) e o nível de atuação dos mesmos (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) a forma de conceber a tarefa instrucional foi diversificada. Por exemplo, a tendência de contextualizar o jogo ao ensino de biologia deveu-se a formação destes professores, assim como a disposição em explorar mais conceitos matemáticos (licenciados em Matemática) e uso de tintas naturais (licenciados em Artes).

Também foi possível por meio das adaptações do nome do jogo, verificar que eles utilizaram um animal forte e outro fraco, o que pode estar relacionado as classes clnicas presentes na etnia Ticuna. O Grupo 7 que sugeriu mais aplicações deveu-se ao fato deste grupo ser formado por professores de diversas áreas.

Conforme Fazenda (1994), no ensino, a interdisciplinaridade não pode ser uma “junção de conteúdo, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” o que foi possível observar, pois os professores indígenas colocaram sua própria identidade ao contextualizar o jogo por meio da interdisciplinaridade devido as formações diversificadas.

Essa forma de estabelecer relações de causalidade e definir métodos adequados de ensino para as crianças indígenas, são alguns dos mecanismos “que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana” (BRASIL, 1998). Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos.

Na Figura 1 é possível observar quatro jogos dos nove elaborados pelos professores.



Figura 1: Jogos elaborados pelos professores

Fonte: os autores, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das apresentações relacionadas ao jogo permitiu verificar diferentes formas de abordagem. Isso foi possível devido a heterogeneidade quanto a formação acadêmica dos professores que compunham cada grupo. A utilização deste jogo como recurso pedagógico pode ir além das aulas de matemática como demonstrado.

Interdisciplinarizar, contextualizando com outras áreas do conhecimento requer do professor sensibilidade e disposição para realizar um trabalho diferenciado e isso foi demonstrado pela maioria dos professores Ticuna. Como exemplificado, por meio deste jogo, além da contextualização é possível ensinar a cultura étnica do povo, o que vai ao encontro de uma educação escolar feita por indígenas para indígenas.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLA, Balduino A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. **Educação e realidade**, v. 18, n. 1, p. 32-34, 1993.
- BARDIN, Lawrence. Análises de Conteúdos. Trad. Luis, R. & Augusto, P. **Edições 70**: Lisboa, 1977.
- BONATTO, Andréia et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. **Seminário de pesquisa em educação da região sul**, v. 9, p. 1-12, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Papyrus editora, 1994.
- FREIRE, Paulo. Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 6ª edição. Olho d'água: São Paulo, 1993.
- FUNAI. Plano Plurianual 2012-2015. Programa de Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas. 43p., 2012.
- GRANDO, Beleni Saléte. Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: **EdUFMT**, 2010.
- JÚNIOR, Benedito O.; SANTOS, Edilanê Mendes. Etnomatemática: O ensino de medida de comprimento no 6º ano do ensino fundamental na Escola Indígena Kanamari Maraã-AM, Brasil. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 9, n. 2, p. 53-66, 2016.
- LIMA, M. (2004). Jogos indígenas do Brasil. Acessado em fevereiro 13, de 2009 em <http://www.jogosindigenasdobrasil.art.br/port/projeto.html>.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, p. 25-44, 1986.
- PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. (Trad.: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica). Rio de Janeiro: **Zahar**. 1975.

SOBRE A ORGANIZADORA

Michéle Barreto Justus - Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant'Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade linguística 73, 77, 81
Alfabetização científica e tecnológica 130
Aprimoramento 33, 37, 38

B

Blended learning 83, 84, 87, 91, 92, 93, 94
Bullying 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129

C

Cidadania 32, 39, 52, 86, 97, 130, 131, 132, 149
Classes multisseriadas 137, 138, 139, 145, 146, 147, 148, 151
Crianças 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 31, 39, 44, 53, 126, 137, 148, 149, 150, 154, 158
Curso de libras 73, 75, 76, 78, 79

D

Deficiência 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 75, 82, 126
Desafios da docência 95, 97, 100, 104
Discurso 13, 26, 45, 56, 107, 108, 111, 113, 116, 117
Docência 1, 2, 3, 4, 9, 17, 21, 28, 48, 51, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 83, 88, 95, 97, 98, 100, 103, 104, 106, 110, 112

E

Educação a Distância (EaD) 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105
Educação ambiental problematizadora 24
Educação física 83, 85, 88, 90, 91, 92, 93
Educação inclusiva 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 48, 74, 75, 82
Educação infantil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 36, 37, 45, 48, 93, 114, 138, 148, 157
Educação integrada 50
Educação superior 43, 63, 71, 72, 95, 97, 98, 100, 105, 106
Ensino de ciências 18, 24, 31, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 153
Ensino de geografia 24, 34
Escola da terra 137, 138, 139, 146, 147, 148, 149, 151

F

Formação continuada 4, 5, 9, 11, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 56, 57, 77, 83, 86, 91, 93, 102, 107, 109, 116, 117, 146, 154, 160
Formação continuada docente 107
Formação docente 9, 26, 27, 35, 38, 41, 42, 50, 55, 58, 59, 62, 66, 67, 71, 72, 84, 86, 103, 134, 135, 139

I

Identidade profissional 1, 3, 6, 8, 10, 16, 87, 91, 92, 100

Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade 130, 131, 132, 135, 136

J

Jogo da Onça 153, 154, 155, 156

L

Língua Brasileira de Sinais 73, 75, 78, 81, 82

Língua de Sinais 73, 75, 76, 77, 78, 80

Lugar 6, 7, 20, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 52, 69, 86, 91, 118, 122, 137, 141, 142, 145, 155, 157

P

Paisagem 24, 30, 32, 33

Perspectiva social 118

Planejamento 18, 21, 41, 46, 67, 75, 95, 127, 146, 154

Politecnia 50, 54, 58

Prática docente 3, 27, 32, 60, 67, 69, 100, 118, 125, 151

Práticas pedagógicas 11, 33, 38, 61, 62, 67, 89, 107, 108, 110, 111, 116, 135, 137, 138, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152

Processo de ensino/aprendizagem 73

Produção de leitura 137

Professor de física 18

Q

Queimadas 18, 21, 22, 23

R

Reflexão 1, 4, 6, 7, 8, 10, 20, 22, 25, 27, 28, 32, 40, 44, 47, 51, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 78, 86, 95, 101, 102, 103, 125, 130, 131, 134, 141, 149

S

Saberes indígenas 153

T

Ticuna 153, 155, 156, 157, 158, 159

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-799-4



9 788572 477994