

Atena
Editora

Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 3

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora
Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 3

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA
(ORGANIZADOR)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Karine de Lima

Luiza Batista 2020 by Atena Editora

Maria Alice Pinheiro Copyright © Atena Editora

Edição de Arte Copyright do Texto © 2020 Os autores

Luiza Batista Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Revisão Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora

Os Autores pelos 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, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
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. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
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
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
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

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

- Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Formação de professores:
perspectivas teóricas e práticas na ação
docente**

3

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Marcos Aurélio Alves e Silva

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

F723 Formação de professores [recurso eletrônico] : perspectivas teóricas e práticas na ação docente 3 / Organizador Marcos Aurélio Alves e Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-215-9
DOI 10.22533/at.ed.159202707

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Silva, Marcos Aurélio Alves e.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente” é uma obra composta por vários trabalhos com traços relevantes no que concerne a discussão da temática da formação de professores. Apresenta relatos que propiciam uma leitura convidativa que tange abordagens teóricas e práticas da formação inicial a formação continuada dos docentes.

Neste sentido, o livro tem como objetivo central em apresentar de forma clara, os estudos desenvolvidos em diversas instituições de ensino e pesquisa do país. No segundo volume é contido escritos que abordam questões da profissionalização docente em seu âmbito de atuação com ênfase, em especial, as temáticas da tecnologia, inclusão, gestão, avaliação e política educacional. Ainda neste volume, é possível encontrar relatos que apontam para os cursos de formação de professores, a partir das práticas que nestes estão inclusas.

O terceiro volume é marcado de modo particular, por debates que enfatizam o professor nas várias modalidades de ensino e o construto de sua identidade enquanto profissional. Também é possível apreciar os trabalhos realizados na atuação do professor em sala de aula, diante dos recursos e metodologias que contribuem na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Temas diversos e interessantes são, deste modo, discutidos aqui com a proposta de fundamentar o conhecimento de acadêmicos, mestres, doutores e todos aqueles que de alguma forma se interessam pela temática da formação de professores. Possuir um material que discuta as questões relacionadas a essa temática é muito relevante, pois adentra nos aspectos da profissionalização de uma categoria marcada de características ao longo do tempo.

Deste modo o e-book “Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente 2 e 3” apresentam uma teoria bem fundamentada nos resultados obtidos pelos diversos professores e acadêmicos que arduamente desenvolveram seus trabalhos que aqui são apresentados de maneira concisa e didática. Sabemos o quão importante é a divulgação científica, por isso evidenciamos também a estrutura da Atena Editora capaz de oferecer uma plataforma consolidada e confiável para estes pesquisadores expor e divulgar seus resultados.

Marcos Aurélio Alves e Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL BASEADA NA HISTÓRIA DE VIDA	
Anaisa Alves de Moura Maria Suelane Pereira da Silva André Muniz de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.1592027071	
CAPÍTULO 2	10
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	
Ana Izabel da Silva Rosário Leonardo Alcântara Alves	
DOI 10.22533/at.ed.1592027072	
CAPÍTULO 3	23
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E A APRENDIZAGEM PARA AÇÃO SOCIOPOLÍTICA POR MEIO DE ANÁLISE DE QUESTÃO SOCIOCIENTÍFICA	
Katia Dias Ferreira Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.1592027073	
CAPÍTULO 4	36
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: FERRAMENTAS METODOLÓGICAS ENVOLVENDO O ENSINO DE BIOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO	
Ananda Thaysse do Val Soares Francilayra Adelina da Silva Roseno Ana Beatriz Araújo Dantas Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda Francisco de Assis Diniz Sobrinho	
DOI 10.22533/at.ed.1592027074	
CAPÍTULO 5	49
APRENDIZAGEM EM <i>DOUBLE LOOP</i> : OS SABERES DOCENTES E A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Pâmela Christina Gonçalves de Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.1592027075	
CAPÍTULO 6	58
CONTRIBUTOS DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO PPGEd/UFPI PARA A REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Débora Nívea Ferreira de Sousa Reis Josania Lima Portela Carvalhêdo	
DOI 10.22533/at.ed.1592027076	
CAPÍTULO 7	70
DA LUTA POR DIREITOS AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA: EMBATES E DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA BAIXA MOGIANA	
Alex Barreiro	
DOI 10.22533/at.ed.1592027077	

CAPÍTULO 8	78
DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO PARFOR: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA NA URCA	
Joaquim dos Santos Maria Arleilma Ferreira de Sousa Paula Cristiane de Lyra Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1592027078	
CAPÍTULO 9	90
INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DE DÉFICITE DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR	
Raimunda Fernandes da Silva Souza Rozineide Iraci Pereira da Silva Diógenes José Gusmão Coutinho	
DOI 10.22533/at.ed.1592027079	
CAPÍTULO 10	100
LIDANDO COM A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	
Rafaela Andréia Lopes Iury de Almeida Accordi Andréia Ambrósio-Accordi	
DOI 10.22533/at.ed.15920270710	
CAPÍTULO 11	112
MUDANÇAS NO PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR: BREVE HISTÓRICO	
Juliana Campos Francelino Flavinês Rebolo	
DOI 10.22533/at.ed.15920270711	
CAPÍTULO 12	122
NARRATIVAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Maria Cristina G. Fortes	
DOI 10.22533/at.ed.15920270712	
CAPÍTULO 13	124
O CONCEITO DE <i>PROFESSOR REFLEXIVO</i> COMO POSSIBILIDADE DE SOBREVIVÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi Andreia Cristiane Silva Wiezzel	
DOI 10.22533/at.ed.15920270713	
CAPÍTULO 14	136
O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL: CAMINHOS POSSÍVEIS COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PRA A FORMAÇÃO INICIAL E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM NÍVEL SUPERIOR.	
Josenilda de Souza Silva Maria Célia Borges	
DOI 10.22533/at.ed.15920270714	

CAPÍTULO 15 145

O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO NA ROTINA PEDAGÓGICA

Maria do Socorro de Resende Borges

DOI 10.22533/at.ed.15920270715

CAPÍTULO 16 157

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ENSINO: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Camila Alvares Sofiati

Eduardo Henrique Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.15920270716

CAPÍTULO 17 170

PRÁTICA DE RECURSOS HUMANOS: DINÂMICA DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO EM SALA DE AULA

Camila Mendonça Romero Sales

Diego da Silva Sales

Arthur Rezende da Silva

DOI 10.22533/at.ed.15920270717

CAPÍTULO 18 177

PRÁTICA DOCENTE: DIRECIONAMENTOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL/CEGUEIRA

Geisa Veregue

Miryan Cristina Buzetti

DOI 10.22533/at.ed.15920270718

CAPÍTULO 19 187

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSO DE FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Josmaria Aparecida de Camargo

Hanny Paola Domingues

Sonia Maria Chaves Haracemiv

DOI 10.22533/at.ed.15920270719

CAPÍTULO 20 197

QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS E AS DIMENSÕES CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Luiza Olivia Lacerda Ramos

Emily Patrícia dos Santos Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.15920270720

CAPÍTULO 21 208

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INTERAÇÕES HUMANAS NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Gilmar dos Santos Sousa Miranda

DOI 10.22533/at.ed.15920270721

CAPÍTULO 22 219

TROPEÇOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO EDUCACIONAL DA CIDADE DE SÃO PAULO (1989-2012)

Sandra Maria Sanches

DOI 10.22533/at.ed.15920270722

CAPÍTULO 23	232
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Maria das Dores de Freitas Soares Kyrleys Pereira Vasconcelos DOI 10.22533/at.ed.15920270723	
SOBRE O ORGANIZADOR	243
ÍNDICE REMISSIVO	244

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL BASEADA NA HISTÓRIA DE VIDA

Data de aceite: 01/07/2020

Anaisa Alves de Moura

UNINTA -Sobral - Ce

anaisa1000@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4878-089X>

Maria Suelane Pereira da Silva

UNINTA -Sobral - Ce

suellanysilva15@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0857-7886>

André Muniz de Oliveira

UVA – Sobral - Ce

oandre311@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7268-6705>

RESUMO: O objetivo principal deste trabalho é descrever e discutir sobre a narrativa (auto) biográfica de uma acadêmica do curso de Enfermagem do Centro Universitário Uninta sobre sua identidade profissional. A metodologia deste artigo faz uso da abordagem qualitativa, se apropriando do aspecto descritivo-exploratório por meio da pesquisa (auto) biográfica em educação. Os autores que deram suporte a pesquisa foram: Astigarraga, Freitas e Souza (2017), Brandão (2012), Momberguer (2008), entre outros. Através dos resultados obtidos por meio dessa pesquisa observamos que o curso da vida apresentada através

da narrativa (auto) biográfica da acadêmica do curso de Enfermagem, foi fundamental para o seu processo formativo, pessoal e educativo, razão pela qual tornou-se essencial para a compreensão dos rumos tomados pela sua educação no presente. Dessa forma, a disciplina de Leitura, Interpretação e Produção Textual lhe deu a oportunidade de pensar sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, construindo mais conhecimento, aprendizado e muita experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias de Vida. Narrativa (auto)biográfica. Identidade profissional.

THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY BASED ON LIFE HISTORY

ABSTRACT: The main objective of this work is to describe and discuss the (auto) biographical narrative of a nursing student at Centro Universitário Uninta about her professional identity. The methodology of this article makes use of the qualitative approach, appropriating the descriptive-exploratory aspect through (auto) biographical research in education. The authors who supported the research were: Astigarraga, Freitas and Souza (2017), Brandão (2012), Momberguer (2008), among others. Through the results obtained through this research we

observed that the course of life presented through the (auto) biographical narrative of the academic of the Nursing course, was fundamental to its formative, personal and educational process, which is why it has become essential for understanding of the directions taken by their education in the present. Thus, the discipline of Reading, Interpretation and Textual Production gave him the opportunity to think about his personal, academic and professional life trajectory, building more knowledge, learning and a lot of experience.

KEYWORDS: Life Stories. (Auto) biographical narrative. Professional identity.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo denominado “a construção da identidade profissional baseada na história de vida”, foi fruto de um dos trabalhos produzidos pelos acadêmicos do curso de Enfermagem durante o percurso da disciplina Leitura, Interpretação e Produção Textual no Centro Universitário UNINTA, ou seja, quando ministrada foi pedido para fazer um memorial pessoal, acadêmico e profissional e na ocasião a acadêmica Suelane Pereira da Silva mencionou fazer seu memorial sobre sua história de vida, mencionando como adquiriu a motivação para a tão sonhada carreira na área da saúde, hoje, Técnica de Enfermagem e daqui a três anos tornando-se oficialmente Enfermeira de fato e de direito, pois a mesma se encontra no terceiro período do curso.

Vale salientar que o que me levou a construir esse artigo sobre a história dessa acadêmica foi ao ler os memoriais da turma, dentre muitos, este foi o que me chamou bastante atenção, pelo o lado humano, profissional e pessoal que ela coloca em suas palavras dentro de sua história de vida e de acordo com La Taille (1992, p. 76), Vygotsky explica que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Portanto, partindo do mencionado acima se propõe o seguinte questionamento: como as histórias de vida influenciam na vida profissional do sujeito?

O objetivo principal deste trabalho é descrever e discutir sobre a narrativa (auto) biográfica de uma acadêmica do curso de Enfermagem do Centro Universitário Uninta sobre sua identidade profissional.

A metodologia deste estudo faz uso da abordagem qualitativa, se apropriando do aspecto descritivo-exploratório por meio da pesquisa (auto)biográfica em educação. Os autores que deram suporte foram: Astigarraga, Freitas e Souza (2017), Brandão (2012), Drago e Rodrigues (2009), Momberguer (2008), entre outros.

O artigo está estruturado com os seguintes tópicos: resumo, introdução, referencial teórico e como subtópico deste, a narrativa auto(biográfica) e suas implicações no processo investigativo, narrativa auto (biográfica) da acadêmica do curso de Enfermagem Maria Suelane Pereira da Silva, considerações finais e referências.

Em análise é possível afirmar que a disciplina de Leitura, Interpretação e Produção

Textual, contribuiu para uma reflexão, um pensar na formação inicial dessa acadêmica impactando pouco a pouco nos processos formativos de sua profissão. Narrar uma história de vida segundo Gaston, Pineau e Josso (2000) é fazer uma análise dos tipos de exploração das experiências de aprendizagem e questionar-se sobre os saberes universitários produzidos pelas histórias de vida.

2 | A NARRATIVA AUTO (BIOGRÁFICA) E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO INVESTIGATIVO

As narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes. Nessa perspectiva, Denzin (1984, p.32) nos ensina que “As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem”.

Comungamos com Moita (1995) que considera a pesquisa autobiográfica a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (p. 113), razão pela qual os estudos autobiográficos podem ser entendidos como referentes a vidas inseridas em um sistema em que a pluralidade de expectativas e de memórias é o corolário da existência de uma pluralidade de mundos e de uma pluralidade de tempos sociais (BOURDIEU, 1987).

A narrativa de vida é entendida como um procedimento de exploração para narrar a própria história de vida. A narrativa, nesse caso, produz um método de investigação da própria história de vida a quem narra, privilegiando toda uma experiência de vida. Esse sistema de investigação é capaz de amadurecer no indivíduo a capacidade reflexiva sobre seu percurso de vida trilhado. Nesse momento, é trazido à tona as memórias e os momentos vividos pelo sujeito, os elucidando ao seu curso de vida, colaborando também para o entendimento do projeto de formação humana do biografando. É nessa perspectiva que:

A pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, os jovens, o adulto) e/ou grupos (familiares, profissionais, gregários) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de formação humana, no percurso da história. (PASSEGGI, 2011, p. 112 apud ASTIGARRAGA, FREITAS E SOUZA, 2017, p. 215).

Momberguer (2008, p. 30) frisa que: “A maneira como os indivíduos biografam suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem e o que são na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e formação”. Assim, a pesquisa (auto)biográfica pode ser reconhecida como um processo que proporciona um desempenho significativo no sistema do espírito investigativo e reflexivo do ser humano

2.1 Narrativa (AUTO) biográfica da acadêmica do curso de enfermagem Maria Suelane Pereira da Silva

Nasci no dia dezenove de abril de mil novecentos e noventa e cinco, exatamente às 23 horas, nasci da maneira mais bela possível, como Deus permitiu de parto normal, na cidade de Sobral-CE-Brasil. Após 40 dias do meu nascimento, minha mãe decidiu fazer a conhecida ligação (laqueadura). Meus pais almejavam uma menina até que eu nasci, e passei a ser a “princesinha” da casa. Ao nascer à emoção tomou conta, meus irmãos ficaram encantados, e meus pais, impossível descrever esse momento.

Aos nove meses comecei a engatinhar e pronunciei a primeira palavra que foi: “Papa”! Segundo minha mãe eu era uma criança muito feliz e simpática, adorava passear (ah quem dera voltar a ser criança). Meus pais proviam de poucos recursos, porém, sempre tivemos nossos momentos de passeio. A minha infância foi uma fase saudável, lembro hoje das minhas brincadeiras preferidas e da minha rotina. Isso antes de iniciar a vida escolar. Chegou o momento mais esperado (...). Completei um aninho e tive uma festa e meu batizado.

Aos dois aninhos eu já chorava bastante para ficar na escola com meus irmãos, e minha mãe deixava bem claro que ainda não era o momento. Com três anos, fui pela primeira vez a escola, foi um momento feliz e tranquilo na primeira semana, quando senti a falta de minha mãe, ela recorda a cena; ao chegar à escola para me pegar eu estava chorando desesperadamente no colo de tia Ângela, tentando me acalantar. Aos seis anos também tive uma professora que me marcou bastante, Tia Suzana, até hoje mantenho contato, sempre fui cercada de pessoas que me dava bastante amor e carinho. Segundo a Tia Suzana eu era uma criança apaixonante.

Aos nove anos eu já era muito decidida, tão decidida a ponto de mudar de religião. Com essa idade eu decidi ser batizada na IASD (Igreja Adventista do Sétimo Dia). Foi um momento único e decisivo, entreguei a minha vida a Jesus.

Aos quinze anos de idade, tive uma festinha em casa mesmo com familiares e amigos, foi um momento de pura alegria e de grande agradecimento a Deus pela dádiva da vida! Com uma semana depois, participei de uma seleção para aprendiz do Banco do Brasil, e para minha surpresa passei em segundo lugar, dentre trinta e dois candidatos. Esse foi meu primeiro emprego, onde cresci e agreguei conhecimentos, onde aprendi a ter responsabilidade de fato, aprendi a ter uma visão diferenciada, uma visão de futuro. Estágio com contrato de dois anos. Na última semana de estágio, os funcionários passaram a semana me enchendo de mimos. Gestos de carinho. E por fim, no último dia, tive um belíssimo café da manhã com direito a flores e *feedback* positivo de todos os funcionários, inclusive da gerência, pessoas que se tornaram essenciais na construção do meu processo profissional.

Aos dezessete anos, foi outro momento honroso, pois concluí com êxito a formação

ensino médio, teve uma festinha particular em proporção dessa conquista. Tive os melhores professores que alguém poderia ter esses que hoje lembro com bastante satisfação e alegria.

Aos dezoito anos, comecei a trabalhar como analista de crédito na Empresa Mega Macavi, onde fiquei por dois anos. Aprendi que todo sucesso só se consegue com muito esforço. Na Mega Macavi tive momentos que me deixaram bastante incomodada, uma das situações, foi que, com cinco meses o gerente me colocou para trabalhar juntamente com ele na tesouraria. Ai gerou certa desconfiança para os demais. Até que certo dia eu decidi sair, pois aquela situação me incomodava de fato.

Aos vinte anos, trabalhava como Assistente Financeira em uma faculdade e era bem cansativo. Nesse ano muitas coisas marcaram minha vida. Em julho de dois mil e quinze recebi em meus braços, o meu primeiro sobrinho (Nicolas). Organizamos tudo para sua chegada. Tudo foi feito com muito amor! Foi uma fase belíssima de minha vida.

Certa noite fomos a um evento, ao retornar para casa, meu primo foi acometido por uma bala perdida, levamos ao hospital, no dia seguinte ele recebeu alta e eu tive a oportunidade de fazer o primeiro curativo. Mas, ainda não sentia a real vontade de ser enfermeira, tinha meus receios quanto a profissão. Até que certo dia eu conheci uma pessoa especial que necessitava dos cuidados médicos para sobreviver. Bia foi uma menina guerreira. Conheci, através de uma amiga (Érica Rodriguez). Foi uma moça que descobriu C.A na flor da idade, com vinte e um anos. Ela tinha vergonha, pois seu cabelo estava a cair, e todas as vezes que Érica ia fazer o curativo de Bia, eu sempre ia dar o apoio moral, e sempre esperava mais de uma hora na sala, até que uma tarde, ela me convidou para ir ao seu quarto e assistir a todo o procedimento, só eu sei o quanto foi doloroso, o quanto eu me mantive firme para não chorar, o quanto a dor me dava náuseas, o quanto eu queria compartilhar para não ver todo o sofrimento dela. Fui para casa arrasada. Mas, alimentava nela o desejo de que tudo daria muito certo.

Diariamente eu ia a casa dela levar uma palavra de conforto. A mensagem bíblica que mais ficou marcada foi: ‘Por isso não tema, pois sou o teu Deus. Eu o fortalecerei e o ajudarei; eu o segurarei com a minha mão direita vitoriosa. Isaías 44:10.’ E o tempo foi passando. Biazinha ficou bastante debilitada, e sempre segurava firme a minha mão e falava que quando ela ficasse saudável, ela iria ajudar as pessoas, como as que estavam ajudando ela. Até que um dia me mandou uma mensagem sentindo a minha falta, quando eu fui vê-la, ela estava dormindo, eu a beijei e fui para casa.

No dia seguinte, reuni amigos e fomos fazer outra visita, enquanto isso muita gente estava se mobilizando em ajuda-la, com dinheiro, com ombro amigo. Os medicamentos e material dos procedimentos eram caríssimos e chegou um tempo que a família estava sem condições, nos reunimos e compramos diversos para ajudar, lembro que conseguimos dinheiro para ajeitar o seu quarto e dar-lhe um pouco de conforto. Ela estava muito feliz, radiante. Porém, teve uma noite que eu cheguei em sua casa e ela estava com fortes

dores, pedindo a morte e me questionando o porque de tanto sofrimento, pedia-nos ajuda e não conseguimos fazer nada além de dar colo e falar que tudo ficaria bem. Adormeceu de tanta dor, então fui para casa.

Passaram algumas semanas, o quadro de Bia foi se agravando ainda mais. Exatamente no dia vinte e quatro de Outubro de dois mil e quinze, era um dia como outro, fui ao trabalho, feliz, fiz as minhas obrigações, retornei para casa, tomei banho, jantei e deitei um pouco, quando o meu celular tocou, eu atendi, era um amigo que estava com a voz embargada e não conseguia falar, só avisou que estava chegando na minha casa para me pegar, eu rapidamente troquei de roupa e sai com esse amigo em direção a casa de Bia, ao chegar vi uma ambulância na porta e o socorrista falou: infelizmente ela se foi... Ah, foi tão difícil! Impossível escrever sem lágrimas, mas a certeza de dever cumprido invade meu coração nesse momento, e o que consola é saber que um dia tudo isso vai passar, e vamos viver eternamente.. Para sempre Biazinha, nenhum sofrimento existirá, lá no céu não haverá mais lágrimas, isso me deixa muito feliz! Obrigada por me ensinar a ser RESILIENTE! Você foi e sempre será: Minha GUERREIRA! Ela se foi naquela noite. Nesta mesma noite tomei uma decisão. Vou cuidar de pessoas como Bia.

Em Janeiro de dois mil e dezesseis, ingressei no curso técnico de enfermagem, no Instituto Exitus, estava bastante animada e entusiasmada. Era tudo o que eu mais queria, comecei a fazer visitas em casas de apoio, abrigos e orfanatos parra iniciar como voluntária, para ajudar, contribuindo de alguma forma. Foram momentos de prazer pra mim. Durante dois anos de curso fiz amizades leais, conheci pessoas, fui de fato muito feliz, estudei bastante, tirei notas boas. Tive surpresas no decorrer do curso. Com três meses de curso, fui chamada para trabalhar em um berçário no cuidado diário de crianças de quatro meses.

Desde o ano de dois mil e dezesseis, Deus colocou em minhas mãos crianças na qual eu amo. Cuidar de crianças o dia todo é como estar no mar com ondas. Você



começa o dia se divertindo. Diariamente recebendo sorrisos e beijos na recepção. Minha missão é desafiadora, intensa e cheia de amor. Abrigar nos braços é a melhor coisa do mundo! Diariamente lidar com as emoções das mães quando nos entregam inteiramente em nossas mãos o seu maior tesouro é apaixonante! Tudo isso faz o meu amor pela maternidade aumentar cada vez mais. Quando eu for mãe, terei muito que contar para os meus filhos! Conviver com crianças é a melhor experiência que existe no mundo! É Lógico que é cansativo, mas o amor que transborda, faz tudo valer a pena.

No ano de dois mil e dezessete estava exatamente com vinte e dois anos, e em maio iniciei meu estágio obrigatório do curso técnico, foi muito difícil conciliar todas as atividades, trabalhar o dia todo, estudar e ir para o estágio noturno... Foi muito desgastante, estressante. Mas, ninguém nunca disse que seria fácil né?! É isso que escolhi para

minha vida. Passar noites em claro dentro de uma enfermaria. Passando por momentos tristes, exaustivos e de perdas... Mas também, ganhando momentos de nascimento e renascimento. A cada dia tenho mais certeza. Diariamente peço a Deus, que me dê a graça de me tornar uma profissional ao qual seja como anjo na vida de meus pacientes. Enfermagem, não te escolhi... Você me escolheu! Essa é minha certeza diária.

Em Setembro de dois mil e dezessete, nasceu minha sobrinha filha do meu irmão do meio... O Amor em forma de gente, pesando três quilos e setecentos gramas. Exatamente um mês depois, perdi minha vizinha, foi outro momento difícil, melhor não comentar aqui, acho que ainda não consegui superar. Com dois meses depois minha outra vizinha sofreu AVC... Parece clichê a frase: E mesmo cansado da vida, você aguenta firme. Por algo, ou por alguém.

Tem momentos na vida que nos redescobrimos que encontramos forças, que multiplicamos esperança, dias em que estamos sufocados por ver tanta dor, porém dias também em que conseguimos ver o sorriso no canto da boca, talvez o sorriso de gratidão por estar sendo bem tratada mesmo na dor!

É bem verdade que ela não vai ler esse texto, mas deixo aqui a seguinte reflexão: cuide de seus idosos, ame! Proteja com todas as suas forças! Doe pra eles a sua vida se necessário for! Enquanto houver fôlego de vida, estaremos com os nossos rostinhos grudados, estou longe de ser a melhor neta, mas faço o que posso! Se tem satisfação maior eu desconheço! Essa é a convicção que tenho do amor! A capacidade de cuidar, de amar, quando o outro não tem mais nada a nos oferecer!

Depois de dias de lutas, chegou o dia de glória, conclui com bastante determinação o curso técnico, agora já era técnica de enfermagem, capacitada para atuar no mercado de trabalho. Recebi meu diploma e só restava marcar o dia das fotos de formatura!

Dois mil e dezoito é o ano! A melhor data da vida (dia treze de Janeiro de dois mil e dezoito), nessa noite retornei a conversar via *instagram* com uma pessoa que hoje é uma das pessoas essenciais de minha vida. Você já conheceu alguém que simplesmente é um ser humano incrível? Você sabe como lidar com alguém assim? Eu ainda não sei, ainda não consegui aprender. Mas, eu compreendo o esforço que esse moço faz por mim, simplesmente atravessa a cidade para me ver e ter a convicção de que realmente eu estou bem! Obrigada por ser esse presente de Deus, por ser esse ombro seguro nos dias incertos, pedaço de sonho que faz meu querer acordar pra vida.

Até que tive diversos sonhos, obtendo a decisão que era com ele que deveria construir a minha vida e realizar todos os meus sonhos e a ele dedicar todo o meu amor, que foi guardado exclusivamente para ele! Começamos a namorar, conversamos com meus pais e demos início a nossa história, a história mais linda que já vivi. Com pouco tempo, estávamos noivos e felizes!

No segundo semestre de dois mil e dezoito uma nova história, o Centro Universitário Uninta, Sobral-Ce, abriu inscrições para o vestibular, com possibilidades de ingresso

através da nota do ENEM, na ocasião consultei a minha nota obtida no último exame, e me certifiquei que com essa nota, poderia ingressar no curso na qual tanto almejava. Enfermagem. Fui até a instituição, onde fui muito bem acolhida, e realizei minha matrícula, foi exatamente assim que dei início a minha vida acadêmica no ensino superior e tão sonhada profissão. Hoje, além de técnica de enfermagem, sou acadêmica do curso de enfermagem no Centro Universitário Uninta e atualmente trabalho no setor pediátrico do Hospital Regional Norte e também cuido de pacientes particulares, fora do hospital.

Concluindo, deixo meus agradecimentos a professora Anaisa Alves de Moura pela oportunidade e incentivo para que eu realizasse este trabalho que foi falar sobre minha história de vida, salientando o apoio incondicional na realização desse. As discussões foram fundamentais ao longo da disciplina para meu crescimento profissional, pessoal e acadêmico.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste texto teve um bom tempo de preparação, iniciando-se por uma forte inquietação sobre os sentidos a atribuir à produção de narrativas (auto) biográficas com a história de vida da acadêmica Suelane Pereira da Silva. Os principais dilemas situavam-se entre o conhecimento como *falar de si* comporta riscos emocionais nem sempre antecipados e a questão ética existente nos métodos (auto) biográficos, em relação ao consentimento informado, quando sabemos como ao *falar de si* sempre se fala dos outros em que cada vida se entrelaça e que não são chamados a autorizar a sua referência na narrativa.

Vale ressaltar que lecionar a disciplina de Leitura, Interpretação e Produção Textual foi muito gratificante, pois não imaginava que ao ministrá-la fosse acontecer tanta produção importante quanto as que eu visualizei, que pena que não pude fazer com muitas histórias de vida, mas em especial escolhi esta a qual foi narrada a história pessoal, acadêmica e profissional da estudante do curso de Enfermagem. É nessa perspectiva de desembrulhar que tencionei cruzar a trajetória de vida e o percurso profissional desta acadêmica com a intenção de ancorar os significados de tornar-se uma profissional da área da saúde, usando como metodologia a pesquisa auto (biográfica).

Remeto a uma reflexão sobre a relação ensino-aprendizagem com o humano que tenho a minha frente e percebo que, de nada valerá o conhecimento se não for para me aproximar do outro. “A vida não é a que a gente viveu, mas a que a gente recorda e como recorda para contá-la” (MARQUEZ, 2004, p. 3).

Daqui pude depreender que a validade da investigação com métodos (auto)biográficos passa, na fase inicial de qualquer estudo, pela clarificação de qual a modalidade que vai ser seguida (biografias, histórias de vida, autobiografias, ou outras), bem como das condições de realização da pesquisa, explicitando qual o propósito da investigação.

Depois de percorrer caminhos singulares, ousou alimentar o necessário debate sobre a valorização de trabalhar com metodologias de pesquisas auto (biográficas) especialmente no tocante as histórias de vida que é um método desafiador. Aventuro também sugerir que dentre os profissionais da educação, aqueles que saboreiam a sala de aula como fiz com a disciplina de Leitura, Interpretação e Produção Textual, merecem um reconhecimento especial. Deixo em aberto este marcante e primeiro aspecto de parada para uma verdadeira reflexão sobre o que foi mencionado durante o percurso de todo o texto..

REFERÊNCIAS

- ASTIGARRAGA, Andrea Abreu; FREITAS, Ana Caroline Gomes; SOUSA, Marly Lira. Narrativas (auto) biográficas sobre os modos de viver a infância entre três gerações do semiárido. In: **Pesquisa (Auto) Biográfica em Educação**. OLINDA, Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Orgs.). Fortaleza: IMPRECE, 2017.
- BOURDIEU, P. **Les rites comme actes d'institutions**. In: CENTLIVRES, P. et HARINARD, J. (dir.). Les rites de passages aujourd'hui. Actes du Colloque de Neuchâtel, 1987
- DENZIN, N. K. **Interpretando a vida de pessoas comuns**: Sartre, Heidegger e Faulkner. Dados, v. 27, n. 1, 1984.
- JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- MARQUEZ, G. G. **Viver para contar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MOMBERGUER, Christine Delory. **BIOGRAFIA E EDUCAÇÃO: Figuras do indivíduo-projeto**. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2008.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 01/06/2020

Ana Izabel da Silva Rosário

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO (Em associação ampla entre Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN). Mossoró – RN.
<http://lattes.cnpq.br/1690503076907784>

Leonardo Alcântara Alves

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN – RN. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO (Em associação ampla entre Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN). Mossoró – RN.
<http://lattes.cnpq.br/8433158222878164>

RESUMO: A formação de professores no Brasil se dá por meio de diversas modalidades de ensino, onde os graduandos se deparam com inúmeras disciplinas das áreas pedagógica e específica. É desse modo que ocorre também com a licenciatura em ciências biológicas. Durante seu processo formativo, o graduando

irá se deparar com uma grande variedade de nomenclaturas que fazem parte da sua rotina profissional, assim, exigindo desse indivíduo a construção de um vasto conhecimento sobre a área. É em meio a esse contexto da formação de professores e de suas particularidades que se encontram as políticas públicas para formação de professores, com intuito de promover uma eficácia desse processo formativo. Assim, nosso estudo se enquadra como um estado do conhecimento e objetiva realizar um levantamento das dissertações que abordam a formação de professores de ciências biológicas e o que essa literatura tem a dizer sobre a temática. Para o levantamento do corpus do estudo foi definida a utilização da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Após a busca, considerando aspectos que incluem nossa discussão, foi possível trabalhar com um total de 14 dissertações que abordam o tema. Dentre as dissertações foi diagnosticado cinco grupos/temas, que são eles: prática como componente curricular; políticas públicas na formação docente; contribuição do uso de textos de divulgação científica; materiais didáticos lúdicos; diretrizes curriculares nacionais. A partir da análise das dissertações, é notório inferir que a formação de professores de ciências biológicas aborda vários aspectos no seu

processo formativo, mas sempre havendo interação entre os mesmos, pois possuem como base as diretrizes curriculares nacionais, abordam que cada IES possui um PPC referente ao curso e buscam a construção de um professor bem informado, detentor de saberes e que seja capaz de formar indivíduos com pensamentos crítico e reflexivo sobre o conhecimento de ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, políticas públicas, ciências biológicas

TRAINING OF BIOLOGICAL SCIENCE TEACHERS: A STATE OF KNOWLEDGE

ABSTRACT: Teacher training in Brazil takes place through various teaching skills, where graduates can compare with various disciplines in pedagogical and specific areas. This is also the case with a license in biological sciences. During your training process, or graduation, separate a wide variety of nomenclatures that will be part of your professional routine, thus requiring that this individual build a vast knowledge about an area. It is in the midst of this context of teacher training and its particularities that they are presented as public policies for teacher training, in order to promote a way to promote this training process. Thus, our study fits as a state of knowledge and aims to survey the dissertations that address the training of biological science teachers and what this literature has to say on the subject. To survey the corpus of the study, the use of the Digital Library of Theses and Dissertations (DLTD) was defined. After a survey, considering the aspects that discussed our discussion, it was possible to work with a total of 14 dissertations on the topic. Among the dissertations, five groups / themes were diagnosed, which are: practice as a curricular component; public policies in teacher education; contribution from the use of scientific dissemination texts; recreational teaching materials; national curriculum guidelines. From the analysis of the dissertations, it is inferred that the training of biological science teachers addresses several aspects in their formative process, but always has interaction between them, as it is based on national curriculum rules, it addresses that each IES has a PPC referring to the course and to seek, for the construction of a well-informed teacher, holder of knowledge and who is able to train students with critical and reflective thoughts about science knowledge.

KEYWORDS: Teacher training, public policy, biological sciences

INTRODUÇÃO

Atualmente a formação de professores no Brasil é **promovida** pelas Instituições de Ensino Superior (IES) através das modalidades presenciais, semipresenciais e totalmente EAD, como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Dessa forma ocorre a licenciatura em ciências biológicas, em que durante os cursos, os professores em formação inicial irão se deparar com disciplinas específicas da área, disciplinas pedagógicas, estágios curriculares e práticas, entre outras atividades.

Segundo García (2013) os docentes que fazem parte dessas instituições são

profissionais especializados e seguem um currículo com conteúdo sequenciado, formando e treinando o discente para suas futuras atividades. Durante o processo formativo do professor de ciências biológicas, o indivíduo irá encontrar uma diversidade de nomenclaturas e conceitos que farão parte do seu cotidiano, e requer desse futuro docente o desenvolvimento de saberes, além de um vasto conhecimento sobre as ciências. Para que os seus futuros alunos compreendam termos científicos que estão relacionados a si e a tudo que está a sua volta, seja quando aborda o estudo do corpo humano, dos animais, das plantas, da água e do ar, o docente precisa estar bem preparado.

Deste modo, pensar a formação do professor de ciências biológicas, é de suma importância e auxilia na formação de indivíduos capazes de fazer relação do conteúdo e sua realidade social. Assim como destaca Estácio (2015), a ciência é uma atividade social indispensável para o desenvolvimento da sociedade, pois constrói conhecimento significativo para gerar e solucionar problemas. Nessa perspectiva, cabe ao docente realizar atividades atrativas que permitam a exploração de conhecimento.

Diante disso, os professores devem ter domínio sobre metodologias, práticas e conteúdo, na tentativa de trazer melhoria para o processo de ensino de ciências, formar indivíduos que possuam conhecimento crítico e reflexivo sobre o mundo, direcionando os mesmos para o seu desenvolvimento científico e tecnológico. A construção desses conhecimentos, saberes e práticas acontecem de forma sistemática e gradual, onde tudo é regido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de nível superior, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que objetiva organizar e estruturar todos os níveis de ensino.

O CNE é responsável pela organização das particularidades dos cursos de ensino superior, pois as disciplinas a serem cumpridas pelos licenciandos são organizadas em disciplinas específicas da área, as pedagógicas, e os estágios curriculares. Desse modo, o CNE acaba por definir o que a formação inicial deve cumprir, seguindo a LDB, que apresenta quais os objetivos a educação superior deve alcançar durante a formação dos graduandos, buscando a evolução conhecimento científico e pensamento reflexivo, para serem aptos a lidar com a realidade de suas profissões e desenvolvimento da sociedade brasileira (BRASIL, 1996).

Desse modo, os licenciandos devem cumprir a sua carga horária, onde devem cursar uma quantidade de horas destinadas para cada atividade, pois as disciplinas são articuladas para haver interação, aliando o conhecimento adquirido com a teoria e colocando em prática durante os estágios supervisionados, em programas de iniciação à docência, de extensão e/ou monitorias. Morais e Ferreira (2014) relatam que durante a inserção dos graduandos na escola, eles realizam a interação teoria e prática de modo a mobilizar diversos saberes, desenvolvendo sua prática profissional o que corrobora para que reflitam, questionem e busquem soluções para os dilemas envolvidos nessas atividades.

Em meio ao contexto da formação de professores e as disciplinas desse processo formativo, podemos perceber o surgimento das políticas públicas nas últimas décadas, um novo componente que é implementado com o intuito de promover uma formação de professor eficaz, assim abrangendo todas as áreas de ensino. Para Guerra e Morais (2017), as políticas públicas educacionais configuram as decisões do governo em relação ao ambiente escolar enquanto espaço de ensino-aprendizagem.

Variadas políticas públicas que estão fortemente presentes nos cursos de licenciatura atualmente, e que envolvem diretamente a formação de professores, tais como, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP). O PIBID foi implementado em 2008 e em 2018 passou por reformulação.

O programa faz a ligação entre o licenciando e o ambiente escolar, para que o futuro professor possa vivenciar a realidade do seu ambiente de trabalho. Com a reformulação, em 2018, os licenciandos participantes do programa devem estar cursando a primeira metade do curso, assim estimulando o aluno a observar e desenvolver sua reflexão sobre a prática profissional no cotidiano escolar (CAPES, 2019).

Desse modo, Morais e Ferreira (2014) relatam que a partir do momento em que os bolsistas são inseridos na escola e estão adquirindo conhecimentos teóricos nas universidades, eles movimentam diversos saberes assegurando a prática profissional, buscando soluções para problemas que envolvem essa prática. Nessa perspectiva, Matos e Silva (2017. p. 5009) ainda afirmam que se deve unir teoria e prática e formar professores, inserindo-os na escola básica como uma prática válida e reiterativa. Cabe destacar que, durante o período que o aluno é bolsista do PIBID, o mesmo não possui total autonomia da sala de aula, ele trabalha juntamente com o professor supervisor da unidade escolar.

Já a RP foi lançada pela Capes em março de 2018. Silva e Cruz (2018) relatam que discussão sobre a mesma não é novidade no Brasil, e que desde 2007 a proposta foi lançada e diz ter a residência médica como inspiração, apontando-a como avanço na formação de professores. Ao decorrer dos anos a proposta atravessou vários debates e veio a ser instituída no ano 2018, onde o edital CAPES 06/2018 rege suas particularidades e objetivos. O programa contempla os graduandos que já tenham cursado no mínimo 50% do curso. Eles deverão cumprir uma carga horária total de 440 horas, onde 100 horas são de regência, as demais horas estão divididas em ambientação escolar, imersão, intervenção pedagógica, elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Na escola de atuação o professor da disciplina será o preceptor do graduando, e terá orientação do docente da IES (CAPES, 2018). Dessa forma, durante o período destinado à regência, o aluno terá autonomia na sala de aula, estando imerso na realidade do seu futuro ambiente de trabalho, praticando a relação entre teoria e prática e desenvolvimento de saberes e habilidades exigidos pela profissão docente.

Diante desse exposto sobre a formação inicial do professor de biologia, esse estado do conhecimento tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico de dissertações

com o intuito de analisar como ocorre esse processo formativo e o que a literatura fala sobre a temática em relação à formação do docente em ciências biológicas.

PROCESSO METODOLÓGICO

O presente estudo é caracterizado como um estado do conhecimento e para essa caracterização, utilizou-se o estudo de Romanowski e Ens (2006, p.40), onde as autoras relatam que um estudo que aborda apenas um campo de publicações é qualificado por estado do conhecimento. A pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que responde à questões particulares acerca da realidade, rica em detalhes, valores, assim aprofunda-se nas ações e relações pessoais (MINAYO 2002, p. 21 e 22).

Considerando a variedade de canais de pesquisa, é necessário realizar a definição de uma fonte de pesquisa para o levantamento do corpus do presente estudo. Desse modo a primeira definição é o portal de pesquisa, assim sendo definida a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma plataforma de rigor onde a mesma possui parcerias com as instituições brasileiras. A BDTD é constituída, dessa forma, de um amplo acervo de dissertações e teses do Brasil inteiro dando uma maior visibilidade às produções científicas nacionais.

Ao iniciar o estudo das dissertações delimitou-se que seria pesquisado pelo filtro “Assunto”. Em seguida, delimitou-se os termos para a realização da pesquisa, usou-se “Formação do professor de Biologia”, que resultou em 178 estudos. Como a plataforma possui dissertações e teses, foi necessário utilizar o filtro “dissertação”, pois esse foi o tipo de estudo escolhido. Após essa etapa ficaram 108 dissertações, sendo ainda necessário realizar um recorte temporal, assim refinado aos anos de 2010 a 2020, resultando em 87 dissertações.

Diante desse corpus alcançado, foi realizada uma breve análise, pois como o objetivo do estudo é a formação inicial do professor de biologia, foi necessária uma breve leitura dos resumos das dissertações, pois algumas tratavam de questões enfrentadas pelos egressos, professores em sala de aula e formação continuada. Desta forma, priorizando o objetivo desse estudo e após a análise, foi constituído um corpus de 14 dissertações que abordam diversos aspectos da formação inicial do professor de biologia (Tabela 1).

TÍTULO	ANO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO
O estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas na Universidade Federal de Goiás – campus Goiânia	2013	SOUZA, L. N.	UFG
Formação inicial do professor: caracterização de um curso de licenciatura em ciências biológicas com base nas diretrizes curriculares nacionais	2013	POLINARSKI, C. A.	UEM
A educação virando o jogo: análise do uso e materiais didáticos lúdicos na formação de professores de ciências biológicas	2013	OLIVEIRA, M. R.	UFS
O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências biológicas da Ufepe: olhares de estagiários e orientadores	2014	BARRETO, E. S.	UFRPE
Formação inicial de professores de ciências e de biologia: Contribuições do uso de textos de divulgação científica	2014	SILVA, T. A. L.	UnB
A prática como componente curricular na formação de professor de biologia: contribuições?	2014	SILVA, A. M. P. M.	UFRPE
A formação de professores reflexivos no contexto Pibid: uma discussão sobre as modalidades e recursos didáticos no ensino de Biologia	2015	BARREIROS, G. B.	UEM
As implicações do Pibid no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em ciências biológicas	2015	AQUINO, A. G. S.	UFV
Sentidos da prática como componente Curricular na licenciatura em ciências Biológicas	2015	BARBOSA, A. T.	UFSC
Relevância dos laboratórios de aulas práticas na formação inicial de professores de ciências e biologia	2015	SOBRAL, M. S. C.	UFRGS
Saberes docentes produzidos e mobilizados na formação de professores de ciências biológicas em cursos de graduação do PARFOR/UFAM	2016	SOUZA, E. S.	UFAM
O processo de construção de identidades docentes no Âmbito do programa institucional de bolsas de Iniciação à docência – Pibid/ biologia	2016	EIBEL, W.C.	UEM
Prática como componente curricular – definições legais e sua expressão na formação inicial o professor de ciências e biologia	2017	OMELCZUK, A. B.	UFMS
Contribuições do Pibid para a formação inicial de futuros professores de biologia – o caso do Instituto Federal do Piauí (IFPI)	2018	BARROS, Y. S. A. P.	UNINOVE

Tabela 1. Dissertações escolhidas para a construção do corpus da análise

Fonte: Autores (2020)

Diante dos dados organizados, pode-se observar que mesmo havendo um recorte inicialmente estabelecido, os estudos encontrados restringem-se entre os anos de 2013 a 2018. Entre esse período das publicações seguem uma escala decrescente de publicações, exceto o ano de 2015, que registra a publicação de quatro dissertações apresentadas. É notório que as dissertações abrangem as cinco regiões do Brasil, porém, havendo uma maior concentração na região Sul.

A avaliação do corpus obtido tomou como base as técnicas de análise do conteúdo, propostas por (2011), realizada em três momentos: 1) pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados.

DISCUTINDO A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE BIOLOGIA

Ao realizar uma análise das dissertações, pode-se classificá-las em “grupo/ temas” onde elas abordam sobre a: i) “Prática como componente curricular”; ii) “Políticas Públicas na formação docente”; iii) “Contribuições do uso de textos de divulgação científica”; iv) “Materiais didáticos Lúdicos” e v) “Diretrizes curriculares nacionais” (Tabela 2). As discussões dos materiais apresentados são realizadas a seguir, separadamente em cada categoria.

GRUPO/TEMAS	Nº DE DISSERTAÇÕES
Prática como componente curricular	6
Políticas Públicas na formação docente	5
Contribuições do uso de textos de divulgação científica	1
Materiais didáticos lúdicos	1
Diretrizes curriculares nacionais	1

Tabela 2. Grupo/tema de classificação das dissertações

Fonte: Autores (2020)

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

As dissertações que abordam a “Prática como componente curricular” trazem no decorrer dos seus textos semelhanças em seus objetivos e processo metodológico. Os estudos realizam uma análise dos documentos oficiais (principalmente os disponibilizados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE) e os institucionais (Projeto Político Pedagógico – PPP, Projeto Pedagógico do Curso - PPC) que regem as disciplinas de prática em seus respectivos campos de pesquisa.

Três destas dissertações realizaram os seus estudos em Universidades (UFCG,

UFSM e UFRPE), mais especificamente nos cursos de licenciatura em Ciências biológicas. Os autores buscaram analisar os documentos que regem a área de conhecimento de suas respectivas instituições, realizaram entrevistas com os Docentes e aplicação de questionário com os discentes.

Barbosa (2015) relata que a leitura da PPC possui várias interpretações, e no momento de adequação do curso às diretrizes curriculares nacionais, acarreta uma lacuna entre o currículo oficial e o contexto da prática. Ainda consideram que as reformas curriculares são divergentes ao que é solicitado pela legislação, resultando em um “efeito cascata”, pois da forma que foi alocada o PPC ao PPP, se pode refletir na realidade da sala de aula e, conseqüentemente, trazer implicações na formação do professor de Ciências e Biologia.

Para Silva (2014) a pesquisa conclui que as disciplinas precisam de ajustes para o favorecimento pleno ao perfil oficial almejado, pois encontram divergências entre o que está presente nos documentos, o discurso dos docentes e a percepção dos estudantes. Essa é uma reflexão importante do trabalho analisados, visto que se observa que, muitas vezes, o currículo elaborado é bem diferente do que se faz em sala. Cabe aos docentes da educação superior uma maior apropriação do que se é pensado no currículo da formação inicial de professores como meio de trabalhar de forma mais assertiva em seu fazer diário.

Omelczuk (2017) observa em seu estudo que o PPC do curso frisa a importância de aliar teoria e prática, porém não é encontrado em textos introdutórios e em ementas das disciplinas como essa relação deve ser desenvolvida. O autor salienta ainda que o referido documento orienta a realização de uma Transposição Didática, onde o professor formador estimule os discentes do curso para o desenvolvimento de avaliação e autorreflexão frente ao exercício da docência.

Outras dissertações que se enquadram nesse grupo/tema, abordam sobre o estágio supervisionado. Os trabalhos analisados objetivam avaliar e compreender como ocorre o desenvolvimento do estágio supervisionado de duas universidades, a UFRPE e a UFG. Os dois estudos são de natureza qualitativa, ambas realizaram levantamento de dados (documentos oficiais e locais) e apenas uma realizou entrevista e aplicação de questionário.

Barreto (2014) relata que as principais contribuições observadas no processo dizem respeito a: relação licenciando e os supervisores da escola, conhecer a realidade escolar, desenvolvimento de planos de aula e a vivência com o ambiente escolar. O autor ainda salienta que a burocracia referente ao estágio seja diminuída e que a carga horária da regência seja ampliada, pois a atividade contribui significativamente na formação docente e no desenvolvimento do professor reflexivo e comprometido com a sua profissão.

Souza (2013) constata que os documentos oficiais descrevem o estágio como momento de aproximação com o ambiente escolar e o intitula como pesquisa. O PPC do curso avaliado descreve o estágio como momento de aprender técnicas e o rotula

como instrumentalização técnica. Tais informações permitiram concluir que o estágio supervisionado contribui positivamente na formação docente, mas ainda precisa de atenção referente a articulação entre este componente e as demais disciplinas do curso.

Por fim, as aulas práticas de laboratório também contemplam esse grupo/tema, possuindo uma dissertação que visa compreender de que forma a construção de saberes está relacionada com a atuação na aula prática de laboratório vivenciada pelos discentes do curso de licenciatura em ciências biológicas (SOBRAL, 2015). A pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa, e realiza uma pesquisa-ação para sua execução. Inicialmente, foram aplicados questionários semiestruturados, e os resultados mostrou que as escolas onde os discentes atuam, em sua maioria, não possuem laboratórios e que os professores dessas instituições não realizam esse tipo de atividade. Dessa forma, foi possível observar um ensino de ciências mais teórico. Em um segundo momento da pesquisa foi realizada uma intervenção, onde foram trabalhados seminários envolvendo o tema sobre as aulas prática em laboratórios, com o intuito de incentivar o envolvimento com a possibilidade de mudanças. O trabalho resultou na produção de doze projetos de intervenção, possibilitando concluir que a relação da prática e as metodologias ativas podem trazer contribuições aos cursos de licenciatura.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse grupo/temas, foi encontrado dois tipos de políticas públicas que fazem parte da formação docente, são elas, o PIBID e o PARFOR. As dissertações que abordam a influência do PIBID na formação do professor seguiram caminhos semelhantes, ondem buscam conhecer de que forma o programa pode influenciar na formação dos professores de ciências biológicas. As instituições que foram campo de pesquisar para as dissertações foram o IFPI (BARROS, 2018), UEM (BARREIROS, 2015; EIBEL, 2016) e UFV (AQUINO, 2015). As pesquisas utilizaram vários instrumentos de coleta de dados, entre eles estão o levantamento bibliográfico, observação sistemática, entrevista, questionários, grupos de estudo e reflexão. As conclusões das pesquisas também possuem semelhanças, onde resultam em observações de positivas contribuições sobre o programa. A partir dos dados encontrado é possível observar que se trabalha a relação teoria e prática, antecipação da vivência escolar, agindo como facilitador na construção da identidade docente, incentivador das ações críticas e reflexivas, assim, aprimorando o processo de construção do futuro professor.

A dissertação que aborda sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (SOUZA, 2016) relata sobre a implantação de reformas no sistema de ensino e enfatiza sobre políticas na formação docente e destaca o referido programa. Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições

do PARFOR no curso de licenciatura em ciências biológicas. Dessa forma, foi definida uma abordagem qualitativa, realizando análise documental, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. A pesquisa utilizou como sujeitos os professores do curso e diagnosticou que o programa carrega algumas fragilidades, precisando de melhorias em suas atividades ofertadas. Apesar disso, a implantação proporcionou avanços para a formação de professores-alunos, permitindo a troca de saberes entre os pares, reflexão sobre prática pedagógica e instigar uma melhoria na prática docente e na Educação Básica do estado.

CONTRIBUIÇÕES DO USO DE TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A dissertação presente no grupo/tema “Contribuições do uso de textos de divulgação científica”, tem como objetivo a realização de uma pesquisa para compreender a influência das potencialidades do uso de Texto de Divulgação Científica (TDC) podem trazer a formação docente em Ciências biológicas e por quais razões os discentes optaram pelo curso. Para a realização da pesquisa, utilizou-se de análise qualitativas e, após, a interpretação dos dados foi possível, se diagnosticar que a maioria dos discentes consideram outras possibilidades relacionadas à profissão. Dessa forma, os pesquisados não priorizam ser professor, ainda acrescentam haver divergências entre a teoria e a prática do curso. Diante desses relatos a intervenção com o uso de TDC foi aplicada, levando a inclusão da atividade e sua regência, o que resultou em relatos positivos, pois a atividade proporcionou um maior preparo teórico para o período de regência.

MATERIAIS DIDÁTICOS LÚDICOS

O grupo/tema “Materiais didático lúdicos” possui uma dissertação que objetiva realizar uma análise da influência que a utilização de materiais didático lúdico pode trazer para a formação do licenciando em ciências biológicas (OLIVEIRA, 2013). O público alvo da pesquisa foram duas turmas da disciplina de Invertebrados I, do curso de ciências biológicas (licenciatura). Para a obtenção de dados foram realizadas gravações e aplicação de questionário. Os resultados mostram que os graduandos já tinham pensamentos formados em relação a abordagem o que proporcionou a construção de uma base teórico e prática. A boa interação dos discentes e as atividades propostas proporcionou o estímulo da imaginação e criatividade dos estudantes, permitindo a compreensão da capacidade de produzir seus próprios materiais. Diante disso, pode-se concluir que a atividades com materiais didáticos lúdicos pode colaborar na transformação de ideias, havendo também uma troca de vivência e reflexão sobre a prática.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

A dissertação que está presente no grupo/tema “Diretrizes curriculares nacionais”, tem como objetivo compreender os efeitos das diretrizes e leis nas alterações do curso de ciências biológicas (POLINARSKI, 2013). A pesquisa é de natureza qualitativa, onde foi realizada uma análise de documentos para o levantamento de dados, podendo diagnosticar que os participantes (discentes, docentes e egressos) do estudo apontam aspectos que venham a mudar e contribuir na formação dos professores. Pode-se pontuar dentre elas: aproximação da universidade e o ambiente escolar, aumento da carga horária de regência durante o estágio, bem como a carga horária das disciplinas específicas, entre outros. O estudo ainda sugere distinções para o curso de licenciatura em ciências biológicas, pois é notório a constituição de biólogos professores, decorrente da ação histórica de quando esse processo formativo era unificado (bacharel e licenciatura). Entretanto, os discentes anseiam uma formação docente de acordo com as necessidades específicas para essa formação.

CONSIDERAÇÕES

Ao contemplar a análise das dissertações, é possível reconhecer que a formação de professores em ciências biológicas é um tema que aborda vários aspectos no seu processo formativo, e pode-se estabelecer uma linha de ligação entre os 14 estudos. A base de cada uma desses estudos traz informações sobre as diretrizes curriculares nacionais, sendo possível perceber que cada curso possui um PPC, mas todos caminham para a construção de um professor bem informado, detentor de saberes, e que seja capaz de formar indivíduos com pensamentos crítico e reflexivo sobre o conhecimento de ciências.

É notório que a formação de professor passa por mudanças que buscam estreitar o laço entre as universidades e as escolas de ensino básico. Pôde-se ver essa aproximação de diversas formas, desde o estágio supervisionado até a implantação de políticas públicas na formação de professor que, diante desses estudos, destacou o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID* e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, sempre visando contribuir para a formação docente.

Pode-se observar também que o olhar dos pesquisadores está direcionado às atividades práticas realizadas pelos futuros professores, visando utilizar desse momento de exercício da prática para desenvolver habilidade e saberes, conhecer e praticar metodologias variadas, visando tornar o ensino de ciências menos teórica e mais prático. Isso acaba trazendo para os alunos do ensino básico o contato com a realidade do que é encontrado na teoria.

Vale salientar a importância dos estudos já realizados e frisar a elaboração de novos estudos acerca da formação de professores de ciência, buscando colaborar com o

desenvolvimento dessa formação docente e solucionar problemas ainda existentes.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, A. G. S. **As implicações do PIBID no processo de formação de Professores: o caso dos licenciandos em ciências biológicas**. 2015. 205 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, 2015.
- BARBOSA, A. T. **Sentidos da prática como Componente Curricular na licenciatura em ciências biológicas**. 2015. 175 f. Dissertação (Programa De Pós-Graduação Em Educação Científica E Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- BARREIROS, G. B. **Formação de professores reflexivos no contexto PIBID: uma discussão sobre as modalidades e recursos didáticos no ensino de biologia**. 2015. 225 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em educação para a ciência e a matemática – mestrado e doutorado) - Centro De Ciências Exatas, Universidade Estadual De Maringá, 2015.
- BARRETO, E. S. **O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências biológicas da UFRPR: olhares de estagiários e orientadores**. 2014. 177 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em ensino das ciências) – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.
- BARROS, Y. S. A. P. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores de biologia – O caso do Instituto Federal do Piauí (IFPI)**. 2018. 285 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho PPGE-UNINOVE) – Universidade Nove de Julho, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 25/11/2019.
- CAPES-Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Desenvolvida pelo Ministério da Educação. Apresenta os serviços oferecidos.
- Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – Pibid Chamada Pública Para Apresentação De Propostas Edital Nº 7/2018. 2018.
- EIBEL, W. C. **O processo de construção de identidades docentes no âmbito do programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID/BIOLOGIA**. 2016. 126 f. Dissertação (Pós-graduação em educação para a ciência e a matemática) - Centro De Ciências Exatas, Universidade Estadual De Maringá, 2016.
- ESTÁCIO, J. P. O ensino de ciências e a formação de professores: considerações para uma aplicação qualitativa. EDUCERE, V. 2015
- GARCÍA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal. Porto. 2013.
- GUERRA, L. C. B. MORAIS, M. E. A implementação de política pública educacional: um estudo do programa nacional de tecnologia educacional (proinfo) na formação docente em caraúbas-rn. Revista Hollos, v.2, p. 301-316. Mai. 2017.
- MATOS, A. H. M. SILVA, F. K. M. Teoria e prática no ensino de ciências através de uma proposta interdisciplinar de formação de professores. Set. 2017.
- MINAYO, Maria.C.S. Pesquisa social. **Teoria, método e criatividade**. Editora Vozes. Ed. 21. Petrópolis. 2002.

MORAIS, J.K.C. FERREIRA, M.A.S. Profissionalização docente: Construindo saberes a partir da prática no PIBID. **Holos**. v, 5. Nov. 2014.

OLIVEIRA, M. R. **A educação virando jogo: análise do uso de materiais didático lúdicos na formação de professores de ciências biológicas**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Núcleo de Pós-graduação Em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, 2013.

OMELCZUK, A. B. **Prática como componente Curricular – Definições legais e sua expressão na formação inicial do professor de Ciências e Biologia**. 2017. 98 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em educação em ciências: química da vida e saúde) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

POLINARSKI, C. A. **Formação inicial do professor: caracterização de um curso de licenciatura em ciências biológicas com base nas diretrizes curriculares nacionais**. 2013. 162 f. Dissertação (Programa De Pós-Graduação Em Educação Para A Ciência E A Matemática) - Centro De Ciências Exatas, Universidade Estadual De Maringá, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 39-40, Dez. 2006.

SANTOS, S. M. **O diálogo como estratégia na formação inicial de professores de Ciências e Biologia**. 2015. 138 f. Dissertação (Programa de pós graduação em educação em ciências e matemática) – Universidade Federal e Goiás, 2015.

SILVA, A. M. P. M. **A Prática como Componente Curricular na formação de professores de biologia: contribuições?** . 2014. 116 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em ensino de ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.

SILVA, K. A. C. P. CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: diálogos em educação*. V, 27. n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SILVA, T. A. L. **Formação inicial de professores de ciências e de biologia: contribuições do uso de textos de divulgação científica**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, 2014

SOBRAL, M. S. C. **Relevância dos laboratórios de aulas práticas na formação inicial de professores de ciências e biologia**. 2015. 107 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em educação em ciências: química da vida e saúde) – Instituto de Ciências Básicas de Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SOUZA, E. S. **Saberes docentes produzidos e mobilizados na formação de professores de ciências biológicas em cursos de graduação do PARFOR/UFAM**. 2016. 148 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal do Amazonas, 2016.

SOUZA, L. N. **O estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas na Universidade Federal De Goiás – Campus Goiânia**. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pró-Reitoria De Pesquisa E Pós-Graduação, Universidade Federal De Goiás, 2013.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E A APRENDIZAGEM PARA AÇÃO SOCIOPOLÍTICA POR MEIO DE ANÁLISE DE QUESTÃO SOCIOCIENTÍFICA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 02/05/2020

Katia Dias Ferreira Ribeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA / Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Porto Franco – MA / Sinop – MT

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2456396945890073>

RESUMO: Questões sociocientíficas (QSC) são compreendidas como questões de caráter controverso que envolvem impactos sociais dos empreendimentos científicos e tecnológicos e com as quais as pessoas têm contato, principalmente, por meio da mídia. São utilizadas nos processos educacionais auxiliando na aprendizagem da ciência e no desenvolvimento de competências para uma cidadania ativa e responsável. A promoção da discussão de QSC nos processos formativos não é suficiente, sendo necessário apoiar os sujeitos a passarem à ação sociopolítica. Espera-se com isso formar professores intelectuais, críticos e transformadores, que tomem decisões e ajam com responsabilidade social, despertados para o comprometimento

com a sociedade com o intuito de melhorá-la. Questiona-se então: professores de Ciências da Natureza em formação inicial que participam de um processo formativo envolvendo a análise de uma QSC sinalizam possibilidades de ação sociopolítica no que se refere à interferência em problemas sociais e ambientais resultantes dos empreendimentos científicos e tecnológicos? Dessa forma, nesse trabalho tem-se como objetivo apresentar e discutir a percepção de professores de Ciências da Natureza em formação inicial sobre as possibilidades de interferência em uma questão social após a participação em uma ação formativa envolvendo a discussão de uma QSC. Para isso analisou-se respostas dadas pelos participantes a uma questão de uma entrevista semiestruturada realizada após o envolvimento em uma ação formativa de análise de uma QSC. Apesar de alguns participantes vislumbrarem possibilidades de intervenção, principalmente por meio de suas atividades docentes, é preciso avançar. É essencial o estabelecimento de atividades que permita ao futuro profissional envolver-se com questões do seu contexto, com problemas locais e/ou regionais, reconhecendo as possibilidades de compreensão e intervenção. Além disso, é importante a elaboração de projetos educacionais

que oportunizem a aprendizagem de conhecimentos e desenvolvimento de habilidade para a ação sociopolítica. O trabalho com QSC se mostra promissor nesse sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Questões sociocientíficas. Ação sociopolítica.

TRAINING OF NATURE SCIENCES TEACHERS AND LEARNING FOR SOCIO-POLITICAL ACTION THROUGH SOCIA- SCIENTIFIC ISSUES ANALYSIS

ABSTRACT: Socio-scientific issues (SSI) are understood as issues of a controversial character that involve social impacts of scientific and technological enterprises and with which people have contact, mainly through the media. They are used in educational processes helping to learn science and develop skills for active and responsible citizenship. The promotion of the discussion of SSI in the formative processes is not enough, it is necessary to support the subjects to move to socio-political action. It is expected to train intellectual teachers, critics and transformers, who make decisions and act with social responsibility, awakened to the commitment to society in order to improve it. The question then arises: are natural science teachers in initial training who participate in a training process involving the analysis of a SSI signal possibilities for socio-political action with regard to interference in social and environmental problems resulting from scientific and technological undertakings? Thus, this work aims to present and discuss the perception of teachers of Natural Sciences in initial training about the possibilities of interference in a social issue after participating in a training action involving the discussion of a SSI. For this, responses given by the participants to a question of a semi-structured interview conducted after being involved in a formative action to analyze a SSI were analyzed. Although some participants envision possibilities for intervention, mainly through their teaching activities, it is necessary to move forward. It is essential to establish activities that allow the future professional to be involved with issues in his context, with local and / or regional problems, recognizing the possibilities of understanding and intervention. In addition, it is important to develop educational projects that make it possible to learn knowledge and develop skills for socio-political action. The work with SSI is promising in this regard.

KEYWORDS: Teacher Training. Socio-Scientific Issues. Socio-political Action.

1 | INTRODUÇÃO

Questões sociocientíficas (QSC) são compreendidas como questões de caráter controverso que envolvem impactos sociais dos empreendimentos científicos e tecnológicos e com as quais as pessoas têm contato em seu dia a dia principalmente por meio da mídia. O seu uso no ensino contribui tanto para a aprendizagem da ciência quanto para o desenvolvimento cognitivo, social, político, moral e ético dos sujeitos as quais são consideradas competências importantes para uma cidadania ativa e responsável (REIS, 2013).

Apesar de todo seu potencial, Reis (2013) defende que a promoção da discussão sobre QSC não é suficiente, tornando-se necessário apoiar os sujeitos a passarem à ação sociopolítica fundamentada em investigação. Aliás, o trabalho com QSC emerge do movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) o qual defende um modelo decisório mais democrático em oposição ao modelo tecnocrático, clamando pela participação da sociedade nas decisões que envolvem a ciência e a tecnologia. Assim sendo, as pessoas, aqui no caso os professores, precisam aprender e colocar em prática formas de intervenção junto da comunidade (REIS, 2016) e isso precisa ser ensinado nos eventos de formação de professores, logo, é considerado como um conhecimento para a docência, um objeto de aprendizagem.

Os cursos de formação de professores, e aqui em especial a formação inicial de professores de Ciências da Natureza, precisam contemplar algumas características a fim de possibilitar aos profissionais se sentirem capazes de exercer com qualidade suas funções. A formação do professor interdisciplinar, reflexivo, crítico, transformador, preparado para promover a transformação educativa e social supõe mecanismos que promovam essas aprendizagens.

Assim posto, questiona-se: professores de Ciências da Natureza em formação inicial que participam de um processo formativo envolvendo a análise de uma questão sociocientífica (QSC) sinalizam possibilidades de ação sociopolítica no que se refere à interferência em problemas sociais e ambientais resultantes dos empreendimentos científicos e tecnológicos? E ainda; seja qual for a constatação feita a partir da busca de resposta à pergunta anterior, que reafirmações ou proposições podem ser feitas para que os processos formativos de professores auxiliem na aprendizagem de conhecimentos para a ação sociopolítica?

Com o intuito de responder a esses questionamentos, apresenta-se uma experiência pedagógica que diz respeito a um evento de formação de professores de Ciências da Natureza o qual se desenvolveu tendo como foco a aprendizagem de conhecimentos para a docência. São trazidas considerações referentes à construção/mobilização do conhecimento crítico que, entre seus possíveis aspectos, admite-se aqui como um conhecimento que desperta a atenção para o papel que o professor desempenha como agente de transformação na e com a sociedade, para sua capacidade de assumir compromissos políticos e sociais dentro e fora dos espaços de educação formal.

Tem-se como objetivo neste texto apresentar e discutir a percepção de professores de Ciências da Natureza em formação inicial sobre as possibilidades de interferência em uma questão social após a participação em uma ação formativa envolvendo a discussão de uma QSC.

2 | O COMPROMISSO SOCIAL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Pimenta (2012, p.19) alerta que “a educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhes colocam”. Acrescentando-se a isso, considera-se que atualmente é desejado com educação contribuir com o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), que a educação escolar visa auxiliar os indivíduos na leitura e transformação do mundo (FREIRE, 2014a) e que as finalidades da educação científica estão relacionadas com a formação cidadã (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Nesse cenário, o ensino de Ciências da Natureza precisa ser desenvolvido com base nas ideias da formação cidadã, crítica e responsável dos estudantes, de forma a prepará-los para a vida em sociedade. Nesse sentido, Chassot (2001, p.31) em sua reflexão sobre os motivos pelos quais esse ensina Ciências afirma que “a nossa responsabilidade maior no ensinar Ciências é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos em homens e mulheres mais críticos”.

Essas colocações nos mostram ser conveniente e pertinente refletir sobre os desafios e as necessidades impostas para a formação de docentes da área de Ciências da Natureza. Analisar os objetivos do ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica facilita o entendimento de que a atividade do professor não pode ser considerada essencialmente instrumental. Compreender o ato de ensinar como sinônimo de transmitir conhecimentos mediante a aplicação mecânica de técnicas elaboradas e, portanto a ideia do professor como um especialista-técnico característico do enfoque da racionalidade técnica, deixou de ser socialmente útil.

A expectativa é a possibilidade de formação de professores intelectuais, críticos e transformadores (GIROUX, 1997), atuando como cidadãos, tomando decisões e agindo com responsabilidade social (SANTOS, MORTIMER, 2001), ou ainda, despertados para a possibilidade de se comprometer com a sociedade com o intuito de melhorá-la. Fischamn e Sales (2010) ressaltam que os professores precisam reconhecer sua função intelectual e ser estimulados a assumirem tarefas pedagógicas como docentes intelectuais comprometidos com os seus estudantes.

O entendimento do professor como intelectual leva-me a algumas considerações como colocado por Giroux (1997). A primeira delas é que o trabalho do professor é entendido como uma tarefa intelectual em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais, como já dito. Também propõe que os professores estejam ocupados em uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária. Por fim, é interessante que o professor não só compreende as circunstâncias em que ocorre o ensino, mas desenvolvem, juntamente com seus alunos, as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.

Defende-se com isso que o conhecimento crítico, a formação para a cidadania, faz parte dos conhecimentos para a docência a serem apreendidos nos processos formativos dos professores já que precisam saber ensinar com esse enfoque. Essa formação é vista como uma maneira de empoderar os futuros professores como críticos e construtores de conhecimentos, com capacidade e comprometimento para agirem adequada e responsabilmente em questões de interesse social, econômico, ambiental, moral e ético (REIS, 2013). Além disso, esses professores tornam-se capazes de criar oportunidade de ensino a fim de contribuir para que seus alunos tornem-se também cidadãos críticos e transformadores.

Atentando, portanto para o contexto da sociedade e da escola do século XXI é imprescindível que a universidade seja um local no qual se aprenda um conjunto de saberes éticos e cidadãos, ou seja, importante se faz que se incorpore na formação universitária situações de aprendizagem ética e de formação cidadã (MARTÍN, 2006) o que pode ser alcançado com a promoção de discussão de QSC.

3 | AS QSC E OS CONHECIMENTOS PARA A DOCÊNCIA

A educação científico-tecnológica deve permitir a compreensão das implicações sociais, econômicas, éticas, políticas e ambientais da ciência e tecnologia e, portanto favorecer a participação do indivíduo na sociedade. A participação em discussões de QSC pode favorecer a compreensão e efetivação desses entrelaçamentos. Como prática metodológica, favorece a interpretação crítica do mundo nas suas dimensões científicas e tecnológicas e suas interações com a sociedade e o ambiente, além disso, a vivência de professores em formação inicial em situações de aprendizagem envolvendo QSC pode desenvolver novas expectativas e atitudes em relação ao ensino de ciências.

As QSC representam questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, sociais e culturais relativas à ciência e tecnologia, as quais têm como principal objetivo a formação para a cidadania. Admite-se que as QSC abrangem controvérsias sobre assuntos sociais que estão relacionados com conhecimentos científicos da atualidade e que, portanto, em termos gerais, são abordados nos meios de comunicação de massa e dessa forma as pessoas podem ser confrontadas com elas em seu dia a dia.

Para Abd-El-Khalick (2006), os problemas sociocientíficos são pouco delimitados, multidisciplinares, heurísticos e podem invocar valores estéticos, ecológicos, econômicos, morais, educacionais, culturais, religiosos e recreativos. É característica também nesse tipo de problema, a condução de diversas soluções alternativas, cada uma apresentando aspectos negativos e positivos.

A discussão de assuntos sociocientíficos que envolve problemas atuais e relevantes suscita o interesse e a participação ativa dos estudantes, facilita o desenvolvimento

de competências necessárias à resolução dessas situações problemáticas, promove a construção mais humana dos empreendimentos científicos e tecnológicos, promove a construção de conhecimentos científicos, a compreensão do papel da ciência e da tecnologia na sociedade e o desenvolvimento cognitivo, social, político, moral e ético dos estudantes (GALVÃO, REIS e FREIRE, 2011; REIS, 2013).

A dimensão ética das QSC permite a reflexão do compromisso social do profissional docente o que leva ao pensar sobre a relação entre o contexto sociocultural e as práticas docentes. O compromisso ético do professor é fundamentalmente um compromisso político, um compromisso com a construção de uma sociedade feita de cidadania. Para Severino (2003), uma atuação política expressa sensibilidade às condições históricas-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação e sendo política, a atividade docente se tornará intrinsecamente ética.

4 | DESCRIÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA

Visando contribuir com a formação de professores de Ciências da Natureza e obter informações que subsidiassem as reflexões como as propostas nessa investigação, estruturou-se uma ação formativa de 40 h de atividades no qual foi estudada e debatida entre e com vinte (20) professores de Ciências da Natureza em formação inicial uma QSC relacionada à utilização de agrotóxicos na produção de soja a qual se configura como importante atividade agrícola no norte do estado do Mato Grosso. O tema escolhido da QSC é parte da realidade concreta desses sujeitos. Dentre os diversos enfoques possíveis de serem abordados com relação a essa questão, optou-se por discutir as implicações do uso de agrotóxicos no ambiente e na saúde pública.

Há posicionamentos antagônicos com relação aos prejuízos causados pelos agrotóxicos ao meio ambiente e à saúde das pessoas. Diversos estudos denunciam esses prejuízos e fazem importantes alertas até mesmo tentando que haja mais envolvimento da sociedade, o que caracteriza um posicionamento. De acordo com outra linha de pensamento defende-se que os agrotóxicos são produtos insubstituíveis e imprescindíveis para a produção agrícola e que é utilizado de forma adequada por isso não oferece risco para as pessoas ou para o ambiente.

Tomou-se a decisão em discutir esse assunto com professores em formação por entender a necessidade do envolvimento de indivíduos alfabetizados científica e tecnologicamente nesse debate e por reconhecer a importância do trabalho docente na formação de opinião dos alunos. Belo et al (2012) em seu trabalho em que discutem alguns riscos associados ao uso de agrotóxicos na produção de soja no norte do estado do Mato Grosso, chamaram a atenção dos “tomadores de decisão”, e entre eles os educadores, para a proposição de ações e caminhos a trilhar.

Faz sentido a expectativa de Belo e colaboradores. Paulo Freire aponta que “se a

educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2014b, p. 110). Continua afirmando que “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que liderem, podem transformar o país, mas podem demonstrar que é possível mudar” (p.110). É com esse fundamento que se estrutura as percepções aqui apresentadas.

Foram realizados dez (10) encontros os quais ocorreram no primeiro semestre de 2015. As atividades de ensino-aprendizagem foram desenvolvidas utilizando-se de metodologias e materiais didáticos diversificados tais como reportagens, artigos científicos e de divulgação científica, palestras, pesquisas e debates.

Para esse trabalho foram utilizadas como material empírico as respostas dadas pelos participantes a uma pergunta de uma entrevista semiestruturada realizada ao final da ação formativa. Aos participantes foi questionado, em uma das perguntas da entrevista, o seguinte: como percebem que poderia ser efetivamente sua interferência no entendimento e resolução dos problemas ambientais e sociais relacionados ao uso de agrotóxicos na região norte do estado do Mato Grosso?. Para a identificação das respostas dos participantes utiliza-se a letra E seguida de um número, portanto, a designação E01 se refere ao estudante de número 1.

5 | ELEMENTOS E PROPOSIÇÕES PARA REPENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE

Em análise às respostas identifica-se que alguns participantes colocam que ou não se sentem capazes de interferir ou não veem mecanismos de interferência no assunto abordado como declarado por E04, E05, E06 e E17. E04 não vê nenhuma possibilidade de interferência individual, mas mostra uma percepção de que ações em grupo podem ser viabilizadas. Faz também uma colocação interessante ao perceber a dimensão ou o alcance do problema da questão em discussão.

E04: Nesse momento eu não vejo, partindo de mim, uma alternativa para uma interferência minha. Eu acho que eu não conseguiria, não nesse momento. Porque são questões muito difíceis de ser atingidas, você vê que tem a fiscalização, essas coisas todas que não depende muito da gente, por mais que você fala e que você vai atrás, e tenta resolver aquele problema, acho bastante complicado. Acho que já não está ao meu alcance. Talvez um grupo grande de pessoas [...].

E05 coloca em sua resposta o seguinte: *“não sei o que eu posso fazer, eu acho que não posso fazer nada”*. O participante acrescenta que se sente impotente por não ser um agricultor ou um trabalhador do campo ou não trabalhar com empresa relacionada a agrotóxicos, que ao seu ver, são atores que possuem o poder de influenciar decisões.

Apesar de E06 e E17 apresentarem a mesma posição dos participantes anteriores no sentido de não vislumbrarem possibilidades de interferência, declaram que poderiam agir, como forma de repúdio, fazendo boicotes ao deixar de comprar alimentos tratados com agrotóxicos, porém não relacionam com a análise em questão que é o uso de agrotóxicos

na produção de soja.

E17: É difícil, é complicado. De que forma que eu vou interferir? Acho que evitar consumir. [...]. Acho que se muitas pessoas parassem de usar eles iriam repensar a forma como eles estavam produzindo esse produto. Mas eu acredito que seja bem difícil porque o problema está lá na plantação [...].

E06: Eu sinceramente me vejo de mãos atadas. Eu posso ler bastante, aprender e tentar esquivar de certos produtos que suas lavouras são tratadas com agrotóxicos. Então o que eu posso fazer é tentar não comprar aquele produto, mas fazer alguma coisa a mais, eu só, creio que é isso.

Ao contrário desses participantes, os demais veem possibilidades e meios de interferência, principalmente em suas práticas educativas em sala de aula, porém ressalta-se que há a percepção da atuação do professor em outros ambientes educativos e considera-se esse profissional como detentor de conhecimentos com os quais podem auxiliar a sociedade.

O participante E03 acha que esse movimento de conscientização e de ações deveria ser feito em sala de aula

E03: Eu vejo que seriam questões que a gente colocaria em sala de aula para tentar entender isso. Para formar opiniões. Para que tragam opiniões e eles também tenham conhecimento e consigam formar discussões sobre o tema. Assim a gente começa a discutir aquele assunto, que seria muito interessante.

Para E07 há possibilidades de interferência ao divulgar entre profissionais da área agrária sobre os problemas relacionados ao uso de agrotóxico

E07: Diretamente acredito que não, mas indiretamente sim. Se caso a gente acaba encontrando algum agrônomo, ou em alguma conversa [...]

E08 percebe que há possibilidades ao se cobrar dos governantes ações efetivas sobre o assunto. Acredita que deveríamos participar de discussões, não omitindo nossa opinião. Não especifica as discussões das quais deveríamos fazer parte, mas acredita que há esse espaço. E09 entende que o trabalho de conscientização entre os amigos e familiares é de grande valia, já faz ações nesse sentido em sua família que mora em uma comunidade rural. Ter conhecimentos é tido como algo importante. A deficiência no conhecimento científico ou “técnico” como colocado por E02 influencia na capacidade de interferência. E10 também valoriza os conhecimentos científicos

E02: [...] eu vou ter que usar argumentos mais técnicos, mais científicos, não é tão fácil [...] mas eu acredito que com os conhecimentos adquiridos até agora eu já consigo me sair de qualquer discussão. Não terei tantas dificuldades

E10: Acho que com tudo que nós vimos, com tudo o que nós pensamos, sobre o que afeta o uso inadequado de agrotóxicos, acho que nós temos que buscar saber mais sobre isso, para poder discutir sobre o uso do agrotóxico. Por que usam tanto? Por que não podem diminuir? Por que não pode usar outros elementos e produtos que também façam a mesma função porém que não agrida tanto a saúde? se tem pesquisas, por que isso acontece? Ver se o princípio ativo só faz mal para o inseto, se vai afetar a planta e se vai afetar o ser humano [...].

E11 entende a abrangência da discussão e fatores importantes relacionadas a ela inclusive que a necessidade de produzir a soja está posta, é irreversível, contudo

E11: como professor eu teria que passar essa conscientização para os alunos, é claro que eu não diria que temos de parar de usar, porque somos capitalistas e consumistas, mas para conscientizar [...]. Logo em seguida fazer palestras com os produtores, e com eles seria muito mais difícil porque já estão inseridos no uso dos agrotóxicos, porque tem a necessidade de usar pelo recurso financeiro. Mas primeiro eu iniciaria com os pequenos, que seria mais fácil, para depois passar para os que utilizam mesmo o agrotóxico em grande escala pela necessidade.

E12 afirma saber que há diversas formas de interferência e que há uma perceptível acomodação da sociedade. Aborda que há diversas instituições envolvidas com essas discussões nas quais há possibilidade de envolvimento. Compreende seu papel como professor, auxiliando na formação de opinião de seus alunos.

E12: Acho que a palavra não seria interferir, seria dar ferramentas, mostrar ferramentas ou ensinar a pesquisar, para que os alunos formem a opinião deles e ter a capacidade de sintetizar. [...] Então eu acho que hoje a forma mais correta do professor colaborar na formação de opinião é mostrar essas ferramentas, como pesquisar, ver os artigos que existem, quem publicou e o que publicou. E sempre artigos que tenha a controvérsia, porque toda vez que você mostra um artigo com um único ponto de vista, você acabou de interferir na opinião do aluno, e eu acho que o trabalho do professor não é interferir e sim colaborar e mostrar as ferramentas e deixar que o aluno se posicione.

A ideia de ações coletivas já apontadas por E04 é apresentada por E19 o qual reforça a necessidade de conhecimentos fundamentados para uma efetiva participação

ENT-E19: Acredito que como cidadão nós devemos nos unir em qualquer grupo ou movimento que se proponha a debater sobre isso, agrotóxico ou qualquer outro produto. Então eu acredito que nós enquanto cidadãos, devemos ter um fundamento e conhecimento para nós mesmos e depois através desse conhecimento, participar desses meios de debates, tanto de forma efetiva para tomada de decisões, como para entender como todo o grupo vê isso e não só a visão individual.

E13 entende que se o sujeito possui conhecimentos pode participar das discussões e em sala de aula poderia colaborar na reflexão de seus alunos e de seus pares, ideia compartilhada por E14 e E18 os quais reforçam a ideia inicial que colocamos sobre o fato de a educação nem o professor em suas ações poder mudar tudo, mas alguma coisa pode ser mudada.

E13: Então, eu acho que desde quando você tem conhecimento de determinado assunto na sociedade, não eu sendo um professor em si, mas acho que qualquer pessoa consegue interferir. Na sala de aula, enquanto professor, seria o meio mais concreto que eu poderia interferir, fazer com que os alunos reflitam sobre como está sendo utilizado, como está sendo feito, e porque não está gerando um processo público de investigação.

E14: Primeiramente começar pela minha família. Tentar repassar para eles até que eles vão aprendendo devagar, mas uma hora eles vão aprender e como nós professores, de uma forma ou de outra, a gente está aprontando o futuro cidadão, então se a gente souber trazer esses problemas para a sala de aula [...] eu acredito que a gente vai estar, não mudando o mundo, mas, dando uma melhoriazinha.

E18: eu não vou conseguir mudar a cultura que as pessoas têm hoje, mas individualmente e por se tratar de ser eu professor, que é para isso que eu estou sendo formado, dentro da escola, quando se tratar de algum assunto pertinente, eu poderia, ou se eu chegar em algum lugar, numa sala de reunião, que esteja acontecendo um debate eu vou conseguir interferir, com bastante propriedade e conhecimento do que eu vou falar.

Além da disposição em levar a discussão sobre o uso de agrotóxicos para seus alunos e pares, o participante E18 mostra um entusiasmo em verificar que a sociedade está sendo chamada para conversas e que principalmente por vislumbrar a possibilidade de participação da comunidade acadêmica da qual faz parte.

O envolvimento dos participantes nas atividades proporcionou a reflexão sobre questões problemáticas atuais e com a entrevista foram conduzidos à reflexão sobre a experiência vivenciada. Percebe-se que houve um despertar para a importância do papel do professor na problematização de questões sociais. Destaca-se também que é necessária a articulação de um conjunto de conhecimentos e entre eles os participantes enfatizam o conhecimento científico, mas sabe-se que outros conhecimentos são igualmente importantes.

O processo formativo de professores deve ser conduzido no sentido de formar um profissional que vai atuar num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidades crescentes e, por isso, os problemas não são solucionáveis apenas com a simples aplicação de conhecimentos técnico-teóricos.

É imprescindível uma abordagem teórica nos processos formativos docentes que auxilie os professores em formação a compreenderem a profissão docente e seu papel na sociedade contemporânea e uma abordagem metodológica que coadune com uma formação orientada pela concepção do professor como intelectual crítico, porém se isso ainda não impera nos cursos de formação docente, pequenos deslocamentos em direção a essa formação desejada já se mostra interessante. Nesse sentido propõe, com base nos trabalhos de Ribeiro (2016) e Reis (2014) um empenho para elaboração de ações formativas que promovam aprendizados por meio de investigação e debate de problemas locais e regionais, que sejam reais e também a elaboração de projetos educacionais para professores que promovam a aprendizagem para a realização de ações sociopolíticas coletivas acerca de QSC

A abordagem de temas sociais locais, vinculados ao entorno dos sujeitos, que tenham significado real para eles e a busca de soluções para os problemas, torna a discussão mais próxima e pode gerar um compromisso social efetivo. Quanto mais se vai conhecendo uma realidade tanto mais é impossível tornar-se neutro diante dela. Santos e Motimer (2001) afirmam que “isso melhora a compreensão dos aspectos políticos, econômicos, sociais e éticos. Além disso, é dessa forma que os estudantes aprendem a usar conhecimentos científicos no mundo fora da escola” (p.103).

No que concerne à segunda indicação, incentiva-se a pensar sobre formas de intencionalmente promover a aprendizagem de ações sociopolíticas coletivas. Arelado

a isso, como posto por Reis (2014) é preciso identificar os fatores que interferem positivamente e negativamente no envolvimento dos professores em ações sociopolíticas além de um necessário empenho em se produzir conhecimentos sobre os processos de intervenção mais apropriados para a promoção da motivação e confiança nos professores em formação e o ensino e aprendizagem de conhecimentos necessários para a realização desse tipo de ação.

Também é um desafio promover o aprender e agir de forma coletiva. Nossos espaços de formação estão encharcados de discursos que privilegiam o trabalho individual, competitivo. É preciso aprender a aprender juntos, a realizar tarefas junto, de forma colaborativa e dialógica.

Ribeiro (2019) apresenta reflexões acerca do processo de construção de textos coletivos utilizando *wiki* o qual se deu em uma atividade de estudo de caso envolvendo uma questão controversa desenvolvida com professores em formação inicial de Ciências Naturais. A utilização de *wiki* é justificada diante da necessidade da sistematização das ideias de uma possível solução do caso e/ou fazer encaminhamentos de ações sociopolíticas. Como conclusão do trabalho relata-se a percepção da dificuldade de estabelecer o diálogo e de negociações de ideias.

Agora, no que concerne ao que foi sinalizado sobre a possibilidade de realização de ações sociopolíticas nas atividades docentes pelos professores em formação inicial, remete a pensar com Reis (2013) que “ação sociopolítica implica práticas educativas fortemente centradas nos alunos e nos problemas [...] que eles consideram interessantes e socialmente relevantes”. Essa fala reforça a ideia de favorecer, nos espaços formativos, que os professores aprendam a buscar no contexto próximo problemas sociais relevantes que sejam implicados com os empreendimentos científicos e tecnológicos, bem como tenham habilidade em trabalhar com técnicas que favoreçam o protagonismo do aluno de forma colaborativa como são as técnicas abarcadas pelas metodologias participativas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas foram proporcionadas pela análise de respostas a um questionário que professores de Ciências da Natureza em formação inicial responderam após participar de uma ação formativa que envolvia a análise de uma QSC. As percepções construídas após a análise apontam para a possibilidade de o trabalho com QSC contribuir com a formação cidadã dos sujeitos envolvidos, portanto a aprendizagem do conhecimento crítico, o que favorece o envolvimento em ações sociopolíticas. As ações educativas nos processos formativos de professores devem ser formalmente organizadas para ampliar as possibilidades de se aprender a exercer a cidadania e adquirir conhecimentos para tal e mesmo que as possibilidades de intervenção não estejam explicitadas ou percebidas,

é preciso construir a cultura da participação. Além disso, é necessário fortalecer a ideia de o professor ser um sujeito histórico com uma função social relevante para promover transformações educativas e sociais.

Acredita-se ser essencial o estabelecimento de atividades que auxilie na promoção de uma formação docente que permita ao futuro profissional formar-se cidadão, o que pode significar envolver-se com questões do seu contexto, com problemas locais e/ou regionais, reconhecendo as possibilidades de compreensão e intervenção. Além disso, é importante a elaboração de ações, projeto educacionais que ofereçam ao professor a aprendizagem de conhecimentos e desenvolvimento de habilidade para a ação sociopolítica. O trabalho com QSC se mostra promissor nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- ABD-EL-KHALICK, Fouad. Socioscientific issues in pre-college science classrooms. In: ZEIDLER, Dana L. (Ed.). **The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education**. Dordrecht: KluwerAcademic Press, 2006, p. 41 – 61.
- BELO, Mariana Soares da Silva Peixoto, et al. Uso de agrotóxicos na produção de soja no estado de Mato Grosso: um estudo preliminar de riscos ocupacionais e ambientais. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 37, n. 125, p. 78 – 88, 2012.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.
- FISCHMAN, Gustavo. E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 7 – 20, já./abr. 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- GALVÃO, Cecilia; REIS, Pedro; FREIRE, Sofia. A discussão de controvérsias sociocientíficas na formação de professores. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 3, p. 505 – 522, 2011.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20 – 62.
- MARTÍN, Miquel Martínez. Formación para la ciudadanía y educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42, p.85-102, 2006.
- REIS, Pedro. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sócio-científicas: uma questão de cidadania. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, vol. 3, n. 1, p. 1 – 10, jan/jun. 2013.

REIS, Pedro. Acción sócio-política sobre cuestiones sico-científicas: reconstruyendo la formación docente y el currículo. *Uni-Pluri/versidad*, v.42, n. 2, p. 16-26. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264159170_Accion_Socio-Politica_sobre_Cuestiones_Socio-Cientificas_Reconstruyendo_la_Formacion_Docente_y_el_Curriculo_1

RIBEIRO, Katia Dias Ferreira. **Formação de professores de ciências naturais em uma perspectiva interdisciplinar e crítica**: Reflexões sobre a contribuição da vivência com questões sociocientíficas na mobilização e aprendizagem de conhecimentos para a docência. 2016. 357f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá, 2016.

RIBEIRO, Katia Dias Ferreira Ribeiro. Reflexões acerca da utilização de wiki em uma ação educativa na formação docente. In: I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação, 2019, São Luís. **Anais ...**São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2019.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos.; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 95 – 111, 2001.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos.; SHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em química**: compromisso com a cidadania. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2003, p. 71 – 89.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: FERRAMENTAS METODOLÓGICAS ENVOLVENDO O ENSINO DE BIOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

Ananda Thaysse do Val Soares

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Central
Teresina – Piauí <http://lattes.cnpq.br/7885001052334213>

Francilayra Adelina da Silva Roseno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Central
Teresina – Piauí <http://lattes.cnpq.br/5621634711964003>

Ana Beatriz Araújo Dantas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Central
Teresina – Piauí <http://lattes.cnpq.br/5532993089431713>

Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Central
Teresina – Piauí <http://lattes.cnpq.br/8243388869024580>

Francisco de Assis Diniz Sobrinho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Central
Teresina – Piauí <http://lattes.cnpq.br/1970638337916816>

RESUMO: De acordo com os parâmetros de ensino, pressupostos para a educação básica, este trabalho apresenta os resultados obtidos em um estudo quali-quantitativo experimental realizado em turmas de 1ª série do Ensino Médio, do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central (IFPI/CATEC), através de método de pesquisa usual, pré-teste e pós-teste, com uso do recurso online “Formulários Google”. Objetivou-se configurar em análise e avaliação, o avanço do aprendizado dos alunos pesquisados, para que fosse possível verificar e demonstrar a importância do uso de ferramentas lúdicas, ligadas à tríade: Aula Teórica, Jogo Didático e Mostra de Ciências. As ferramentas utilizadas, foram aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, dentro da disciplina de Biologia, nos assuntos afins de Bioquímica. Buscou-se ainda destacar a contribuição das metodologias aplicadas na formação docente dos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Biologia do IFPI/CATEC. Percebeu-se que os alunos envolvidos obtiveram uma ampliação no rendimento acadêmico, além de terem se envolvido mais com a disciplina em destaque. A inserção dos instrumentos agregados às aulas expositivas contribuiu de forma satisfatória, proporcionando organização para se ter um melhor proveito em trabalhar em

grupo, além de elevar o desempenho acadêmico e o desenvolvimento do pensamento crítico relativo à importância de se saber em que consiste uma alimentação saudável. A proposta do estudo mostrou-se eficiente em promover as formas possíveis de se obter uma alimentação saudável dentro do ambiente escolar, estendido à família dos estudantes e envolvendo a Bioquímica ao dia a dia, permitindo um ensino de Ciências mais efetivo. Por outro lado, os bolsistas do PIBID envolvidos tiveram oportunidade ímpar de desenvolver de forma concreta atividades interativas que permitiram um envolvimento direto com os estudantes da educação básica desenvolvendo o fazer docente dentro da realidade escolar, integrando a prática docente às teoria pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem, Instrumentos de Ensino, Jogo, Lúdico, Mostra Científica.

HEALTHY FEEDING: METHODOLOGICAL TOOLS INVOLVING BIOCHEMICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: According to the teaching parameters, presuppositions for basic education, this article proposes to present the results obtained in an experimental qualitative and quantitative study carried out in two classes of the 1st year of high school, from the Federal Institute of Piauí - Campus Teresina Central (IFPI / CATEC) through the pre-test and post-test search method using the Google Forms online resource. At the time, the objective was to configure, in analysis and evaluation, the advancement of student learning, so that it was possible to demonstrate the importance of the use of playful tools, linked to the applied triad: theoretical class, Didactic Game and Science show allied to the process of learning. teaching and learning, within the discipline of Biology, in related subjects of Biochemistry, as well as highlighting the methodologies that were possible to apply, and the ways that they also contributed to the teacher training of undergraduates in Biological Sciences, IFPI / CATEC, participants of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship - PIBID. Proving the literature, it was possible to notice that the students involved had a better performance, besides being more involved with the highlighted discipline, since the insertion of these activities together with the lectures, satisfactorily contributed to provide the organization to be able to learn. Have a better benefit from working in groups, as well as providing better performance in developing critical thinking about the importance of knowing what healthy eating consists of, as well as promoting the possible ways of achieving healthy eating within the school environment. extended to the students' family, and how the entities that involve Biochemistry are in daily actions, thus offering a more effective science teaching.

KEYWORDS: game, scientific show, teaching instruments, teaching-learning, playful.

1 | INTRODUÇÃO

As diretrizes nacionais, estabelecidas pelos Ministérios da Educação e Saúde,

instruídos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), buscam promover o contexto de alimentação saudável nas instituições de redes públicas e privadas de Ensino, objetivando a união da comunidade escolar a hábitos alimentares saudáveis que promovam uma melhor qualidade de vida e bem-estar (BRASIL, 2006; ASSAO; CERVATO-MANCUSO, 2008). Nesta perspectiva, existem os possíveis desafios de incorporar o tema da alimentação saudável no contexto escolar, uma vez que, deve-se reconhecer que a escola constitui-se em um ambiente adequado para o desenvolvimento de hábitos saudáveis e, conseqüentemente, à construção de uma cidadania global (BRASIL, 2006).

Para isso, é essencial que o professor possa desenvolver essa conscientização com base nos assuntos estudados em sala, e para tornar essa aprendizagem, que é tão importante, em algo divertido e didático que possa ser aplicado no cotidiano, novas metodologias, mais ativas e efetivas, são necessárias para atingir resultados cada vez melhores dentro da sociedade, não apenas ministrar aulas com base em leituras de livros e explicações rotineiras, mas aliar a diversificadas ferramentas metodológicas, como alternativa Jogos Didáticos que estimulam a cognitividade do aluno, para que este, venha a desenvolver a capacidade individual e coletiva de identificar e resolver problemas, ocasionando um maior interesse do aluno pelas áreas afins do conhecimento científico (KISHIMOTO, 1996; FREITAS et al., 2013; FULAN et al., 2014).

Em virtude disso, as possíveis atividades que possam vir a serem desenvolvidas dentro do processo ensino-aprendizagem com os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Ciências Naturais e de cunho científico no Ensino Médio, precisam estar de acordo com os parâmetros de ensino cobrados e avaliados, tendo por base as diretrizes atuais que consistem em assegurar diferentes métodos de ensino.

Diante da exposição, o presente artigo, se trata de uma pesquisa quali-quantitativa experimental a fim de demonstrar as contribuições do Jogo Didático e Mostra Científica aliadas às aulas expositivas dos conteúdos de Bioquímica Celular envolvendo alimentação, tendo como público alvo alunos da 1ª série do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central (IFPI/CATEC). Avaliou-se ainda a contribuição da proposta para a formação docente dos bolsistas do subprojeto Biologia, estes participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Bioquímica é uma ciência que envolve a química em processos biológicos, que propõe estudar as substâncias orgânicas e inorgânicas que constituem desde a mais simples célula a mais complexa (AMABIS; MARTHO, 2016). A mesma utiliza bastante a abstração e a imaginação para descrever os fenômenos que acontecem a nível molecular, e torna-se extremamente difícil representá-los apenas com o auxílio de lousa e retroprojektor (MACHADO et al., 2010).

O conteúdo de Bioquímica, principalmente o assunto de substâncias orgânicas e inorgânicas, presente em alguns livros didáticos da 1ª série do Ensino Médio apresentam-se de forma simplificada acarretando um conhecimento geral ou parcial aos alunos, já que os livros são usados pelos professores como material base em sala de aula (NIEBISCH; SOUZA, 2016). Outra problemática encontrada em sala de aula é que os alunos necessitam de uma bagagem teórica básica de química para entender sobre as unidades que compõem uma célula, os autores relatam que isso é um dos obstáculos presente no Ensino Básico de Bioquímica, sendo uma consequência do ensino fragilizado que muitos alunos recebem no Ensino Fundamental (AMABIS; MARTHO, 2016).

Observa-se que, atualmente, diante a dimensão dos avanços tecnológicos, o ensino de Bioquímica já mostrou um desenvolvimento, que vai além das práticas tradicionais, e são tidas como práticas exclusivas, que vão desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, com abordagens que atendam ao Ensino Básico, principalmente de forma inclusiva (BARBOSA et al., 2012).

O comportamento alimentar, desse modo, pode ser observado, de acordo com a maneira que determinados fatores são sugestionados, seja por meio externo, intermediados pela família, escola, mídia, costumes e etc. ou internos, que são deliberados de condições psicológicas (ABREU, 2013). A falta de conhecimento sobre hábitos alimentares saudáveis reflete no desenvolvimento físico e mental, com isso, instiga as pessoas a não desenvolverem bons hábitos alimentares e, conseqüentemente, ao aparecimento de problemas de saúde, que ocasiona uma baixa qualidade de vida (ABREU, 2013).

Para isso, é necessário que no processo de ensinar os educadores utilizem de métodos variados na arte do ensino, visando formas alternativas que venham auxiliar o corpo discente e que proporcione relacionar os conteúdos com o cotidiano, melhor fixação dos mesmos, facilitando a aprendizagem e tornando esse processo mais dinâmico e atraente como um todo para os olhos do corpo escolar em geral (OVIGLI; BERTUCCI, 2009). O ensino meramente tradicional torna-se menos atraente para os alunos do século XXI, que são conhecidos como “nativos digitais”, por isso, aliar metodologias ditas inovadoras, aos possíveis métodos tradicionais, possibilitam aulas mais atrativas para os alunos (MACHADO et al., 2017).

Nesse contexto, o lúdico, é uma alternativa que contribui efetivamente para desenvolvimento do saber em diversas etapas da vida da criança como também no espaço escolar, e é tida de forma progressiva e essencial dentro do processo educativo que a escola venha a apresentar o lúdico como finalidade educativa. Neste sentido, Azevedo e Neves (2009, p.88) indicam que:

É necessário que os professores reconheçam o real significado do lúdico, para este faça parte de sua postura profissional, estabelecendo relações entre a atividade lúdica e o aprendizado dos estudantes, compreendendo que é possível aprender por meio do brincar (AZEVEDO; NEVES, 2009, p.88).

O lúdico é uma ferramenta pedagógica que estimula a aprendizagem e possibilita com que aqueles conhecimentos que eram abstratos sejam apropriados pelos alunos (CAMPOS et al., 2003). Os Jogos são recursos pedagógicos práticos que superam as principais problemáticas enfrentadas em sala de aula como falta de motivação e aulas meramente teóricas (JANN; LEITE, 2010).

Além disso, as Feiras ou Mostras Científicas colaboram para que os alunos sejam agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem (DORNFELD; MALTONI, 2011). Essa ainda propicia desenvolver conhecimentos acerca de temas paralelos ao conteúdo estudado, sendo uma excelente metodologia de ensino que incentiva de forma que os alunos sejam protagonistas, e possam desenvolver habilidades e pensamento crítico (SANTOS, 2012).

Com o possível entendimento proposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) direcionam que:

[...] cabe ao educador, promover a realização da aprendizagem com o maior grau de significado possível, onde este, nunca é absoluto. Sempre é possível estabelecer relação entre o que se aprende com a realidade, conhecer possibilidade de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui (BRASIL, 1997, p.35).

O Jogo Didático e a Mostra Científica são ferramentas metodológicas lúdicas, pois propiciam os alunos a terem comportamentos de superar suas limitações e de motivação, essas tornam o ato de aprender voluntário, mas sem perder seu caráter de transformador, uma vez que, a escola deve ser também um lugar divertido e significativo, onde os educadores mesclam o que os alunos devem aprender com formas dinâmicas, tornando o ensino algo prazeroso e não uma mera obrigação (ALMEIDA, 2007).

3 | METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa realizada é denominada como quali-quantitativa experimental, na área de Educação e Ciência, que envolve estudantes de duas turmas de 1ª série do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central (IFPI/CATEC), utilizando questionários para diagnóstico de conhecimento sobre os assuntos de Bioquímica ministrados através de aula expositiva, atrelados às ferramentas metodológicas: Jogo Didático, Mostra Científica e questionários avaliativos conclusivos.

Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, os indivíduos participantes do estudo estavam inseridos com a intenção de melhorar as lacunas até então existentes na aprendizagem dos mesmos. Já na condição de pesquisa quantitativa, a obtenção dos dados ocorreu através de questionários e a avaliação das respostas adquiridas deu-se através de gráficos e tabelas. O trabalho classifica-se como experimental, pois a análise

do grupo é realizada sobre o antes e o depois da metodologia aplicada com o objetivo de medir a sua eficácia (SCHNEIDER et al., 2017; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

3.2 Amostragem

A pesquisa foi realizada no IFPI/CTC entre março e junho de 2019, com 70 alunos, com idade variando de 14 a 18 anos, pertencentes às duas turmas de Ensino Médio Integrado ao Técnico: Logística e Segurança do Trabalho.

3.3 Definição dos Questionários

Foram elaborados e aplicados dois questionários por meio da ferramenta do Google - “Formulários Google” - devido à praticidade da criação do documento, disponibilização, fácil manejo, acesso prático e rápido aos resultados e a disponibilização dos mesmos em gráfico (MATHIAS; SAKAI, 2013).

O 1º questionário (pré-teste) continha dez proposições sobre os assuntos de Bioquímica Celular de nível fácil e ao mesmo tempo, mais três que versavam sobre o antecedente escolar dos atores sociais da pesquisa. Essas, indagaram sobre: cidade em que estudaram durante o Ensino Fundamental II, se a rede de ensino era pública ou particular e as considerações pessoais sobre o aprendizado de ciências durante essa etapa de ensino regular. A intenção com esse questionário era avaliar a afinidade dos alunos com a disciplina e obter um diagnóstico do conhecimento deles a respeito dos assuntos de Bioquímica.

A aplicação do 2º questionário (pós-teste) deu-se após o desenvolvimento de atividades complementares, Biogame e a *I MOSTRA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL DO IFPI/CTC*, e continha dez indagações de níveis intermediários e difíceis sobre os assuntos de Bioquímica Celular e foram todas embasadas nos assuntos trabalhados durante a disciplina, incluindo as metodologias do Jogo e da Mostra.

3.4 Regras e Dinâmica do Jogo

Procedeu-se a pesquisa com a elaboração de um Jogo Didático “Biogame” e aplicá-lo. Ele consiste em um jogo de perguntas e respostas e ao final, a equipe que obtiver mais pontos - provenientes das respostas corretas - é a vencedora. Inicialmente deve-se dividir a turma em duas equipes (A e B), então, escolher aleatoriamente um representante de cada equipe, ou um voluntário, após isso, decidiu-se por meio do jogo “pedra-papel-tesoura” qual equipe seria a primeira a responder (repete-se em todas as rodadas) às questões classificadas em três níveis (fáceis, médias e difíceis), que se diferenciam de acordo com a resposta (Quadro 1).

PONTUAÇÃO	FÁCEIS	MÉDIAS	DIFÍCEIS
Etapa 1	3	4	5
Etapa 2	2	3	4
Etapa 3	1	2	3

Quadro 1: Pontuação das equipes por etapa e por nível de questão sorteada.

Fonte: Própria (2019).

3.4.1 Etapa 1

Consistiu em responder a pergunta sem fazer consultas, ao final de 1 minuto, se respondida corretamente, a equipe ganharia os pontos equivalentes a essa etapa. Se respondida incorretamente, a chance de responder passaria a ser do adversário, valendo a mesma quantidade de pontos. Se ainda assim a pergunta não fosse respondida corretamente, passaria para a Etapa 2. O placar com pontuação de cada equipe era acompanhada no quadro de acrílico.

3.4.2 Etapa 2

Os representantes da equipe poderiam procurar no livro didático adotado e quem achasse a resposta primeiro, ou a tivesse ao final de 2 minutos, teria a chance de replicar. Se ainda, ao final da Etapa 2, não houvesse resposta correta, passaria para a Etapa 3.

3.4.3 Etapa 3

Os participantes poderiam se dirigir às suas equipes. Essas não podiam fazer consulta prévia, para obter a resposta correta de alguns deles. Quem soubesse responder primeiro, ou ao final de 2 minutos, o ponto iria para a equipe representada e se estivesse incorreta, nenhuma equipe era pontuada e a resposta era dada pelo mediador do jogo.

3.5 Mostra científica “Alimentação Saudável”

A segunda atividade realizada foi a *1 Mostra de Alimentação Saudável do IFPI*, na quadra poliesportiva do Campus Teresina Central organizada pelos bolsistas do PIBID e pelos alunos das duas turmas assistidas. Houve a participação dos pais e/ou responsáveis como público visitante e a participação ativa dos estudantes supervisionados pelos bolsistas do PIBID na elaboração de cartazes e maquetes, na exposição de alimentos naturais e produção de alimentos saudáveis. A atividade foi realizada nos horários de aulas da disciplina de Biologia e num sábado letivo, com supervisão do professor e supervisor do PIBID no Campus.

Para cada turma foram escolhidos dois temas e dentro de cada tema dois grupos

foram formados, dando um total de quatro grupos por turma. As equipes montaram maquetes, cartazes, fizeram receitas de alimentos saudáveis e ainda levaram amostras de alimentos comuns que são saudáveis e foram distribuídos em grupos separados, na quadra poliesportiva do IFPI, onde pregaram seus cartazes nas paredes e nas mesas que utilizaram para apresentar (Figura 2).

A Mostra Científica ainda contou com palestras sobre alimentação saudável, com a finalidade de ambientar e conscientizar os visitantes sobre a temática.



Figura 2: Exposição dos trabalhos da I Mostra de Alimentação Saudável do IFPI

Fonte: Dos próprios autores.

Durante a apresentação dos trabalhos, os visitantes foram acompanhados por profissional da nutrição, que auxiliou a sanar dúvidas mais aprofundadas dos visitantes em relação aos assuntos explicados pelos alunos no decorrer das apresentações.

Ao final de todos os processos foi aplicado o pós-teste e uma análise do rendimento acadêmico dos estudantes no 1º semestre de 2019, com intuito avaliativo sobre o que foi aprendido e qual foi a importância dessas metodologias para a potencialização do aprendizado. Fez-se uma média aritmética comparativa para verificar a eficiência da metodologia sugerida.

4 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Durante a aplicação do Jogo “Biogame” e da Mostra Científica “Alimentação Saudável” pode-se observar uma interação efetiva e dinâmica entre os alunos, o que permitiu ganhos educacionais evidentes. Logo em seguida, foi averiguado se os métodos utilizados ajudaram ou não na fixação e revisão dos conteúdos.

Nesse contexto, os Jogos Didáticos no ensino, são ferramentas complementares a aula teórica, e a realização da Mostra Científica ganha seu valor ao propiciar o protagonismo dos alunos em meio ao conhecimento científico e viabilizar uma melhor

compreensão da importância de manter uma alimentação saudável, e de que forma a Bioquímica se encontra aliada a essa condição a proporcionar o reconhecimento de determinados fatores que influenciam uma melhor qualidade de vida (CAMPOS et al., 2003; DORNFELD; MALTONI, 2011; SANTOS, 2012; FREITAS et al., 2013; FULAN et al., 2014).

Com a intenção de avaliar o ganho que os discentes tiveram, aplicou-se um pré-teste e um pós-teste para fins de comparação. No pré-teste, aplicado após as aulas expositivas, 70 alunos responderam, e foi obtida entre os acertos a média de 4,2 (Gráfico 1). No pós-teste, realizado após a Mostra Científica, 50 discentes responderam ao questionário, com uma média geral de acertos de 6,2 destacando um acréscimo de 2,0 pontos na média de 50 alunos após o uso do Jogo Didático e da realização da Mostra Científica (Gráfico 2). Destaca-se que os itens elaborados no pré-teste são considerados de nível fácil, no entanto, no pós-teste foram utilizados itens de níveis intermediários e difíceis.

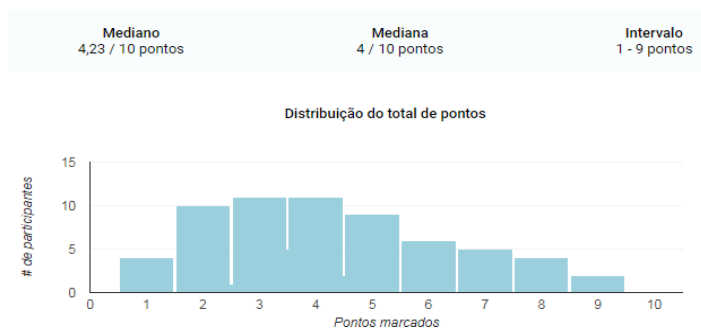


Gráfico 1: Pontuação dos alunos no pré-teste.

Fonte: Própria (2019).

A análise do rendimento acadêmico dos alunos das duas turmas através do diário eletrônico no “Q-acadêmico”, obtidas nas duas provas bimestrais e mediante o cálculo do percentual de alunos que ficaram com pendências em Biologia após o jogo “Biogame” e Mostra Científica, evidenciou-se redução de 33,33 % e 25,64% na recuperação da turma 1 e 2, respectivamente(Tabela 1).

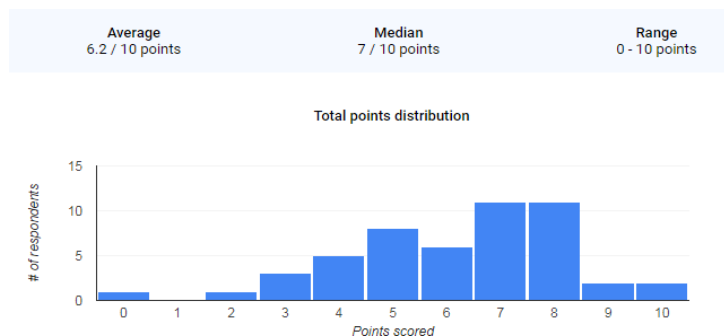


Gráfico 2: Pontuação dos alunos no pós-teste.

Fonte: Própria (2019)

Ficou evidente que as notas dos discentes melhoraram após o uso das ferramentas metodológicas adotadas neste estudo (Tabela 1).

Turmas	Aulas Expositivas	Aulas Expositivas, Biogame e Mostra Científica
1	53,33%	20,00%
2	64,10%	38,46%

Tabela 1: Percentual de alunos que ficaram em recuperação no 1º semestre de 2019.

Fonte: Controle Acadêmico do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central.

Vale ressaltar que no pré-teste foram colocadas questões extras de cunho pessoal sobre a rede de ensino que eles estudaram no Ensino Fundamental e como eles avaliavam o aprendizado em Ciência. Os resultados obtidos validaram a necessidade de usar diversas metodologias com a intenção de melhorar o processo de ensino e aprendizagem (Gráfico 3).

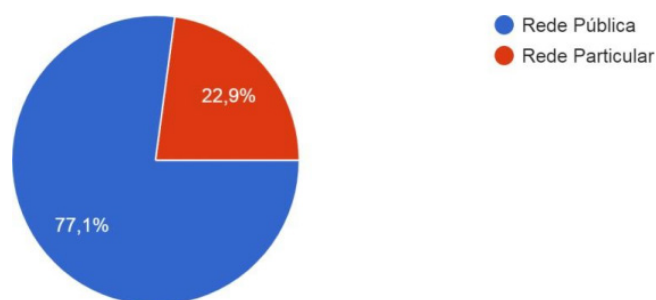


Gráfico 3: Porcentagem de alunos que estudaram em rede pública (77,1%) e particular (22,9%) durante Ensino Fundamental.

Fonte: Própria (2019).

Os resultados deste estudo destacam ainda a importância do desenvolvimento de projetos pedagógicos envolvendo os discentes, pois o resultado demonstra de forma eficiente que houve um aprendizado significativo, ao se trabalhar de forma concomitante, a teoria estudada nas aulas expositivas associadas a metodologias inovadoras do ensino (Gráfico 4).

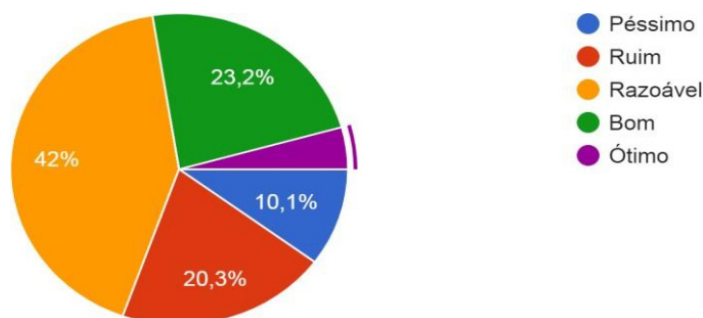


Gráfico 4: Avaliação dos alunos quanto a aprendizagem adquirida em ciências no Ensino Fundamental.

Fonte: Própria (2019)

Esses resultados corroboram com os trabalhos de Dantas e Santos (2014), em que afirmam que os educadores devem recorrer a metodologias que vão além das aulas teóricas a fim de melhorar o interesse e a motivação dos alunos.

Salienta-se o alcance da realização do projeto para os professores em formação, o programa de iniciação mostra-se como um aliado no desenvolvimento destes. No percurso metodológico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os bolsistas aprenderam sobre a necessidade de buscar formas diferentes de ensinar com o objetivo de tornar a aprendizagem significativa para os alunos, e sobre a significância de motivar os discentes e o próprio professor a lecionar, pois a educação é construída com base no relacionamento aluno e professor.

5 | CONCLUSÃO

Fica evidenciado a eficácia da utilização de metodologias de ensino diversificadas com o propósito de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Por meio dessa experiência metodológica os estudantes aprenderam a trabalhar em equipe, criar um pensamento consciente em relação à alimentação e construíram um conhecimento científico acerca dos conteúdos de água, biomoléculas, sais minerais e vitaminas.

A presença dos pais e responsáveis na instituição de ensino revela-se um forte elo que a educação tem com a família, uma vez que os pais participam também ativamente do processo de ensino-aprendizagem, e isso foi demonstrado na percepção de que os alunos sentiram-se mais motivados e empolgados em mostrar aquilo que eles criaram e aprenderam relacionados com hábitos e situações que envolvem o dia a dia dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua portuguesa e Ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14465>. Acesso em: 29 jul. 2019.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia Moderna**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2016. p. 1- 239.

ASSAO, T. Y.; CERVATO-MANCUSO, A. M. Alimentação Saudável: percepções dos educadores de instituições infantis. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.** São Paulo, v. 18, n.2, p.126-134, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822008000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2019.

AZEVEDO, R. O. M.; NEVES, C. O lúdico contribuindo na formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental - **Revista ARETÉ - Revista Amazônica de Ensino de Ciências** - n.3, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/download/327/327>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BARBOSA, J. S. *et al.* Analogias para o ensino de bioquímica no nível médio. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.14 n.1. p.195-208, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n1/1983-2117-epec-14-01-00195.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria Interministerial nº 1.010 de 08 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 maio 2006. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/pri1010_08_05_2006.html. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, São Paulo, p. 35-48, 2003. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

DANTAS, S. M. M. M.; SANTOS, J. O. Estrutura e utilização do laboratório de ciência em escolas públicas de ensino médio de Teresina- PI. **Revista da SBEnBIO**, v.7, n.7, p. 4267- 4275, 2014.

DORNFELD, T. M.; MALTONI, K. L. A feira de ciências como auxílio para a formação inicial de professores de ciências e biologia. **Revista Eletrônica de Educação**, v.5. n.2, 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/200>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FREITAS, G. S. *et al.* **Ludo Químico: Uma Maneira Divertida de Aprender Química**. Disponível em: <http://annq.org/eventos/upload/1330466010.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FULAN, J. A. *et al.* Experiências de jogos pedagógicos no ensino de genética: heredograma e aberrações cromossômicas. **Scientia Amazonia**, v. 3, n.1, p.53-57, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS,2009. v.1. p.120. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 30 jul. 2019.

JANN, P. N.; LEITE, M. F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de ciências e biologia. **Revista Ciência e Cognição**, 2010, v.15, n.1, p. 282-293. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/192>. Acesso em: 29 jul. 2019.

MACHADO, A. de. B. *et al.* **Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

MACHADO, M. S. *et al.* **Bioquímica Através da Animação**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1081/4358>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MATHIAS, S. L.; SAKAI, C. **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul**. Mato Grosso do Sul: Faculdade Magsul (FAMAG), 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_instit_estudo_caso_faculdades_mag.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

NIEBISCH, H. C.; SOUZA, L. C. A. B. Bioquímica nos livros didáticos de biologia: análise da presença de obstáculos epistemológicos. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**. Amazônia, v.12, n.24, p.14-25, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/download/2585/3735>. Acesso em: 29 jul. 2019.

OVIGLI, D. F. B.; BERTUCCI, M. C. S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Revista Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro. v.14, n.2, p.194-209. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/>

view/134. Acesso em: 29 jul. 2019.

SANTOS, A. B. Feiras de Ciência: Um incentivo para desenvolvimento da cultura científica. **Revista Ciência em Extensão**, v.8, n.2, p.155-166, 2012. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/download/717/677. Acesso em: 29 jul. 2019.

SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R. A. X.; CORAZZA, M. J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências: subtítulo do artigo. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2005. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/157>. Acesso em: 30 jul. 2019.

APRENDIZAGEM EM *DOUBLE LOOP*: OS SABERES DOCENTES E A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 09/01/2020

Pâmela Christina Gonçalves de Morais

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Rio Claro – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/7686822554439913>

RESUMO: Na tentativa de compreender o desenvolvimento profissional dos professores de acordo com o que foi desenvolvido por Christopher Day (1999), este estudo tem por objetivo analisar a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Currículo para a formação dos saberes profissionais. Em consonância com o conceito de *double loop* onde se reconhece a necessidade do saber profissional do professor unir experiência e embasamento teórico e exceder a limitação da experiência direta, pretendemos pesquisar acerca das contribuições destes documentos para os saberes que são construídos pelos professores. Por tratarem-se de documentos que se correlacionam para o fazer da vida escolar, é de extrema importância que, além de conhecidos, sejam construídos e vividos pelos

professores. Dessa forma, buscamos refletir em que o(s) currículo(s) e PPP's contribuem para a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Double-loop. Docência. Currículo. Projeto Político-Pedagógico.

DOUBLE LOOP LEARNING: THE TEACHING KNOWLEDGE AND THE VALUE OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT AND THE CURRICULUM IN TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: Attempting to understand the professional development of teachers according to what was developed by Christopher Day, this study aims to explore the importance of the Pedagogical Political Project (PPP) and the Curriculum for the formation of professional knowledge. In line with the double-loop concept - which recognizes the need for the teacher's professional knowledge to unite practice and theoretical background and to exceed the limitation of direct experience - we intend to research the contributions of these documents to the knowledge that is built by teachers. For being documents that correlate directly with the school life and teaching practice, it is extremely important that, besides being known, they are

built and lived by teachers. Therefore, we seek to reflect where do the curriculum(s) and PPP(s) contribute to teaching practice.

KEYWORDS: Double-loop. Teaching. Curriculum. Pedagogical Political Project.

1 | INTRODUÇÃO

A partir do século XIX, onde a Pedagogia e a Educação foram de fato afirmadas e reconhecidas como setores-chave perante a sociedade, acentuou-se a necessidade de olhar para a construção da docência enquanto profissão, observando os obstáculos e êxitos para que os professores fossem reconhecidos como profissionais detentores de identidade e direitos trabalhistas. Desta forma, na tentativa constante de compreender como os saberes docentes são produzidos e como acontece o desenvolvimento profissional dos professores, diversos estudos foram e vêm sendo realizados.

A necessidade, repetidamente reconhecida, de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos levou a que as políticas nacionais se centrassem na qualidade dos professores e do ensino na sala de aula. Têm sido feitos esforços no sentido de assegurar a todos os professores uma formação contínua frequente, de modo que possam actualizar o conhecimento de conteúdo e continuar a desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino e a avaliação [...] (DAY, 1999, p.85)

Logo, quando falamos de formação de professores, identificamos de imediato três vertentes: a formação inicial, a formação continuada e a experiência. São diferentes momentos que contribuem para a constituição de uma *cultura profissional* própria e que expõem a complexidade da docência; trata-se de uma profissão que excede a dimensão técnica, que não é passível de ser colocada em manual e que não acontece uniformemente.

Em 1996, no meio de várias determinações que mudaram os rumos da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) transferiu ao ensino superior a responsabilidade de formação dos profissionais da educação, que até então só eram formados pelo Magistério. No entanto, o ensino superior estava despreparado para receber os futuros professores que viriam; em sua complexidade, como definir o que era próprio da docência para ser ensinado?

Para além disso, destacamos a existência do Projeto Político Pedagógico e do Currículo. Igualmente importantes no ensino superior tanto quanto no ensino base, ambos os documentos derivam, essencialmente, de dois propósitos básicos: a) organizar o trabalho realizado pela escola/universidade no que concerne ao planeamento do tempo, dos objetivos, conteúdos e demais atividades que serão realizadas visando à melhoria da educação que a instituição oferece e b) orientar a prática pedagógica de acordo com as intenções formativas que a sociedade-secretarias-universidades-gestores desejam para seus alunos. Tratam-se de documentos que representam as instituições e que trazem consigo propostas formativas que se concretizam na prática educativa,

afetando diretamente os sujeitos. Logo, para a formação de professores, assim como para a formação de crianças, jovens e adultos, há a construção de um Projeto Político Pedagógico e de um Currículo que determina conteúdos/conhecimentos/saberes.

No caso da profissão docente e partindo da máxima de que a cultura escolar é produzida essencialmente no cotidiano, observamos com frequência a supervalorização da experiência, que acaba diversas vezes suprimindo a importância da aprendizagem teórica e ocasiona conflitos na trajetória docente perante aos espaços de formação e aos espaços de prática propriamente ditos; é comum o questionamento acerca dos saberes técnicos e/ou teóricos “realmente” necessários para o ensino em sala de aula.

De que forma, então, aprendem os professores? Que saberes são imprescindíveis para atuar em sala de aula? Sobre a formação continuada, de que precisam os professores atuantes para aperfeiçoamento constante da prática? Em que momento a formação disposta pela experiência começa a ser validada pelo professor?

A estes questionamentos, nos encontramos entre dualidades: saber ou saber fazer? Teoria e/ou prática?

Através dos conceitos de *single loope double loop*, ou, em tradução livre, aprendizagem de laço único ou aprendizagem em duplo laço, este estudo tem por objetivo buscar pistas a respeito de uma aprendizagem profissional dos professores que seja benéfica à educação e à constituição da profissão docente. Estes termos, cunhados inicialmente por Chris Argyris e Donald Schon (1978) para a aprendizagem organizacional na área de administração de empresas, utilizados também por Christopher Day (1999) para o campo educacional, refletem a importância de teoria e prática caminharem juntas para um aprendizado que ocorra em *double loop*, de possibilidades ilimitadas na direção de uma prática pedagógica produtora de saberes e que possibilite ao professor ser pesquisador constante da própria prática.

A formação de um novo professor requer sua iniciação em valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica e estruturam a prática docente cotidiana. Essa iniciação corresponde a um longo e contínuo processo de socialização profissional que excede os limites das aprendizagens que as instâncias responsáveis pela formação inicial de professores são capazes de oferecer aos estudantes. (SARTI, 2009, p. 134)

Diferente de um jogo de tabuleiro, a profissão docente não possui regras exaustivas que podem ser aplicadas com resultado efetivo nas mais diversas situações. A improvisação é parte constitutiva do trabalho docente e a busca pela cultura professoral ainda não foi, e talvez nunca seja, esgotada.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Aprendizagem em Double Loop: para a construção de professores pesquisadores

da própria prática

Conforme dito anteriormente, os conceitos de *single loop* e *double loop* foram cunhados por Chris Argyris e Donald Schon na área de administração, com o objetivo de, com a ideia de *double loop*, levantar a bandeira de um aprendizado contínuo que permitisse a mudança de ações ou métodos causadores de erros e problemas. Assim como feito por Christopher Day (1999), são termos que também podem ser aplicados para o campo educacional no que concerne à aprendizagem profissional de professores.

É popularmente aceita a ideia de que os professores aprendem a ensinar através da experiência; não se descarta totalmente a relevância de uma formação acadêmica, no entanto, “saber fazer” é considerado um dos elementos únicos principais na constituição identitária de um professor. Entretanto, aprender apenas da experiência prática implica em um aprendizado profissional limitado e de crescimento restrito. Reduzir a aprendizagem do professor à experiência seria reduzir a docência ao *single loop*.

O desenvolvimento de rotinas, a existência de um conhecimento tácito e a resistência a abertura e ao feedback constituem aspectos que servem para controlar os professores, ao invés de os libertar do fardo de uma prática não examinada e acumulada. Aprender através da prática em si mesma conduzirá, assim, a experiência, mas sem oportunidades para reflectir, de diferentes modos, na e sobre a acção. (DAY, 1999, p. 92)

Experiências podem ser deseducativas e deturpadas. Diversos estudos discorrem sobre as formas de desprestígio vivenciadas pelos docentes. A ausência de incentivo da equipe gestora, de seus pares e até mesmo da comunidade em que está inserido, não deixam de ser experiências que influenciam diretamente o olhar do professor para a forma que ensina. Em *single loop*, a aprendizagem é direcionada apenas para o imediatismo. Em caso de problemas, esse tipo de aprendizagem permite que o professor elimine os sintomas, mas não faz com que ele encontre a causa e solucione efetivamente o problema. Desta forma,

o aprendizado dos professores é limitado ao que Argyris e Schon (1974) chamaram de “aprendizagem de ciclo único” [*single loop*], que tenta responder a novas situações e melhorar a qualidade sem alterar o quadro de suposições. Na verdade, essas suposições tornam-se cada vez mais tácitas enquanto a disposição para rever a prática recua. É outro exemplo de um possível ganho de curto prazo em termos de eficácia a ser alcançado a expensas da flexibilidade a mais longo prazo. (DAY, 1999, p. 13, tradução livre).

Conforme disposto no esquema abaixo, a aprendizagem em *single loop* procura resultados diretos através da mudança das ações, sem refletir profundamente as situações ou porque elas ocorrem.

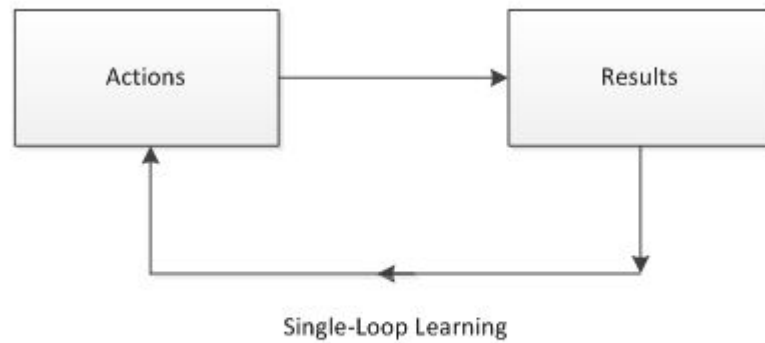


Figure 1. Single-loop learning (Thorsten's wiki)

Fonte: Blog Organizational Learning.

Em double loop, há o reconhecimento de que o conhecimento não pode ser estático. Ser docente, em consequência, não pode ser reduzido à experiência unicamente e tampouco as situações devem ser analisadas em superficialidade. Quando trazemos a tona o conceito de double loop, trazemos a tona também o reconhecimento do trabalho da educação com SUJEITOS. A aprendizagem de duplo laço nos permite, enquanto professores, pensar e analisar nosso próprio processo de aprendizagem para, desta forma, entender e melhorar as situações – melhorar para a prática e melhor para os sujeitos. Assim observamos no esquema:

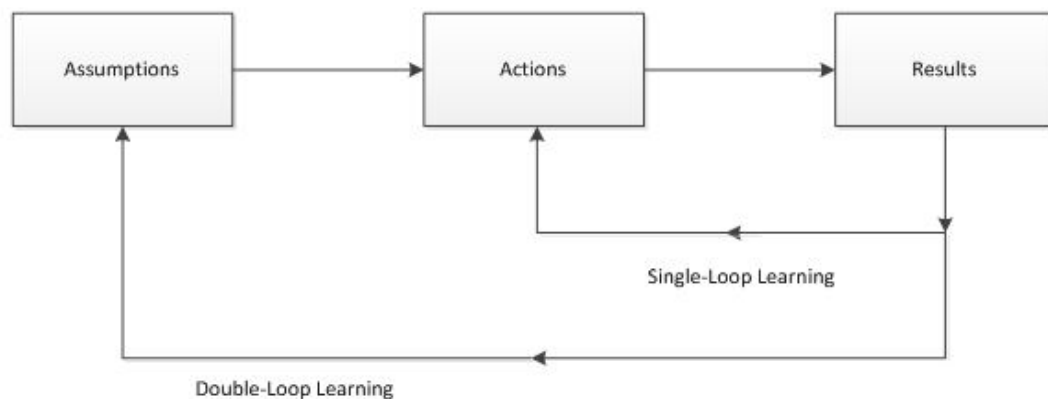


Figure 2. Single- and Double-loop learning (Thorsten's Wiki)

Fonte: Blog Organizational Learning.

Para pensar em double loop, é, além de perceber que não somente "a reflexão mantida nas e sobre estas situações que faz com o que saber não se torne limitativo em termos de crescimento profissional." (DAY, 1999, p.93), mas a necessidade de estar sempre atento ao próprio desempenho, buscando identificar o que é inconsciente ou

habitual.

Apreendemos muito do que vivemos como alunos ou o que experienciamos (positiva ou negativamente) como docentes. Atitudes que não são percebidas, mas são incorporadas. Neste ponto, podemos resgatar rapidamente o conceito de *habitus* cunhado por Bourdieu: sobre as razões práticas não objetivadas, mas que possuem lógica e não são aleatórias. É quando percebemos a presença do social e da cultura na composição da prática docente e no *habitus* como estrutura estruturada estruturante. (PERRENOUD, 2001; BOURDIEU, 2002).

2.2 Currículo e projeto político pedagógico e aprendizagem em double

Mais que o questionamento da prática e da experiência, nossos esforços se concentram em compreender os espaços de formação docente, principalmente a universidade. Embora majoritariamente responsável pela formação inicial dos professores, é também no ensino superior que os docentes dão continuidade no aperfeiçoamento de suas carreiras, em cursos de pós-graduação e especialização.

A complexidade que perpassa o ensino universitário segue despercebida, pois em sua responsabilidade de formar novos profissionais, o que ocorre na universidade é determinante e equivalente ao que ocorrerá na sociedade. A atividade docente, que por si só é essencialmente complexa, assume caráter multifacetado e singular quando ocorre no espaço da universidade. Tratando-se da formação de novos profissionais, aprende-se em aula muito mais que conteúdo científico e sistematizado. Conforme apontado por Soares e Cunha (2010), além de mediar o processo ensino-aprendizagem, o professor do ensino superior ainda articula e partilha significações sobre o mundo.

Tem-se erroneamente a visão de que a universidade constitui um espaço organizado e “pronto”... Pelo contrário! Questionar a situação da prática docente universitária faz-se essencial para o entendimento da conjuntura total da educação em todos os níveis. “Anuncia-se, portanto, um horizonte promissor, quando se percebe que a pedagogia universitária traz uma provocação e abre caminhos para a reflexão sobre a necessidade de construir uma *universidade pedagógica*.” (RIOS, 2006, p. 23, grifo da autora).

Aceitar o ensino em sua complexidade e acolher o universitário como sujeito é primordial para a melhoria do ensino superior e para a superação da sociedade que temos hoje, assim como a superação da docência que possuímos atualmente.

Para tanto, possuímos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da universidade, documento produzido na própria instituição que tem por finalidade organizar o trabalho pedagógico e comprometer-se com o desenvolvimento do ensino e com os objetivos propostos para a universidade. Tecnicamente, sua elaboração e existência devem guiar a prática pedagógica e o ensino, com o intuito de melhorar e superar a educação que já se tem. Da mesma forma ocorre no ensino básico.

No entanto, é comum que se veja o PPP como um documento de gaveta: acabado e

com um fim em si mesmo. Esta visão, além de perpetuar o já instituído, inibe a construção coletiva e impede a participação de todos os atores do sistema escolar-universitário, desprezando a diversidade e as várias possibilidades que essa elaboração traria. Conforme assinalado por Veiga (2003, p. 268), isso faz com que o PPP perca o sentido, já que seu valor se faz em sua principal preocupação e propósito: melhorar a qualidade da educação para que todos aprendam mais e de forma satisfatória, sendo **construído** de forma **coletiva** visando à aprendizagem.

Para este fim, temos outra possibilidade: segundo Veiga (2003), o PPP como “inovação emancipatória ou edificante”, onde, contextualizado e com lugar em uma situação concreta, há a busca da superação do que já está posto e uma proposta formativa engajada e singular, fazendo com que o Projeto seja o “norte, o rumo, a direção” (VEIGA, 2003, p. 276). Nesta concepção de PPP, possuímos uma universidade coerente e interessada na formação dos sujeitos de forma democrática, integradora e inclusiva, além de abrangente no que concerne aos conhecimentos a serem transmitidos.

Da mesma maneira, o significado de currículo excede a visão simplista de que ele serve apenas para determinar os conteúdos que serão ensinados. Ademais, quantos tipos de currículos temos? O formal, o real, o oculto? O currículo, assim como o projeto político pedagógico, traz consigo toda uma proposta formativa e possui uma potencialidade mais reguladora do que emancipatória (SACRISTÁN, 2013).

Essas definições e preocupações não se limitam ao ensino superior, e há uma enorme quantidade de pesquisas que se aprofundam nesta temática no ensino básico. O que nos inquieta é: tanto o Projeto Político Pedagógico quanto o Currículo tem sentido na criação coletiva. São espaços que o professor pode e deve apropriar-se, para benefício da própria aprendizagem profissional quanto da educação que se deseja obter (para si e para os outros).

A reflexão teórica e prática, característica do pensamento em double loop, se faz muito adequada para pensar nestes documentos como emancipatórios, para os sujeitos e para as instituições educativas. São documentos que influenciam diretamente a formação dos professores e os impactam ainda enquanto alunos, portanto, devem ser reconhecidos em sua importância no momento de reflexão sobre as práticas e sobre as ações que permeiam a docência.

Em vez de olhar para a escola como um lugar tóxico à aprendizagem dos professores e propícia ao isolamento docente (DAY, 1999), Cochran-Smith (2012) nos confirma que buscar um olhar investigativo faz toda a diferença. É válido ressaltar que não se trata de olhar para as práticas com uma visão estritamente acadêmica; mas um olhar investigativo de *pesquisa profissional*, que permita a circulação de um conhecimento vivo que consiga unir os conhecimentos PARA o ensino e os conhecimentos criados NO e DURANTE o ensino.

Desta forma, tornar um pouco mais tangível uma cultura docente que preconize ações

coletivas e engajadas para a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores dentro e fora de sala de aula.

3 | CONCLUSÃO

Com poucos referenciais sobre double loop no campo da educação, principalmente no que concerne à formação de professores e ao ensino superior, o presente estudo trouxe mais inquietações do que respostas. A união da teoria e prática e a tentativa de estabelecer uma postura investigativa profissional docente seguem como indagações e como temáticas de estudo.

Pensar em double loop não constitui tarefa fácil, tampouco agradável. Olhar para si e pensar na cultura docente que permeia a prática profissional, assim como pensar nos espaços formativos e de pesquisa, que a constituíram, exige muito esforço. Um esforço que excede uma ação individualizada; que precisa da desprivatização das práticas e da construção de uma comunidade investigativa que permita o entendimento da complexidade da ação docente e para, partindo disso, avançar (Cochran-Smith, 2012).

Ainda há que ressaltar a importância do Projeto Político Pedagógico e do Currículo para a formação e desenvolvimento dos professores, e pensar, quem sabe, em uma aprendizagem que seja de “four loop”: refletir as ações, as práticas e os documentos que permeiam todo o campo profissional docente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1988.

ARGYRIS, Chris, and Donald A. SCHON. **Organizational learning: A theory of action perspective**. Vol. 173. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia cabila** / Pierre Bourdieu ; tradução de Miguel Serras Pereira. Oeiras : Celta, 2002

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **A tale of two teachers: Learning to teach over time**. Kappa Delta Pi Record, 48:3, 108-122, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DAY, Christopher. **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**. Educational Change and Development Series. 1999.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto Editora, 2001.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Docência universitária e os desafios da formação pedagógica**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 5, n. 9, p. 177-188, Agosto 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>.

php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 set. 2015.

ORGANIZATIONAL LEARNING Blog. Acesso em ><https://organizationallearning9.wordpress.com/single-and-double-loop-learning/>< Último acesso em 20 de janeiro de 2017.

PERRENOUD, Philippe... [et al.] (organizadores) **Formando professores profissionais** :quais estratégias? Quais competências? /Philippe Perrenoud ... [et al.] tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. - Porto Alegre : ArTmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior** / Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargo Anastasiou. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética na docência universitária**: a caminho de uma universidade pedagógica? Cadernos Pedagógica Universitária. São Paulo: Universidade Nove de Julho, maio de 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno (organizador). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARTI, Flavia Medeiros. **Parceria intergeracional e formação docente**. Educação em Revista, volume 25, número 2, p. 133-152. Belo Horizonte, agosto de 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Disponível em <<http://books.scielo.org>>, acesso em 25 ago. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (organizadoras). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. 1ª edição. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, v. 23, n. 61, p. 267-281. Campinas, dezembro/2003.

CONTRIBUTOS DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO PPGED/UFPI PARA A REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Débora Nívea Ferreira de Sousa Reis

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Teresina – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/4247805076977372>

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina-PI

<http://lattes.cnpq.br/5222974006423062>

RESUMO: Este artigo é relato de pesquisa desenvolvida como relatório final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica– PIBIC (2016-2017) da Universidade Federal do Piauí. Nesta perspectiva, o objeto geral da pesquisa proposta é a formação inicial evidenciada nas pesquisas produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação no período de 2006 a 2016, a fim de oportunizar a reflexão acerca da articulação educação superior (formação profissional) e educação básica. Para atender aos objetivos elencados, apoiamos nas ideias desenvolvidas por García (1999), Pimenta (2008), Imbernón (2005), Nóvoa (1995) e Tardif (2008). O desenvolvimento da

pesquisa ocorreu por meio da participação em reuniões de estudo de fundamentação teórica, planejamento das atividades da pesquisa, coleta de dados, análise dos dados coletados e elaboração de relatórios. A técnica utilizada para coleta de dados foi a análise documental das pesquisas (dissertações e teses) sobre a formação inicial produzidas no Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no período de dez anos (2006 - 2016) e a análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados evidenciam que é necessário repensar o processo de aquisição do conhecimento do profissional docente, uma vez que a formação inicial deve fornecer as bases epistemológicas necessárias à construção de um conhecimento pedagógico especializado que realmente conduza a uma prática reflexiva. É preciso estabelecer uma formação que propicie a construção de conhecimentos e que valorize e incentive a formação permanente do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores. Prática pedagógica. Educação básica.

ABSTRACT: This paper is a report of the research developed as final report to *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica –*

PIBIC (2016-2017) of Universidade Federal do Piauí. In this perspective, the general object of the proposed research is the initial teacher education evidenced in the research produced in the Graduate Program in Education from 2006 to 2016, in order to provide opportunities for reflection on the articulation of higher education (professional qualification) and basic education. To achieve the listed objectives, we based our research in the ideas developed by García (1999), Pimenta (2008), Imbernón (2005), Nóvoa (1995) and Tardif (2008). The development of the research took place through the participation in study meetings of theoretical foundation, planning of research activities, data collection, analysis of collected data and reports elaboration. The technique used to data collection was the documental analysis of the researches (thesis and dissertations) about initial teacher education produced in the in the *Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEd, of Universidade Federal do Piauí – UFPI*, in a ten years period (2006-2016) and the analysis of the Bardin content (2011). The results point that it is necessary to rethink about the knowledge acquisition process of the teacher, once the initial qualification must provide the epistemological basis that is necessary for the construction of specialized pedagogical knowledge that effectively leads to a reflexive practice. It is necessary to establish a qualification that promotes the construction of knowledge and that values and encourages the permanent qualification of the teacher.

KEYWORDS: Teacher initial qualification. Pedagogical practice. Basic education.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo desenvolvido foi definido com base nos objetivos e metas do Projeto de Pesquisa da orientadora aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/ UFPI, mais especificamente com base no seguinte objetivo específico: refletir acerca da formação docente inicial e continuada dos professores da educação básica como elemento essencial na garantia da qualidade na educação básica.

O estudo da temática formação inicial de professores é de grande relevância na atualidade em razão da complexidade crescente do contexto educacional que requer dos profissionais da educação competências e habilidades diante da diversidade de situações e de particularidades do seu espaço futuro de atuação, refletindo na qualidade da educação básica.

Do ponto de vista de García (1999), a formação de professores é uma área de produção de conhecimentos que estuda os processos formativos dos profissionais da educação. Portanto, a formação deve refletir de forma positiva nos contextos educacionais, pois são processos sistematizados a fim de proporcionar a aquisição, o aperfeiçoamento e o enriquecimento das competências profissionais dos docentes que resultam na qualidade do ensino.

A formação inicial é entendida, assim, como um processo de aquisição de conhecimentos pelo futuro professor em instituições específicas de formação de

professores, munindo-os de fundamentos teóricos e metodológicos para, quando oportuno em situações da prática pedagógica, mobilizá-los no cotidiano da prática no exercício profissional da docência.

Pimenta (2008) afirma que o trabalho docente está além de técnicas reprodutoras de conhecimento, pois é um trabalho meditativo contribuindo nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, na superação do fracasso escolar e desigualdades escolares. Portanto, o que se espera do curso de formação inicial é que forme o professor ou que colabore para sua formação profissional oferecendo os instrumentais básicos para o desempenho da prática pedagógica.

Segundo Imbernón (2005), a formação de professores transforma-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a conviver com a mudança. De acordo com o autor, é fundamental em uma sociedade democrática, a formação do professor na mudança e para a mudança através do desenvolvimento de capacidades reflexivas, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional que deve ser compartilhada com seus pares no ambiente de trabalho.

Desse modo, a formação docente ultrapassa a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, coletiva, institucional, mas também compreende uma bagagem sociocultural. O autor enfatiza que, diante dos desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação, a profissão docente deve ir além da perspectiva “técnica” e que, ao planejar sua tarefa docente, o professor não deve agir apenas como um técnico infalível, mas como “facilitador da aprendizagem, um prático-reflexivo, capaz de provocar cooperação e participação dos alunos” (IMBERNÓN, 2005, p.38). Este profissional deve ser um agente de mudança, que sabe o que fazer, como e, principalmente, sabe por que deve fazer.

Imbernón (2005, p.58) destaca ainda que a formação inicial para a profissão docente “deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento especializado”. Desse modo, a formação inicial deveria evitar passar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista levando, posteriormente, à um papel que o autor denomina de técnico continuísta.

Faz-se necessário, portanto, estabelecer um preparo capaz de proporcionar um conhecimento válido e que gere uma atitude interativa e dialética que leve à valorização de uma permanente atualização em função das mudanças que se produz, criando estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão, construindo assim um estilo rigoroso e investigativo. O autor diz ser preciso promover o ensino de forma mais direta, “introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática” (IMBERNÓN, 2005, p. 64-65).

Nóvoa (1995) propõe à formação uma perspectiva crítico-reflexiva, proporcionando

aos professores o pensamento autônomo e dinâmico de formação de professores. Assim, o processo de formação implica produzir a vida do profissional (pessoal), a profissão docente (profissional) e escola (organizacional).

É na formação inicial que o professor inicia o processo de construção da sua identidade profissional e, conseqüentemente, constitui parte dos saberes necessários à sua profissão. Antes, porém, é indispensável que entendamos o que é, de fato, esse saber que os professores necessitam ter para exercer tal profissão.

O saber, segundo Tardif (2008), é sempre o saber de alguém que realiza algum trabalho com a intenção de alcançar algum objetivo. Em outros termos, “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (p.11). Portanto, os saberes dos professores resultam dos processos formativos, ao tempo em que incorporam aspectos pessoais do indivíduo, seus valores, convicções, experiências vividas e a sua própria história de vida.

Mediante a problemática da formação inicial de professores com base nas implicações elencadas, o desenvolvimento da pesquisa oportunizou compreender qual a implicação da formação de professores com a melhoria qualitativa da profissionalização do professor para a elevação da qualidade da educação oferecida à sociedade brasileira.

Assim, ao tempo em que favoreceu uma reflexão do conhecimento produzido sobre a temática no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí, no período de 2006 a 2016, contribuiu com a minha formação no Curso de Pedagogia da UFPI na medida em que passei a compreender a importância da pesquisa como instrumento de produção de conhecimento para a futura prática pedagógica, como possibilidade de expansão dos saberes e de desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, o objeto geral do plano de trabalho da bolsista de iniciação científica é a formação inicial evidenciada nas pesquisas produzidas no PPGEd, no período de 2006 a 2016, a fim de oportunizar a reflexão acerca da articulação educação superior (formação profissional) e educação básica, quanto à profissionalização docente e os reflexos na qualidade da escola básica.

Ao longo do desenvolvimento das atividades do Programa de Iniciação Científica – PIBIC ocorreram reuniões de estudo de fundamentação teórica, planejamento das atividades da pesquisa, coleta de dados, organização e análise dos dados coletados e elaboração de relatórios (Parcial e Final), de forma que todas as etapas da pesquisa fossem vivenciadas pela bolsista Pibic.

Foram identificadas 16 (dezesesseis) dissertações, são elas: Araújo (2009), Araújo (2012), Cortez (2006), Farias (2013), Lima (2013), Maciel (2012), Martins (2012), Melo (2012), Monteiro (2015), Nascimento (2011), Pedrosa (2016), Rezende (2009), Silva (2013), Soares (2010), Sousa (2010) e Tranqueira (2014). Além de 03 (três) teses: Silva

(2015), Honório (2015) e Sousa (2016).

Para apresentação dos resultados do estudo, estruturamos o presente artigo em quatro seções, sendo a primeira introdutória, em que apresentamos o objeto de estudo, o problema de pesquisa e os objetivos do estudo, além das informações relativas à organização do texto. A segunda seção traz os aspectos metodológicos do estudo e na terceira seção os dados empíricos são apresentados e analisados. Por último, na quarta seção, as conclusões são reveladas nas considerações finais.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando a pesquisa como um espaço de produção de conhecimentos, bem como a oportunidade de aprofundamento de estudos a acerca da formação inicial quanto aos reflexos na qualidade da educação básica, recorreremos à pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Richardson, pode

Descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento do comportamento dos indivíduos (2010, p. 80).

Portanto, os conhecimentos produzidos são descritivos e não quantitativos a partir da análise das variáveis a fim de compreender os problemas da realidade ou das situações vividas, contribuindo para a sua superação ou transformação. Por isso, buscou-se a compreensão com profundidade para viabilizar a busca de soluções. Esse tipo de metodologia visa à compreensão e interpretação dos fatos e fenômenos que ocorre, sendo que nada é em vão, mas tudo tem seu significado.

Nessa perspectiva, a pesquisa adotou a postura “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, 1999, p. 49). Uma vez que a pesquisa qualitativa assumiu caráter descritivo seu interesse foi observar o fenômeno (OLIVEIRA, 2010). Os fenômenos educativos são dinâmicos e requerem muita atenção do pesquisador que pretende descortinar suas peculiaridades. Dessa forma, a pesquisa deu ênfase ao processo e não apenas ao resultado, isso porque foi nas relações que se estabelecem no tempo e no espaço da pesquisa que se tornou possível perceber e determinar a natureza do fenômeno.

A técnica utilizada para a produção dos dados foi a análise documental dos relatórios de pesquisa (dissertações e teses) sobre a formação inicial produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no período de dez anos (2006 -2016). O uso dos documentos (dissertações e teses) produzidos no período em estudo oportunizou a produção de informações acerca do objetivo da pesquisa, pois, segundo Cellard (2008), os documentos constituem uma

fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais que permitem acrescentar as dimensão do tempo à compreensão do social e, nesta pesquisa, favoreceu a observação do processo de maturação ou de evolução das pesquisas sobre a formação inicial de professores no PPGEd/UFPI.

Para Oliveira (2010, p. 69), “a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”, no nosso caso, as dissertações e teses produzidas no período 2006-2016.

Os critérios para a escolha dos relatórios das dissertações e das teses atendeu à necessidade da pesquisa, a fim de que favorecesse o foco principal do estudo: formação inicial dos professores, destacando a contribuição da formação inicial para a qualidade da educação básica definidas no período 2006-2016. Os dados foram organizados em categorias, subcategorias e unidades de análise, conforme Oliveira (2010) que classifica a categorização em categorias teóricas e categorias empíricas. As categorias teóricas diziam respeito às leituras comuns ao tema central da pesquisa (Formação Inicial), convergentes a temática do estudo e a segunda categorização “empírica” emergiu dos dados produzidos para facilitar o processo.

A técnica utilizada na análise dos dados foi a análise de conteúdo de Bardin (2011) que permite diferentes modos de conduzir o processo investigativo possibilitando o pesquisador optar pelo tipo de conteúdo examinado. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação corresponderam à parte final da análise de conteúdo. Esta última etapa consistiu no tratamento dos resultados, permitindo a elaboração de tabelas que condensam e destacam as informações fornecidas para análise. A finalidade da análise de conteúdo foi produzir a inferência (dedução de maneira lógica) de conhecimentos sobre o emissor da mensagem sobre o seu meio. A inferência permitiu a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação.

3 | ANÁLISE DE DADOS: O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES

Foram analisadas as dissertações e teses desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí, no período de 2006 a 2016, com o objetivo de investigar a formação inicial nas pesquisas produzidas nos últimos dez anos (2006-2016), a fim de compreender a sua relação com a qualidade da educação básica. As dissertações e teses foram agrupadas por temática e a sequência considerando a data da defesa.

Dessa forma, foram identificadas 16 (dezesesseis) dissertações e 03 (três) teses, que possuem como objeto de estudo a formação inicial: 04 (quatro) são relacionadas ao estágio curricular supervisionado na formação inicial; 03 (três) tratam da formação inicial

articulada à prática pedagógica; 02 (duas) abordam o processo formativo inicial; 01 (uma) sobre a formação inicial do magistério; 01 (uma) sobre formação inicial e seus saberes; 01 (uma) sobre identidade docente na formação inicial; 01 (uma) acerca das concepções sobre formação inicial; 01 (uma) trata da avaliação curricular do curso de formação inicial; 01 (uma) relacionada às necessidades formativas na formação inicial; e 01 (uma) sobre os sentidos da docência.

Buscando compreender como a articulação entre formação inicial e qualidade da educação básica nas pesquisas (dissertações e teses) produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI nos últimos dez anos (2006-2016), verificamos que as 4 (quatro) dissertações que possuem como objeto de estudo o estágio supervisionado na formação inicial estão em consonância quanto alguns aspectos das conclusões, contudo, é possível perceber que existem aspectos analisados que são diversos e, por vezes, apresentam conclusões divergentes.

A primeira conclui que o estágio é complemento da prática pedagógica, não limitando-se apenas a um mero período de relação entre teoria e prática, uma vez que este proporciona uma fundamentação mais ampla para a efetivação da ação docente (ARAÚJO, 2009).

Na sequência, a segunda dissertação (SOARES, 2010) apresenta como conclusão da investigação que a realidade em que os estagiários atuam não condiz com as exigências colocadas aos professores em formação, ocasionando assim barreiras que impedem que o estágio supervisionado se desenvolva como uma prática reflexiva, uma vez que este deve ir além do desenvolvimento de aulas. A conclusão apresentada diverge da apresentada anteriormente.

A terceira dissertação (MACIEL, 2012) aponta em suas conclusões que os dados demonstraram que a o estágio na formação docente propicia a produção de conhecimentos sobre a docência, favorecendo a reflexão sobre a ação de ensinar e sobre o ser professor. E, por fim, a quarta dissertação (SILVA, 2013) assinala em suas conclusões, que há a possibilidade de construção e reconstrução de saberes e fazeres docentes por meio da atuação dos estagiários no contexto de sala de aula, oportunizado pelo estágio supervisionado aos estagiários.

A articulação entre formação inicial e prática pedagógica existente em 3 (três) das dissertações analisadas, também apresenta em divergências em seus resultados. A primeira dissertação (REZENDE, 2009) conclui que a prática pedagógica fortalece a ampliação de uma base teórico-prática, fundamental para os saberes e os fazeres do ser professor e do saber ensinar. No entanto, as duas outras dissertações apontam em suas conclusões descobertas que confrontam a afirmação anterior: a segunda dissertação (SOUSA, 2010) mostra diversas dificuldades relacionadas à caracterização da prática formadora, inclusive em relação à percepção da relação teoria e prática durante a formação inicial, bem como a terceira dissertação (ARAÚJO, 2012) aponta em seus resultados

as práticas pedagógicas e a formação inicial pouco articuladas, tanto em relação aos conhecimentos pedagógicos quanto aos conteúdos específicos da área.

Quanto às dissertações acerca das necessidades formativas na formação inicial, encontram-se os seguintes resultados relativos à esta temática: a primeira dissertação (TRANQUEIRA, 2014) aponta em seus resultados para a necessidade de formação permanente; enquanto que a segunda dissertação (PEDROSA, 2016) traz em suas conclusões a identificação de dilemas identitários, formativos, prático-experienciais e conceituais, relativos à constituição do ser professor.

A temática formação inicial no magistério leigo, apontada por uma dissertação (CORTEZ, 2006), mostra em seus achados finais resultados negativos quanto às políticas de formação de professores, uma vez que estas são insuficientes para a solução de dificuldades, além de apontar deficiências na estrutura curricular e práticas e planejamentos pedagógicos, sem apresentar nenhuma diferença entre os realizados na zona urbana.

A dissertação (NASCIMENTO, 2011) que trata da formação inicial e seus saberes, apresenta em suas conclusões a constituições de tais saberes, nos quais os sujeitos da pesquisa orientavam-se na formação inicial. Quanto às conclusões da dissertação acerca da identidade docente na formação inicial, é possível observar que a identidade docente é um processo que compreende múltiplas dimensões, uma vez que a identidade não é fixa, mas dinâmica e suscetível à mudanças de acordo com as determinações do contexto social.

A dissertação (MELO, 2012) cuja temática trata das concepções sobre formação inicial, traz em suas considerações finais a formação docente não limitada à docência, problematizando que a formação inicial deve ser abrangente contemplando estudo de teorias, a reflexão, a avaliação, a problematização de sua prática e a dimensão investigativa, além da dimensão metodológica.

As conclusões da dissertação (FARIAS, 2013) que estabelece relação ente avaliação curricular e formação apresenta a coerência entre os componentes da Matriz Curricular e as áreas de atuação estabelecidas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC do curso de pedagogia, assim, apresenta resultados positivos na avaliação curricular do curso de formação inicial.

Na dissertação que trata das necessidades formativas dos licenciados na área de física e matemática (LIMA, 2013), as conclusões evidenciam a não predominância em um tipo de necessidade formativa pedagógica, reafirmando, assim, que é preciso refletir sobre como a pedagogia está sendo trabalhada nos cursos de formação de professores para atender ao perfil formativo requerido.

Quanto a relevância da formação inicial na reconstrução dos sentidos da docência, a dissertação (MONTEIRO, 2015) afirma que a formação inicial é/foi de suma importância para a sua (re)construção, contribuindo para que as professoras, que já atuavam no contexto da educação básica quando na condição de estudantes, fortaleçam suas atividades práticas,

contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico e do compromisso com o contexto social.

Em relação aos processos identitários, a dissertação (MARTINS, 2012) permitiu a conclusão de que os motivos, a formação, as expectativas e o significado de ser professor não são determinantes na constituição da identidade, pois a identidade é construída no processo multidimensional, portanto, não é fixa, mas dinâmica, mutável e sujeita às determinações do contexto social.

A análise da primeira tese (SILVA, 2015) evidenciou o déficit de docentes devido a oferta insuficiente de profissionais qualificados e a insuficiência de vagas disponibilizadas para o cargo do magistério. Na segunda tese (HONÓRIO, 2015), os resultados se apresentam positivos, uma vez que apontam para o cumprimento das finalidades do letramento na formação inicial de professores. A terceira tese (SOUSA, 2016) também apresenta resultados positivos, evidenciando o estágio supervisionado como ambiente de (re)construção de saberes docentes na formação inicial de professores constatando, ainda, que as relações estabelecidas nos diferentes campos de atuação do profissional em formação precisam ser repensadas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, realçamos a necessidade de se compreender a formação inicial evidenciada nas pesquisas produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação no período de 2006 a 2016, a fim de oportunizar a reflexão acerca da articulação educação superior (formação profissional) e educação básica, quanto à profissionalização docente e os reflexos na qualidade da escola básica.

Podemos compreender na análise dos relatórios que a formação inicial deve fornecer as bases epistemológicas necessárias à construção de um conhecimento pedagógico especializado que realmente conduza a uma prática reflexiva, pois é preciso estabelecer uma formação que propicie a construção de conhecimentos e que valorize e incentive a formação permanente do professor em razão das necessidades formativas que emergem da prática.

O futuro professor deve estar preparado para entender as transformações e suas relações com os contextos sociais, culturais e econômicos, podendo participar de forma ativa de sua própria formação, influenciando como sujeito detentor do conhecimento na sua formação e na formação daqueles que fazem parte de seu ciclo de aprendizagem e de produção de conhecimento.

Considerando o exposto, sabemos que, embora as necessidades formativas dos profissionais da educação exceda a formação inicial, pois esta não consegue atender plenamente a formação do profissional da educação para atuar em um contexto complexo e há demandas formativas que emergem da própria prática, não deixa de ser essencial,

deixando marcas que irão acompanhá-lo ao longo da sua trajetória profissional. O processo de formação inicial é tomado como base para o desenvolvimento profissional do profissional da educação básica, sendo o que o curso de formação inicial proporciona quanto ao currículo proposto, além das vivências e as experiências proporcionadas são importantes para delinear o perfil do professor.

Assim, se a formação atender aos objetivos do projeto pedagógico do curso, que se encontra em consonância com as diretrizes curriculares, com certeza esse profissional terá uma base de formação sólida. Se não ocorre uma formação sólida, há implicações na sua prática pedagógica, faltando-lhes elementos de fundamentação teórica que subsidiarão a ação e a reflexão sobre a ação. É certo que os saberes da experiência vão sendo construídos e sendo cristalizados no desenvolvimento da prática pedagógica e que a formação continuada deve ser compreendida como essencial para o desenvolvimento profissional do professor, pois constitui espaço oportuno para pensar sobre a própria prática pedagógica.

REFERENCIAS

ARAÚJO, R. D. de **O estágio supervisionado no curso de pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente**. 2009. 135fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

ARAÚJO, W. S. de. **A formação inicial e a prática pedagógica de professores de biologia de Bom Jesus-PI: articulações possíveis**. 2012. 114fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORG DAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et.al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORTEZ, B. C **As práticas de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI)-1970 A 2004**. 2006. 135fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

FARIAS, J. M. da S. **A Avaliação curricular do curso de pedagogia da UFPI e suas implicações na formação do pedagogo**. 2013. 138fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores - para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HONÓRIO, T. C. T. S. **Formação inicial e letramento de professores: evocações narrativas** 2015. 220fl. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed.

São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, R. de M. **Necessidades formativas e pedagógicas dos licenciandos em física e em matemática:** compreensão em situações reflexivas. 2013. 194fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MACIEL, E. M. **O Estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar.** 2012. 106fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

MARTINS, E. F. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de 2012.** 148fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

MELO, P. S. L. **O olhar dos discentes sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI:** Narrativas de formação. 2012. 102fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

MONTEIRO, A. L. **(Entre) olhares, vivências e sentidos de docência:** caminhos construídos por professoras-estudantes do Curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR. 2015. 118fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

NASCIMENTO, F. S. C. do. **Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental** [manuscrito]: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias – MA. 2011. 174fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. et.al. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

PEDROSA, C. T. da C. **Licenciatura em artes visuais:** dilemas vivenciados no processo de formação inicial e a constituição do ser professor. 2016. 121fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2008.

REZENDE, C. M. A. **Prática pedagógica como componente curricular formativo:** uma etnografia. 2009. 237fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, M. J. G. de S. e. **Formação inicial de professores e oferta educacional:** desafios para garantir docentes para as diversas áreas do conhecimento na educação básica do Piauí. 2015. 230fl. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SILVA, S. M. B. da. **O estágio supervisionado na formação do pedagogo:** saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula. 2013. 127fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SOARES, M. do S. **O estágio supervisionado na formação de professores:** sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes. 2010. 156fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SOUSA, M. G. da S. **Estágio curricular supervisionado e a construção e (RE) construção de saberes docentes [manuscrito]**: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores. 2016. 181fl. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOUSA, V. G. de. **Da formação à prática pedagógica**: uma reflexão sobre a formação matemática do pedagogo. 2010. 218fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TRANQUEIRA, A. A. **(Re)escrevendo a formação**: autobiografização de pedagogos egressos da UFPI. 2014. 151fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

DA LUTA POR DIREITOS AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA: EMBATES E DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA BAIXA MOGIANA

Data de aceite: 01/07/2020

Alex Barreiro

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e mestre em Educação pela mesma instituição. Pós-graduado (especialista) em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Atualmente é professor do Ensino Fundamental - séries finais na rede municipal de Mogi Guaçu (SP) e no Ensino Superior nas Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI) e Santa Lúcia, onde compõe o corpo do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Pedagogia e Psicologia e integra o Comitê de Ética e Pesquisa da FIMI. É membro da Associação Campinense de Psicanálise (ACP) e integra o grupo de pesquisa GEPEDISC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural), vinculado a Faculdade de Educação da Unicamp, atuando nos respectivos temas: psicanálise, gênero, sexualidade e infâncias.

No ano de 2015, alunos/as do curso de licenciatura em História das Faculdades

1. <http://mariaimaculada.br/>

2. Mogi Guaçu é um município do estado de São Paulo, no Brasil. Localiza-se a uma latitude 22°22'15" sul e a uma longitude 46°56'38" oeste, estando a uma altitude de 617 metros. Sua população era de 146 114 habitantes segundo a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2014. Possui uma área de 812,75 quilômetros quadrados. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mogi_Gua%C3%A7u. Acesso em: 31 de maio de 2015.

Integradas Maria Imaculada¹, localizada em Mogi Guaçu², interior do Estado de São Paulo, junto de estudantes de outra instituição regional (Unifae), procurou-me com a intenção de organizar um grupo de estudos – aberto a população – cujo objetivo consistia em discutir a importância dos estudos de gênero e sexualidade e suas implicações em sala de aula, corroborando com a formação teórica de futuros docentes e visando a produção de práticas pedagógicas nesse aspecto.

O caráter inovador da ideia me chamou a atenção, tendo em vista a inexistência de um espaço dedicado a este propósito na região da baixa mogiana, buscando ampliar o alcance da faculdade e de suas atividades à população dos municípios vizinhos. O fato da FIMI (Faculdades Integradas Maria Imaculada) ceder seu espaço gratuitamente para a realização de eventos e atividades desenvolvidas no município de Mogi Guaçu (SP) contribuiu para que nossos encontros ocorressem no interior de suas dependências, uma vez que poderiam participar alunos/as dos cursos de licenciatura da instituição e não

alunos/as.

Encaminhada a proposta para o coordenador do curso de licenciatura em História, o Prof. Me. Marcelo Rocha Campos, o grupo de estudos “InterVersão”³ teve seu início no dia 22 de agosto de 2015⁴, sob minha coordenação. Entretanto, não prevíamos a dimensão que este projeto ganharia ao longo dos meses e nem a transformação de seu formato e projeção.

Inicialmente, o projeto dedicava-se as discussões de textos teóricos de autores/as como: Judith Butler, Michel Foucault, Joan Scott e também pensadores nacionais, como: Margareth Rago, Adriana Piscitelli, entre outros/as. Os textos eram lidos anteriormente, e durante os encontros – ocorridos quinzenalmente aos sábados – discutíamos os referenciais conceituais e seus deslocamentos para a vida política em sociedade, refletindo potenciais mudanças na desconstrução de preconceitos e violências de gênero e sexualidade. Em suma, o grupo norteava-se pelo ideal de que as categorias gênero e sexualidade futuramente não serviriam como diferenciadores para o exercício da cidadania.

As reuniões do grupo “InterVersão” atraiu alunos/as universitários dos cursos de Letras, História, Pedagogia e Geografia, oriundos de diferentes cidades regionais (Mogi Mirim (SP), São João da Boa Vista (SP), Itapira (SP), Campinas (SP), Poços de Caldas (MG) e Andradas (MG)). Em poucos meses, as reuniões do grupo contavam com cerca de 20 pessoas, dentre elas, tivemos a presença de docentes do ensino superior, como Samantha Lodi Correra⁵ e Filipi Noé da Silva⁶.

A repercussão das atividades do grupo de estudos, quais dentre seus objetivos consistiam na reflexão das práticas pedagógicas através das discussões teóricas com alunos/as da educação básica, em especial, do ensino fundamental (séries finais) e médio mobilizou setores conservadores do município de Mogi Guaçu a uma ofensiva contra as propostas educacionais nesse sentido. E este é o que denomino o “ponto de virada” que transformará o grupo de estudos em 2016, adquirido um novo formato.

Mobilizados por partidos políticos como o PSC (Partido Social Cristão) e o DEM (Democratas) e pelo MBL (Movimento Brasil Livre) pessoas ligadas aos grupos acima, solicitaram a utilização do espaço da FIMI para a organização de um evento, este denominado: “Ideologia de gênero: o inimigo da família dentro das escolas”, contando com a presença do presidente da Câmara Municipal de Campinas na ocasião: o vereador Campos Filho.

3. <https://www.facebook.com/groups/1020280367990639/>

4. <http://mariaimaculada.br/primeira-reuniao-do-grupo-de-estudos-de-genero-interversao/>

5. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4139880J7>. Acessado em: 31 de maio de 2017.

6. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4956153Y7>. Acessado em: 31 de maio de 2017.



Imagem 01: Folhetos distribuídos sobre o evento “Ideologia de gênero: o inimigo das famílias dentro das escolas”.

Descontentes com o título da palestra e com seu suposto conteúdo, professores/as e estudantes dos cursos de licenciatura das Faculdades Integradas Maria Imaculada e de demais instituições – frequentadores do grupo de estudos – passaram a se organizar com o intuito de assisti-la no dia 17 de outubro de 2015. A mobilização moveu advogados/as da Comissão da Diversidade Sexual criada no município, em especial, a Dra. Monique Marquesi e o Dr. Sérgio Quintiliano, além do assessor de políticas públicas e um dos organizadores das paradas LGBT dos municípios de São João da Boa Vista (SP) e Mogi Mirim (SP), Chrystopher Dekay.

Preocupados, a Comissão da Diversidade Sexual da OAB de Mogi Guaçu (SP) emitiu à instituição uma nota de repúdio, destacando o teor do título e questionando a abordagem do conteúdo, tendo em vista que nenhum/a profissional especializado/a no assunto conduziria as falas no evento.

Entretanto, a palestra permitiu a ocorrência de um *fenômeno* no município de Mogi Guaçu: a concentração e a articulação de profissionais de diferentes campos do saber, como: educação, psicologia e direito, todos/as em defesa das discussões de gênero e sexualidade e reconhecendo sua importância no campo educacional por meio de debates e desenvolvimento de práticas e projetos pedagógicos.

Semanas após a palestra, em reunião junto ao grupo InterVersão, decidimos conjuntamente com os distintos profissionais presentes, levar a ideia das discussões de gênero e sexualidade além, e para isso, formamos uma comissão organizadora para a realização do *I Seminário Municipal sobre Diversidade Sexual e Combate a Homofobia*, previsto para ocorrer em 2016, contendo dentre os seus objetivos o de contribuir com a formação de professores/as da cidade.

O I seminário contava com um ciclo de quatro palestras, ministradas por um

profissional especialista da área, destacando a importância dos estudos e debates sobre gênero e sexualidade na educação básica, assim, como o aparato jurídico educacional que garantia aos/as professores/as trabalhar estes temas em sala, dentre outras abordagens.

Esta proposta também buscava informar e provocar reflexões na população sobre o sofrimento que as pessoas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) enfrentavam durante o processo de “aceitação”, e sua vulnerabilidade a violências físicas e psicológicas, e para isso, teria entre os palestrantes um/uma profissional da psicologia. Além das preocupações com as áreas da educação, do direito e da psicologia, buscamos ceder um espaço durante o seminário para que pessoas ligadas à comunidade LGBT pudessem conversar com a população, destacando os desafios que enfrentam no plano legislativo municipal para a aprovação de leis que garantissem a dignidade às pessoas travestis e transexuais, como o uso do nome social, a escassez de empregos às pessoas trans e a utilização de espaços, como banheiros, conforme a identidade de gênero.

Desta forma, os objetivos principais do seminário foram destacados em:

- Informar a população sobre a importância dos estudos e discussões de gênero e sexualidade em sala de aula, desconstruindo perspectivas mal intencionadas que buscavam distorcer os objetivos das políticas públicas e das demandas requeridas pela comunidade LGBT ;
- Provocar a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas e o processo de auto aceitação vivido por pessoas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros), em especial, em casos de desamparo familiar, o que levava, muitas vezes, esses jovens a situação de rua;
- Levantar os dados estatísticos produzidos sobre a violência (mortes, assassinatos, agressões) contra a população LGBT, conscientizando-os/as de que a identidade de gênero e a sexualidade não são critérios para a distinção de cidadania;
- Sensibilizar e conscientizar as pessoas por meio de relatos de experiências sobre as dificuldades encontradas por pessoas trans para ingressar no mercado de trabalho, obtendo dignidade social e respeito profissional.

O conteúdo de cada exposição ficaria a critério do/da palestrante, tendo como aspecto norteador para a elaboração dos textos e das falas a preocupação com a veracidade das informações requeridas, o uso adequado da utilização conceitual e o comprometimento com o entendimento da população, fazendo uso de uma linguagem acessível e de uma exposição didática, por meio de diferentes suportes visuais, orais e sonoros, como: power point, filmes, músicas, microfone, dentre outros. Nesse sentido, todos os itens técnicos necessários para a maior comodidade e compreensão da palestra foram disponibilizados para o auditório⁷ da 61ª subseção da OAB – Mogi Guaçu.

Os custos para a realização do seminário foram pedidos, solicitados a empresas e comércios da cidade de Mogi Guaçu (SP) que se sensibilizavam com a causa, uma

7. Tendo em vista o número de pessoas esperadas para o “I Seminário Municipal sobre Diversidade Sexual e Combate à Homofobia”, o espaço nas dependências do auditório das Faculdades Integradas Maria Imaculada se tornaria inviável, sendo assim, a 61ª subseção da OAB de Mogi Guaçu cedeu o auditório de seu edifício para a realização do evento, com a capacidade máxima para 150 pessoas.

vez que necessitávamos de verbas para alguns custos gerados, como: a emissão de certificados de participação do evento; o coffee break para os/as participantes; os custos de deslocamentos dos/as palestrantes; decoração, entre outros. Algumas empresas contribuíram financeiramente para que este projeto se realizasse.

No dia 14 de maio de 2016, às 9h30min da manhã dava início, na 61ª subseção da OAB em Mogi Guaçu, o **I Seminário Municipal de Diversidade Sexual e Combate a Homofobia**⁸.

A expectativa para a realização inédita do evento no município mobilizou diferentes veículos de comunicação a divulgá-lo^{9,10}.

**SEMINÁRIO MUNICIPAL
SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL
E COMBATE À HOMOFOBIA
(Mogi Guaçu)**

14 de maio de 2016
Local: OAB - Mogi Guaçu
(Rua José Colombo, 260 - Morro do Ouro)

- 9h30 - Café da manhã / Inscrições
- 10h00 - Apresentação de abertura
Monique Mendes Maretti Marchesi - Advogada OAB Mogi Guaçu
- 10h15 - 11h00 - “Homossexualidade, Gênero e Educação: tensões e violências institucionais”
Alex Barreiro - Historiador e doutorando em Educação
Camila Godoy - Engenheira Química e militante Trans
- 11h00 - 11h45 - “Os Perigos do Armário: contribuições do saber psicológico para o combate à homofobia”
Ana Carolina Campos - Psicóloga
- 11h45 - 12h30 - Aberto para perguntas
- 14h00 - 14h45 - “Direitos e Políticas Públicas LGBTQ: Conquistas e retrocessos para o exercício da cidadania em Mogi Guaçu e região”
Sérgio Quintilliano - Advogado
Christopher Dekay - Ativista LGBTQ e Assessor de Políticas Públicas
- 15h30 - 16h15 - “Empoderar e se fazer mulher: a invisibilidade lésbica e a exclusão das mulheres na política municipal”
Carolina Helena Benedicto dos Reis - Historiadora e membro do Coletivo Educacional de Mulheres; Maria Lacerda de Moura
- 17h00 - LANÇAMENTO DO MANIFESTO LGBTQ (MOGI GUAÇU)
Bruno Mendonça - Ativista LGBTQ e Fundador do Grupo Voo da Liberdade (Mogi Guaçu)

Apoio: OAB, Ordem dos Advogados do Brasil, Vida Anima, bar do ROSE

Imagem 2: Arte elaborada para a divulgação on-line e impressa do I Seminário Municipal sobre Diversidade Sexual e Combate à Homofobia.

A participação do público no evento, em especial, de professores/as presentes, fez com que a comissão organizadora levasse as discussões para escolas estaduais do município. Assim, ainda em 2016, a professora de História na E.E Longino Vastbinder,

8. <https://oregional.net/oab-sedia-sabado-1-seminario-sobre-diversidade-sexual-e-combate-a-homofobia-57250>. Acessado em: 30 de maio de 2017.

9. <https://opopularmm.com.br/guacu-realiza-seminario-sobre-diversidade-sexual-e-combate-a-homofobia-17843>. Acessado em: 30 de maio de 2017.

10. <https://revistaarcoiris.blogspot.com.br/2016/05/i-seminario-municipal-sobre-diversidade.html>. Acessado em: 30 de maio de 2017.

Samira Schiavon, convidou-me para palestrar sobre a importância dos estudos de gênero e sexualidade nas escolas. Outros convites foram propostos, e dentre eles, o da APEOESP em Mogi Mirim (SP), levando as problemáticas de gênero e sexualidade até a formação de professores da rede estadual de São Paulo.

Aos poucos se começou a constituir uma rede, conquistando simpatizantes e colaboradores para dar continuidade às investidas nesse sentido. O número de professores/as que passaram a buscar informações sobre os temas “gênero” e “sexualidade” em Mogi Guaçu aumentaram, assim, como a curiosidade sobre os fundamentos legais para discutilas em sala de aula, uma vez que a pressão dos setores conservadores crescia, buscando conter os avanços dessas propostas.

Diante a conjuntura política, e provocada a conscientizar professores/as da necessidade destes debates, escrevi um artigo, junto do professor Fernando H. Martins intitulado: “Bases e Fundamentos Legais para a Discussão de Gênero e Sexualidade em Sala de Aula”, publicado pela revista *Leitura: Teoria&Prática*¹¹, reunindo no texto um levantamento de leis, artigos e diretrizes que permitem aos professores/as a execução destas atividades no espaço escolar.

Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula

Bases and legal foundations for the discussion of gender and sexuality in the classroom

ALEX BARREIRO¹

FERNANDO HENRIQUE MARTINS²

Imagem III: Artigo sobre o levantamento de leis e fundamentos para a discussão de gênero em sala de aula.

Em 2017, com um maior número de colaboradores reunidos, organizamos a segunda edição¹² do “Seminário Municipal sobre Diversidade Sexual e Combate à Homofobia”. Utilizando o mesmo formato, assistimos no dia 20 de maio de 2017 um aumento significativo do público, preenchendo todos os lugares do auditório. Materiais, como: folders, cartilhas e livretos foram entregues, com a intenção de informar o público e norteá-los com relação aos conceitos, terminologias e discussões empregadas no seminário.

Muitos depoimentos foram feitos por membros do público presente, envolvendo histórias de sofrimentos, como estupros e violências físicas, mobilizando as pessoas presentes a interessar-se pela expansão do projeto educativo nesse sentido.

11. <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/535/323>. Acesso em: 31 de maio de 2017.

12. <http://www.megaphonecultural.com/geral/oab-de-mogi-guacu-realiza-seminario-municipal-de-diversidade-sexual/>. Acessado em: 31 de maio de 2017.

8h30 - Inscrição e credenciamento

9h00 - Abertura

I MESA
9h20 - 11h45

- A Lei Estadual nº 10.948/2001 e políticas públicas para a diversidade sexual
Ms Dra Rachel Macedo Rocha
- (Re)Avaliando & Filosofando o Movimento LGBT - União e Empatia: a Verdadeira Revolução
Assess Chrystopher Dekay
- Gênero, sexualidade e política: tensões e contribuições para a área educacional
Ms Prof Alex Barreiro

Debate

II MESA
13h00 - 15h20

- Os obstáculos encontrados por transgêneros nas relações de trabalho
Dra Márcia Rocha
- Homofobia no ambiente escolar e suas consequências
Prof Raphael Chagas
- Cura gay: o que há para se curar?
Psicol Ana Carolina Campos

Debate

III MESA
15h40 - 17h20

- Dignidade e diversidade
Ms Dr Tacilio Alves da Silva
- Coletividades femininas: a força do sexo frágil
Profa Carolina Helena Benedicto dos Reis

Debate

II
SEMINÁRIO MUNICIPAL
sobre
DIVERSIDADE
SEXUAL e
COMBATE à
HOMOFOBIA

20 de maio de 2017
08h - Mogi Guaçu (SP)
(Rua José Colombo, 260 - Morro do Ouro)

Noite Cultural:
BANDA
CLANDESTINAS
Dj division
Selo de Lesbos

Imagem IV: Arte elaborada para a divulgação on-line e impressa do II Seminário Municipal sobre Diversidade Sexual e Combate à Homofobia.



Imagem V: Alex Barreiro (canto esquerdo) membro da comissão organizadora do evento e palestrante.

Em junho de 2017, novos convites para “rodas de conversas” com alunos/as das escolas públicas foram feitos, e dentre eles, um pelo coletivo LGBT da cidade de Itapira (SP) responsável pela realização de saraus, denominado “Sarau Cultural: por trás da rotina itapirense”¹³. O convite possibilitou levar a “Escola Estadual Antônio Caio” discussões que provocassem os adolescentes do Ensino Médio refletirem o processo de construção das identidades de gênero e o respeito às diferenças no ambiente escolar.

13. <https://www.facebook.com/saraitapira/>. Acessado em: 26/06/2017

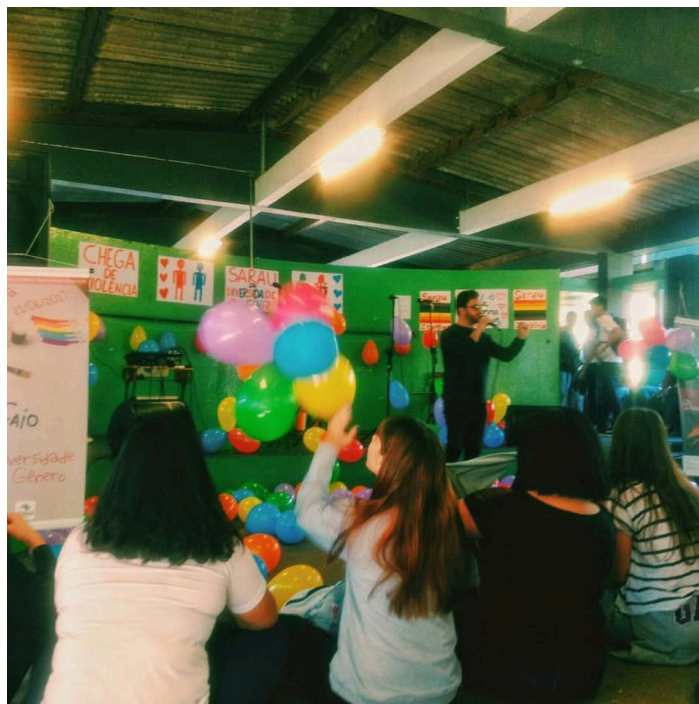


Imagem VI: roda de conversas com alunos/as da “Escola Estadual Antônio Caio”, em Itapira (SP), em 21 de junho de 2017.

Os seminários e as rodas de conversas visam colaborar com a formação profissional de professores/as das redes estaduais e municipais do município de Mogi Guaçu e também de cidades vizinhas, podendo ser avaliado como efeito das redes de colaborações tecidas em torno dos temas “gênero e sexualidade”, mas, em especial, da busca pelas condições de dignidade humana de uma população vulnerável à violência mediante suas características de expressões de afeto e de sua identidade de gênero.

Trata-se de pensar estas ações como propostas que “pulam” os muros da faculdade, se encontrando com a rua, com as escolas e com o povo, possibilitando um lugar de fala para sujeitos cujas vozes foram, durante séculos, silenciadas, subalternizadas e colocadas nos porões da história.

Qualquer tentativa de avaliação destes projetos e de seus efeitos nos professores/as, alunos/as e do público presente seria incapaz de abarcar em si sua potencialidade e suas provações por mudanças. Buscou-se com ele e por meio deles (seminários e rodas de conversas) não apenas formar, informar, conscientizar ou instruir, mas também, sensibilizar, possibilitando um espaço de experimentação do lugar do outro neste corpo social.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO PARFOR: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA NA URCA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de Submissão: 02/04/2020

Joaquim dos Santos

Universidade Regional do Cariri, Departamento de
História
Crato-Ceará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4970627821671141>

Maria Arleilma Ferreira de Sousa

Universidade Regional do Cariri, Departamento de
História
Crato-Ceará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5308498632287991>

Paula Cristiane de Lyra Santos

Universidade Regional do Cariri, Departamento de
História
Crato-Ceará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0132927816872820>

RESUMO: O trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a formação docente da turma de Segunda Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri (URCA), integrante do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR). A experiência ocorreu no município de Várzea Alegre, situado na região do Cariri cearense. Tomando o estágio

supervisionado como prática de ensino e como método de pesquisa, o trabalho foi desenvolvido a partir das disciplinas Estágio Supervisionado I e II, sendo o primeiro dedicado às situações de aprendizagem históricas em espaços educativos não escolares, como museus, arquivos e centros culturais, e o segundo voltado à observação e regência nas escolas de ensino fundamental e médio. Dialogando com as produções intelectuais de Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima, o estudo indica como a Segunda Licenciatura para quem tem formação docente anterior é um momento crucial para a compreensão dos diferentes momentos constitutivos dos processos formativos e das identidades docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Ensino de História, PARFOR.

CHALLENGES AND POTENTIALITIES
OF PARFOR: REFLECTIONS FROM THE
FORMATION OF HISTORY TEACHERS IN
URCA

ABSTRACT: The aim of this paper is to present a reflection on the teaching education of the Second Degree in History class at the Regional University of Cariri (URCA), part of the National

Teaching Education Plan for Basic Education (PARFOR). The experience took place in the municipality of Várzea Alegre, located in the Cariri region in Ceará. Taking the supervised traineeship as a teaching practice and as a research method, the work was developed from the Supervised traineeship I and II disciplines, the first being dedicated to historical learning situations in non-school educational spaces, such as museums, archives and cultural centers, and the second focused on observation and conducting in elementary and high schools. Dialoguing with the intellectual productions of Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta and Maria Socorro Lucena Lima, the study indicates as the Second Degree of Licentiate for those who have previous teaching training is a crucial moment for the understanding of the different constitutive moments of the training processes and of the teaching identities.

KEYWORDS: Teaching Education, History Teaching, PARFOR.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo apresenta alguns apontamentos pensados sobre a formação docente de Segunda Licenciatura vivida por professores da rede básica de ensino dos municípios do Cedro e Várzea Alegre, no Ceará. Trata-se do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica - PARFOR, vinculado ao Ministério da Educação e desenvolvido nacionalmente em parceria com Universidades e Prefeituras. No caso estudado, a experiência foi analisada na Segunda Licenciatura do Curso de História da Universidade Regional do Cariri (URCA), sediada na cidade do Crato, região do Cariri, sul do estado do Ceará.

Para isso, partimos das experiências da supervisão docente e das disciplinas de Estágio Supervisionado. Entendemos que o estágio supervisionado é, além de um momento de intersecção entre saberes diversos e de articulação entre os conhecimentos processados nas salas de aulas e nas práticas de observação, participação e regência, um método de ensino e de pesquisa. O estágio, como ensinam Pimenta e Lima (2012), é um campo do conhecimento importantíssimo para a preparação do trabalho docente coletivo, uma vez que ele abarca saberes múltiplos e referências culturais, sociais e históricas. De acordo com suas palavras:

O Estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 56).

Nesse sentido, a escola desempenha o papel de receptora e formadora de indivíduos, haja vista que o professor necessita de um processo contínuo de formação e qualificação. No caso da prática de estágio, esta desempenha uma grande contribuição, pois a identidade profissional é construída ao longo da formação e da prática de ensino (SALES; SANTOS; SOUSA, 2019). Repensar as práticas em sala de aula dos professores-alunos, mesmo estes já tendo uma trajetória percorrida no campo da educação, foi importante

para a experiência de formação da turma aqui analisada.¹

2 | CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O processo de formação docente é contínuo, parte do princípio de saberes adquiridos durante a graduação, a prática em sala de aula, os cursos de pós-graduação, as experiências vividas e partilhadas ao longo da trajetória de vida. Para Tardif (2010) os saberes relacionados ao ensino são existenciais, sociais e pragmáticos. O ser professor implica, além das atividades docentes, a socialização das suas experiências. É no processo de formação e socialização que as identidades docentes são também construídas e sistematizadas:

Sua trajetória pessoal e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses cursos e assumi-los. Ora, é claro que esse modela a identidade pessoal e profissional. (TARDIF, 2010, p.107)

Nas trilhas metodológicas constitutivas deste trabalho foram utilizados documentos institucionais relativos à Segunda Licenciatura em História da URCA, a exemplo do *Livro de Atas das Reuniões do Departamento de História (2010-2018)* e o *Projeto Político Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em História - PARFOR (2016)*. A partir deles foi possível identificar e analisar as propostas lançadas para a Segunda Licenciatura, como a grade curricular e os ementários das disciplinas, aspectos importantes na compreensão do currículo, tomando este como um movimento, uma construção pautada nas relações de poder que selecionam aspectos da cultura a serem transmitidos às novas gerações nos processos de ensino institucionalizados (FONSECA, SILVA, 2007). No ensino superior, o currículo também se constitui como um campo de disputas que diz respeito, desde os modelos e as propostas de desenvolvimento econômico para a sociedade (FONSECA, 1995), até os conteúdos e conceitos básicos, procedimentos teórico-metodológicos e avaliativos tocantes à formação docente, dentre outras questões (BEZERRA, 2010; COUTO, FONSECA, 2008).

Além disso, neste estudo utilizamos reflexões a partir das experiências vividas como professores do PARFOR, visto que as trajetórias e as práticas dos professores de História (e das demais áreas das licenciaturas) são importantes nos processos de compreensão dos saberes e das identidades docentes (FONSECA, 2003). As reflexões foram pensadas a partir do acompanhamento realizado na função de supervisão docente – realizada pela professora Paula Cristiane de Lyra Santos - ao longo de 18 meses dentro do programa, pois o curso teve o seu início no primeiro semestre do ano de 2016 e foi encerrado no primeiro semestre de 2018. Com a mesma relevância, as questões foram pensadas

1. O termo professores-alunos foi utilizado aqui em consonância com as reflexões apresentadas por Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena e Lima (2012), ao refletirem sobre a formação em licenciatura para quem já exerce o magistério.

mediante as vivências nas disciplinas Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, ministrados e supervisionados pelos professores Joaquim dos Santos e Arleilma Sousa, respectivamente, autores da reflexão aqui em questão.

O *Projeto Político Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura do Curso de História da URCA* foi uma adaptação realizada a partir do programa oficial do Curso de História vigente no momento da realização do programa, em janeiro de 2016, e que era composto de nove semestres letivos, sendo adequado para um total de quatro. No projeto da segunda licenciatura foram dispensadas as disciplinas pedagógicas que já teriam sido cursadas pelos professores-alunos na sua formação de primeira licenciatura, seguindo as normas estabelecidas pelo PARFOR a nível Federal. Foram mantidas, principalmente, as disciplinas de formação do núcleo comum de História Antiga, História Medieval, História Contemporânea, História do Brasil, História da América, Teoria da História, além das disciplinas de Estágio Supervisionado, História do Ceará e do Cariri, entre outras.

Vale destacar que a grade curricular é integrada também pelas disciplinas de História e Cultura Afro-brasileira e História indígena, Projeto de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, 2016). A referida grade visa formar os professores-alunos tanto para o ensino quanto para a pesquisa, já que a ação docente é vista como uma prática integrada de produção de conhecimento não só no âmbito acadêmico quanto no escolar.

É salutar lembrar que grade curricular e currículo são coisas diferentes. De acordo com Cortella (2015), a grade é a organização das disciplinas em um determinado tempo e lugar, o que justifica sua escrita e visualidade em uma forma de tabela (como a grade curricular abaixo). Já o currículo é mais amplo, pois diz também das experiências vividas e aprendidas.

Semestres	Disciplinas
I	1. Introdução aos Estudos de História
	2. História Antiga
	3. História Medieval
	4. História Moderna
	5. História do Brasil Colonial
II	1. Seminário de Acompanhamento I
	2. Estágio Supervisionado I
	3. Teoria e Metodologia da História
	4. História da América
	5. Métodos de Pesquisa em História
	6. Historiografia Brasileira

III	1. História do Ceará e Cariri
	2. História do Brasil Imperial
	3. Projeto de Pesquisa
	4. História Contemporânea
	5. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
	6. Seminário de Acompanhamento II
IV	1. Estágio Supervisionado II
	2. História do Brasil República
	3. História do Brasil Contemporâneo
	4. TCC
	5. História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil

Tabela 1. Grade Curricular da Segunda Licenciatura em História.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de História PARFOR - URCA (2016)

O fato das disciplinas tidas como pedagógicas (aquelas vinculadas ao curso de Pedagogia) terem sido suprimidas da grade curricular, em função do projeto de segunda licenciatura aqui analisado ter privilegiado a formação de conteúdo específico da área de História, embora, por um lado tenha acarretado prejuízos, por outro trouxe um destaque especial às disciplinas de Estágio Supervisionado e ao acompanhamento de supervisão docente, já que estes se tornaram espaços privilegiados para a reflexão teórica e crítica das práticas dos professores-alunos. Apesar de que essa supressão mencionada seja permitida pelo PARFOR segunda licenciatura, os executores locais entenderam que a formação de professores não pode prescindir de espaços críticos de reflexão sobre a prática, portanto, o investimento nesta formação diferenciada ao longo do curso.



Turma História PARFOR.

Foto: acervo dos autores. 2016.

Durante as disciplinas os professores-alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com uma série de conteúdos programáticos, bem como com metodologias diversas que foram desde aulas expositivas até aulas de campo, em vários espaços de memória e de história. Destaca-se nestas atividades a visita de local representativo de religiosidade de matrizes africanas. Vale destacar que a formação proposta contou ainda com a produção, pelos professores-alunos, de diversos tipos de produtos acadêmicos, entre eles, projetos de pesquisa, projetos de ação docente e artigos para apresentação em sala de aula e/ou eventos acadêmicos.

Tendo em vista a formação qualificada dos professores-alunos, ao longo do curso foi incentivada a participação em eventos acadêmicos. Como destaque, podemos apontar o grupo de trabalho (GT) *Formação Docente no PARFOR*, que aconteceu dentro da programação do *II Seminário de Estágio Supervisionado em História: Cultura(s), Sujeito(s) e Cidadania*. O evento ocorreu na cidade do Crato, nas dependências da URCA, em maio de 2017. Para participar, eles apresentaram um texto refletindo sobre suas experiências docentes e as mudanças sentidas a partir do ingresso no curso. Dessa maneira, houve uma integração entre a segunda licenciatura com a licenciatura regular.

Como foi acertado dentro do Departamento de História da URCA, setor responsável pelo desenvolvimento da Segunda Licenciatura em História - PARFOR, os professores selecionados para ministrar as disciplinas foram preferencialmente aqueles que já eram responsáveis pelas referidas cadeiras no curso regular, que funciona na cidade do Crato, Ceará. Esta vinculação foi uma estratégia adotada a partir de discussão realizada entre os membros do colegiado do curso para que a formação dos professores-alunos do PARFOR fosse semelhante à qualificação ofertada no curso de origem, e não houvesse, a princípio, uma diferenciação de práticas educativas (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, 2018).

Apesar de que o curso regular funciona em dois turnos, manhã ou noite, ao longo da semana, e o da segunda licenciatura, pelo fato de ser voltado para professores em exercício do magistério das redes básicas de ensino, será ofertado nos dias de sexta-feira pela noite e sábados pela manhã e pela tarde. De certa forma, não se pode negar que em alguns momentos foi necessário realizar adequações, já que existe pouca disponibilidade de tempo dos professores-alunos para realizarem atividades extraclasse como leituras, visto que estes cumprem em suas redes de ensino diversas atividades, não só regentes de classe, como também outras atividades, como de coordenação e direção de unidades escolares.

Por outro lado, como afirma Fonseca (2003), a formação docente é um processo contínuo que se dá ao longo da vida, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na prática do trabalho docente. A experiência construída na trajetória de vida profissional e pessoal dos professores-alunos foi fulcral para a possibilidade de uma formação crítica-reflexiva. Já que se era difícil acessar uma maior quantidade de textos acadêmicos, a todo

o momento, pululavam relatos de experiência que foram analisados e tomados como base para a construção da aprendizagem.

Vale a pena ainda apresentar um detalhamento do grupo que participou da segunda licenciatura para entender a experiência que se deu. A turma foi composta por 16 professores, contendo 12 mulheres e 4 homens. Em sua maior parte, a primeira licenciatura dos professores foi a de Pedagogia, sendo que se destacam pela sua especificidade um professor com primeira licenciatura em Geografia, outro com licenciatura em Ciências Biológicas, e uma professora com licenciatura em Pedagogia e Matemática. No total dos 16 educadores apenas dois são professores da cidade de Várzea Alegre, enquanto os outros 14 são ligados à rede básica do Município do Cedro – CE. Quanto à experiência de ensino, temos uma média alta. Apesar de uma minoria ter por volta de 10 anos na educação, boa parte dos professores já contavam com uma experiência de mais de vinte anos de ensino, e ao longo do curso uma das professoras em formação chegou a se aposentar.

As instituições escolares que os professores trabalhavam eram diversificadas. Os dois professores da cidade de Várzea Alegre eram educadores de EEEP Dr. José Iran Costa, escola técnica de tempo integral e de ensino médio. Os demais docentes que trabalham na cidade do Cedro – CE exerciam diversas atividades que iam desde funções administrativas na gestão escolar até a regência em instituições localizadas tanto na zona urbana quanto nas rurais, todas do ensino fundamental, apesar de que eles destaquem que algumas instituições mesmo que localizadas no centro urbano atendam também alunos oriundos da zona rural.

É importante destacar um detalhe que foi observado ao longo do trabalho. Excetuando os professores que atuavam em função técnico-administrativa, os regentes eram constantemente remanejados de suas unidades escolares e das séries de atuação. Essa prática da Secretaria de Educação gerou certa insatisfação entre eles, já que estes perceberam que ao começarem a acertar o passo em determinada prática, estavam suscetíveis de serem remanejados para outras séries, ou mesmo unidades escolares, sem que fosse levada em conta uma identificação com aquele público. Essa situação infelizmente é uma realidade que está presente na complexidade das relações de ensino. Desvaloriza-se muitas vezes o trabalho e os saberes do profissional de educação por questões que estão ou são alheias do processo ensino-aprendizagem. Para Tardif (2010, p. 23), a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas sim político.

Voltando à concepção inicial do projeto, vale ressaltar que a função de supervisão docente, a princípio, seria apenas de acompanhamento da prática de regência dos referidos professores ao longo de suas formações. Mas, como uma forma de produzir um conhecimento mais crítico sobre todo o processo de formação vivenciado pelos mesmos,

a metodologia do trabalho foi alterada. A partir do início da segunda licenciatura foi tomada a decisão de se realizar uma pesquisa participativa na qual além do acompanhamento da prática docente fosse realizado o acompanhamento da prática formativa do referido grupo.

Para tanto, se passou a assistir o desenvolvimento da própria formação, a partir de uma mostra das disciplinas cursadas, e das referidas atividades realizadas nas mesmas, como forma de uma maior imersão possível no cotidiano da própria formação da turma inclusive com intervenções no processo pedagógico, sempre que se julgasse apropriado. Como exemplo, reuniões nas quais se discutiu as dificuldades e as possibilidades de desenvolvimento de atividades didáticas propostas pelos professores que ministravam as disciplinas.

Outros momentos de interação foram os encontros realizados com os professores tanto no município do Cedro, quanto no município de Várzea Alegre, nos quais se discutiram os mais diversos assuntos, desde textos formativos até os desafios enfrentados pelos referidos professores-alunos, a partir principalmente da necessidade de administrar todo o trabalho formativo com as diversas atividades de suas funções nas redes de ensino da qual já faziam parte.

Como desafio principal enfrentado pelo grupo, percebemos exatamente o fato de ser agregado aos referidos compromissos profissionais os de formação em um novo campo de saber, que tem como uma das características principais a necessidade de tempo para se realizar uma carga elevada de leituras. O curso de formação de segunda licenciatura não exime os profissionais de suas atividades base. Eles veem acrescidas às suas cargas horárias de trabalho semanais, já que além de assistirem as aulas presenciais passam a ter que realizar diversas atividades extraclasse. Por outro lado, identificamos que a maior parte do grupo tem realizado ao longo dos anos de trabalho cursos de formação de diversas modalidades, o que de certa forma já era uma característica individual que levou aos mesmos a escolherem fazer a segunda licenciatura. Ou seja, o perfil inicial já era de pessoas que aceitavam o desafio de realizar uma prática continuada de formação.

O acompanhamento da formação de professores em uma segunda licenciatura em História possibilita a discussão de diversas questões, mas principalmente mostra na prática a função social do conhecimento histórico quando visto em uma perspectiva crítica, já que não só os conteúdos programáticos, mas as reflexões que o trabalho com os mesmos permite, levam a que os mais diversos aspectos da experiência social dos formandos sejam atingidos. Isto não significa que todo participante do processo repensou, ao final, as suas práticas e experiências em um mesmo sentido. Mas, o acompanhamento das atividades e os diálogos realizados com os professores, após as mesmas em diversos momentos de interação, demonstrou que boa parte deles teve consciência inclusive das mudanças que a formação colaborou em suas concepções e visões não só educacionais, bem como em relação ao mundo, de uma forma geral, como por exemplo, em relação ao

respeito a outras religiões e de seus praticantes, que não a de denominação dos mesmos.

Quanto às disciplinas de Estágio Supervisionado, tanto a I quanto a II, que totalizaram 324 horas\aulas, o processo se deu da seguinte forma: no Estágio Supervisionado I o conteúdo foi voltado para os processos de ensino-aprendizagem em alguns espaços educativos não escolares, como museus, centros de documentação e outras organizações culturais e educativas, etc. Vejamos a ementa:

O ensino de História: conceitos básicos. A formação do educador e as novas competências do exercício da docência na sociedade atual. Diretrizes Curriculares para a formação do profissional de História. O ensino de História frente à renovação teórico-metodológica da historiografia contemporânea. Produção do conhecimento histórico em espaços não escolares. Observação em situação de aprendizagem: museus, espaços culturais, arquivos (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, 2016, p. 23).

O professor Joaquim dos Santos utilizou como metodologia, além da fundamentação teórica e discussão em sala, a realização de prática de campo. Dessa forma, os professores em formação tiveram a oportunidade de conhecer e interagir com espaços que até então não conheciam. Os ambientes selecionados foram: a Lira Nordestina e o Instituto José Marrocos de Pesquisas e Estudos Sócio-Culturais – IPESC, equipamentos da URCA localizados em Juazeiro do Norte; O Museu Histórico do Crato, vinculado a Secretaria Municipal de Cultura do Crato, estando no Centro da referida cidade; e o Centro de Documentação do Cariri – CEDOC Cariri, equipamento de pesquisa vinculado ao Departamento de História da URCA, localizado no Campus Pimenta. No IPESC e no CEDOC, os estudantes participaram de uma oficina sobre seus acervos e suas potencialidades para a pesquisa e o ensino de História, atividades ministradas pelas equipes gestoras e educativas dos respectivos equipamentos.



Oficina no IPESC.

Foto: acervo dos autores. 2016.



Experiência no Memorial Pe. Cícero.

Foto: acervo dos autores. 2016.

Além destes equipamentos, os professores-alunos ampliaram seus conhecimentos sobre instituições e os acervos que já conheciam, mas agora procurando refletir sobre as ações educativas dos espaços e suas formas de gestão. Foram eles: o *Museu do Ciclo do*

Couro e da Fundação Casa Grande, instituições de natureza cultural, privadas, situadas na cidade de Nova Olinda; e o *Museu de Paleontologia da URCA*, mais um equipamento da URCA, agora localizado na cidade de Santana do Cariri. O contato com esses lugares foi imprescindível para eles e elas ampliarem suas ideias sobre a aplicabilidade de sua ação docente nas instituições de pesquisa histórica, bem como nos espaços educativos não escolares, formais e informais.

No que tange à disciplina Estágio Supervisionado II, vejamos sua ementa:

A História na sala de aula: conceitos e propostas metodológicas. Fundamentos e pressupostos teóricos da Proposta Curricular dos PCN do Ensino Fundamental II e Médio. Orientação pedagógica e estágio de regência. Discussão e elaboração pedagógica da aula de história para o ensino fundamental e Médio. Produção de relatório ou artigo sobre a experiência de estágio (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, 2016, p. 23).

A disciplina mencionada foi ministrada pela professora Arleilma Sousa, e teve como foco a observação e regência no ensino médio. Como metodologia, a professora regente trabalhou em sala de aula textos teóricos que envolvem as demandas da educação na contemporaneidade, a partir de alguns autores, tais como, PIMENTA E LIMA, 2011; TARDIF, 2010; LIMA, 2010; FONSECA, 2003, entre outros. As reflexões realizadas em sala, juntamente com a supervisora de formação docente, se mostraram bastante proveitosas, sobretudo, pela partilha de experiências.

Nesse período, foi realizada uma prática de campo na cidade de Icó – CE, cujo centro histórico foi tombado como Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. O objetivo foi conhecer o patrimônio histórico arquitetônico da cidade e como podemos explorar esse espaço nas aulas de História. A atividade se mostrou eficiente aos objetivos propostos. Apesar de muitos dos professores-alunos já o conhecerem, ainda não haviam despertado o interesse de saber da história da cidade de Icó e de usar sua paisagem como objeto de historicidade (e recurso) para as suas aulas.

Ao longo dessa disciplina, os professores-alunos efetivaram a prática de estágio em um nível que não estavam acostumados a trabalharem, o ensino médio. Saíram de sua zona de conforto para viverem outros desafios. Como lembra Cortella (2015, p. 24): “Não há ciência, inovação, crescimento sem incômodo. Não quer dizer obrigatoriamente dor, nem sofrimento, mas o desconforto de sair daquele lugar que nos acomoda, nos deixa estacionados, nos imobiliza naquela situação”.

A proposta inicial daquele momento era conhecer as dependências da escola-campo de estágio e aplicar uma oficina, tendo esta última uma carga horária de 10h. Essa experiência foi exitosa. O período de regência de estágio coincidiu com o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) e as atividades desenvolvidas na prática de estágio se voltaram, na maioria dos casos, para oficinas referentes à Cultura Afro-Brasileira e Africana, disciplina inclusive que estes já haviam cursado ao longo da formação, tendo sido ministrada pela professora Telvira da Conceição.

Ao término desse processo foi solicitada aos professores-alunos a construção de um artigo sobre a prática de estágio e suas experiências docentes. O trabalho deveria apresentar como se deu o estágio no ensino médio, quais suas reflexões sobre a sua trajetória na educação e como o PARFOR contribui em seu processo de formação.

A conclusão da disciplina ocorreu com a socialização dessas experiências na manhã de sábado, no início de dezembro do ano de 2017. Esse encontro foi realizado em um espaço extraclasse: a varanda da casa de uma das professoras-alunas, no sítio Caiana, zona rural do município do Cedro. Aquele foi um momento de reflexão, emoção e aprendizado, tanto para o grupo de professores-alunos, quanto para a professora de estágio e a professora supervisora de formação docente.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Tardif (2010) ao refletir sobre os saberes docentes. De acordo com o autor, os educadores possuem saberes específicos que são utilizados em suas tarefas cotidianas, ou seja, os professores como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem possuem conhecimentos sobre sua prática, são mediadores da cultura e dos saberes escolares. A troca de experiências vivenciada ao longo das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II e da supervisão docente foi essencial para o processo de formação dos sujeitos envolvidos, não só dos professores-alunos, mas também dos professores ministrantes das disciplinas e de toda a equipe do Departamento de História da URCA envolvida nessa experiência.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COUTO, Regina Célia do; FONSECA, Selva Guimarães. A formação de professores de História no Brasil: Perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 101-129.

CORTELLA, Maria Sergio. **Pensar bem nos faz bem!** : 1. filosofia, religião, ciência educação. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos A. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino em história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SALES, Ana Cristina de; SANTOS, Cícero Joaquim dos; SOUSA, Maria Arleilma Ferreira. Multiculturalismo e ensino de história: Apontamentos a partir do estágio supervisionado. In: ANDRADE, Francisco Ari de; MACIEL, Ilana Maria de Oliveira; FELIX, Antônio Gilvamberto Freitas. **Educação brasileira: Peculiaridades e pluralidades**. Curitiba: CRV, 2019, p. 23-31.

SILVA, Marcos. **História: que ensino é esse?** Campinas: Papyrus, 2013.

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

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA. **Atas das Reuniões do Departamento de História (2010-2018)**. Crato: URCA, 2018 (Mimeo).

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA. **Projeto Político Pedagógico da Segunda Licenciatura do Curso de História**: Plataforma Freire-PARFOR. Crato: URCA, 2016 (mimeo).

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História – PPC 2018.1**. Crato: URCA, 2018 (mimeo).

INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT E ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR

Data de aceite: 01/07/2020

Raimunda Fernandes da Silva Souza

Mestranda do Curso de Ciências Internacional da Educação pela Atenas College University - EUA, raimunda.fernandes@yahoo.com;

Rozineide Iraci Pereira da Silva

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Francis Xavier, neide-silva96@hotmail.com;

Diógenes José Gusmão Coutinho

Biólogo-UFRPE, Mestre em Biologia-UFPE, Doutor em Biologia-UFPE, Professor do PPG/Faculdade ALPHA e do Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA, Recife-PE-Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9230-3409>. E-mail: gusmao.diogenes@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho de pesquisa tem como foco de estudos a inclusão escolar de alunos com Transtorno de Déficit e Atenção e Hiperatividade, que se trata, sobretudo de uma incapacidade que estes indivíduos possuem em conseguirem ficar quietos. Conforme alguns estudiosos que tratam da inclusão de indivíduos com necessidades especiais, sabe-se que é muito relevante trabalhar o treino específico da atenção, objetivando ao estabelecimento de controle da resposta mais consideráveis, para que ocorram aprendizagens decorrentes.

Dessa forma, esse trabalho que teve por objetivo reconhecer as características do aprendiz com Transtorno de Déficit e Atenção e Hiperatividade-TDAH e como empenhar-se em sala de aula com esses alunos, o estudo ainda assume uma postura metodológica de uma pesquisa qualitativa. Dando ao final à conclusão de que o vasto problema detectado na pesquisa tendo foco no docente visa que, parte da falta de conhecimento dos mesmos com relação aos sintomas do Transtorno de Déficit e Atenção e Hiperatividade (TDAH), é que leva a uma convivência ainda conturbada.

Porém, acredita-se que o objeto de estudo possa colaborar no esclarecimento diante o TDAH e as políticas de inclusão nas ações pedagógicas para os mediadores da atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Inclusão. Ensino Regular. Prática docente

ABSTRACT: The present research work focuses on the school inclusion of students with Deficit and Attention and Hyperactivity Disorder, which is, above all, an inability that these individuals have in being able to be quiet. According to some scholars who deal with the inclusion of individuals with special needs, it is known that it is very relevant to work on the specific training of attention, aiming at the establishment of more

considerable control of the response, so that learning can take place. Thus, this work that aimed to recognize the characteristics of the learner with Deficit and Attention and Hyperactivity Disorder-ADHD and how to engage in the classroom with these students, the study still takes a methodological stance from a qualitative research. At the end of the conclusion that the vast problem detected in the research focusing on the teacher aims that part of their lack of knowledge regarding the symptoms of Deficit and Attention and Hyperactivity Disorder (ADHD), is what leads to a coexistence still troubled. However, it is believed that the object of study can collaborate in clarifying before ADHD and the inclusion policies in pedagogical actions for today's mediators.

KEYWORDS: ADHD. Inclusion. Regular Education. Teaching Practice

INTRODUÇÃO

Os ensinamentos em escolas regulares enfrentam dificuldades para garantir a aprendizagem de alunos de uma maneira geral, ainda mais nos dias atuais, onde os docentes são desafiados a elaborar atividades que sejam atrativas a todas as crianças.

Ao conduzirmos o pensamento na aprendizagem das crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, percebemos que a problemática se torna ainda maior. Geralmente crianças com esse tipo de transtorno tendem a ser bastante desatentas e inquietas em sala de aula, comprometendo a aquisição da leitura e escrita, tão importantes para a alfabetização dos mesmos.

O transtorno não é uma deficiência, mas sim um distúrbio do neurodesenvolvimento infantil, que pode persistir ao longo da vida do indivíduo.

Segundo Associação Brasileira do Déficit de Atenção – (ABDA) o Déficit de Atenção e Hiperatividade (DA/H) define-se por um transtorno neurológico de causas genéticas, que em geral aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele caracteriza-se por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

Assim como em outros distúrbios, existe a possibilidade de um quadro clínico de intensidade variável, que vai desde casos mais leves ou discretos até os casos graves de grande comprometimento funcional. As crianças com DA/H são um grande desafio para a família e também para os docentes.

A escola tem como o papel fundamental na vida do aluno com transtornos, e isto faz com que cada vez mais os docentes busquem novas formas, através de estudos. Respeitar e melhor trabalhar com esses alunos.

Aprender a trabalhar com a inclusão e mais de forma bastante minuciosa para a inclusão de alunos com transtornos, é uma dificuldade para os docentes e também para escola de um modo geral, que precisam criar meios para instruir-se a trabalhar nessa referida perspectiva.

Assim, o professor, cuja sua obrigação é doutrinar, tem também a precisão de

aprender. As buscas por novas metodologias e técnicas para ensinar tem levado muitos docentes a modificarem suas aulas, no objetivo de atender a esse universo, e também, melhorar o nível de aprendizagem da sala de aula como um todo.

O presente tema é de grande relevância, pois pode ajudar no processo educacional em um sentido mais amplo, quando diagnosticado e trabalhado de maneira eficaz com a criança.

Esses transtornos vêm trazido muita ansiedade para educadores, de todos os níveis de ensino, sendo que alguns até já se desestruturaram por não conseguirem manter um equilíbrio disciplinar em sala.

Mediante as dificuldades que o docente tem em lidar com alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, iniciou-se uma pesquisa, sobre o presente tema. A problemática tem trazido bastantes obstáculos, tanto para o professor, quanto para o aluno em geral.

A criança com DA/H enfrenta dificuldades de adaptação em seu ambiente escolar, refletindo nas relações que estabelece com os colegas e no seu desempenho escolar.

Na busca da educação para todos, nas escolas de ensino regular, ao entrarem na escola, as crianças que têm alguma necessidade educacional especial terão no qual se incluir e participar obrigatoriamente de três estruturas distintas da dinâmica escolar: o ambiente de aprendizagem, a incorporação professor-aluno, e a incorporação aluno-aluno (MANTOAN, 2003, p.57).

A relação professor-aluno, quando bem estabelecida, com prudência do professor na interpretação das atitudes do aluno contribui para o adequado direcionamento da ajuda, para seu ajustamento.

Incluir o educando com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no locus pedagógico se faz necessário considerar as escolas que levem em conta as diferenças individuais de aprendizagem e que apresentem alguma possibilidade de adaptar o método de ensino às necessidades da criança.

Para a escola inclusiva o docente tem que perceber o aluno com Déficit de Atenção e Hiperatividade como uma pessoa que tem potencial, interesses particulares, medos e dificuldades. Assim sendo, o docente tem que estar realmente interessado em ajudá-lo e possibilitar o seu desenvolvimento biopsicossocial.

METODOLOGIA

O presente artigo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, documental com uma abordagem qualitativa. Foi aplicado um questionário com perguntas semiestruturadas apresentando o discurso de duas professoras que lecionam com turmas inclusivas de uma cidade do agreste pernambucano.

Quanto à pesquisa, Richardson (2014) caracteriza a pesquisa qualitativa como

aquela que “não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”. Sendo assim, o estudo realizado classifica-se também como pesquisa bibliográfica e documental, por ser baseado em livros, artigos, leis, sítios eletrônicos, artigos científicos e trabalhos monográficos e documentos internos da instituição de ensino onde a pesquisa será realizada.

Minayo ressalta que:

A principal característica dessa abordagem é a compreensão detalhada do ambiente natural em que estão inseridos os sujeitos, considerada como fonte direta de obtenção de informações [...] a análise qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. (MINAYO, 2010, p. 67)

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por ser uma forma mais detalhada para entender a natureza de um fenômeno social com a intenção de coletar informações. Ela tem se mostrado útil no campo educacional porque examina o fenômeno numa configuração aprofundada, coletando informações, opiniões e comportamentos dos sujeitos, sobre o que eles pensam acerca do objeto de estudo, nesse caso, a interdisciplinaridade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diferentes Fases Do Processo De Inclusão

A historicidade da inclusão indica que a mesma transpassou distintas fases em diferentes épocas e culturas. Segundo Correia (1999), a Idade Antiga, na Grécia é vista como uma era de grande censura social, pois crianças nascidas com certas deficiências eram desamparadas ou mesmo excluídas, sem chance ou direito ao contato social. Na Idade Média, um indivíduo com deficiência era também marginalizado, até por inquirições sobrenaturais, nomeadas como inválidas, atormentadas e mortas.

Desse modo, muitas das vezes os parentes optavam escondê-las e assim, impedi-las da vida comunitária e social. A idéia de acarretar aos filhos, qualquer tipo de interferência em ambientes diversificado não era uma prática comum. Conforme Jannuzzi (2004), no Brasil em torno do século XVIII, a assistência aos deficientes restringia-se aos meios de amparos e à partilha de alimentos, nas Santas Casas, ressalvado umas das restrições de crianças que até atuavam de algumas orientações com outras demais crianças ditas normais.

No século XX, a questão educacional foi se ajustando, mais pela concepção médico-pedagógico, estando mais intermédia das razões biológicas da deficiência. Com a elevação da psicologia, novos conceitos de aprendizagem começam a estimular a educação e constituem a concepção no traçado psicopedagógico, que destaca a relevância da escola e ressalta os métodos e as estratégias de ensino. Em torno da década de 1990 e começo do século XXI, se progredi os estudos em Educação Especial no Brasil (MAZZOTTA,

2005).

Conforme os estudos de Mazzotta (2005) são possíveis salientar três comportamentos sociais que frisaram o progresso da Educação Especial no tratamento oferecido as pessoas com imposição especiais particularmente no que tange às pessoas com deficiência: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

No Brasil a adequação do enunciado favorável à inclusão foi vigorosamente influenciada por processos e manifestações internacionais, a partir do final da década de 40, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, seguindo maior impulso desde os anos 90 em benefício da implantação das reformas neoliberais.

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas elaborou muitos documentos internacionais, orientadores para o progresso de políticas públicas de seus países membros. O Brasil, associado da ONU e subscritor desses documentos, aprova suas idéias e os compreende na construção das políticas públicas nacionais. Entre os documentos realizados destaca-se: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala e a Declaração de Montreal.

Transtorno Do Déficit De Atenção E Hiperatividade (TDAH): Uma Questão Em Debate

De fato se esclarece que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é descrito sob a categoria de ser um quadro clínico. Segundo Stone e Szobot (2003, p.53), “Conforme com a literatura atual, os sintomas do TDAH são gerados por disfunções no funcionamento cerebral”.

O presente transtorno já vem sendo estudado há um bom tempo. Desse modo, discutindo com evidencia, Teixeira ressalta:

Uma das primeiras descrições médicas do transtorno ocorreu no ano de 1798, quando o médico escocês Alexander Crichton relatou a chamada inquietação cerebral em seu novo livro, e esclareceu como ela seria capaz de prejudicar a aprendizagem das crianças na escola, apelidando-a de doença da atenção. (TEIXEIRA, 2011, p. 16)

Desde então se empreenderam diversos estudos a respeito desse transtorno. Dessa forma, outros médicos colaboraram com mais publicações e, desde então, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) obteve várias nomeações, mas foi apenas no ano de 1980 que ficou conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, apelidado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, publicado pela Associação Psiquiátrica Americana, conforme Teixeira (2011).

É de grande importância destacar que a criança que tem o TDAH e que convive na escola pode demonstrar inúmeros impedimentos na aprendizagem, além do mais se não foi identificada precocemente e tratada. Conforme com a literatura atual, esse transtorno não tem cura, no entanto é sujeito de inúmeras intervenções auxiliares, bem como na

área educacional como na clínica.

Frente á este cenário de diagnóstico, é crucial observar ao fato de que, se a criança começar a mostrar comportamentos que se ajusta como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, ela precisa com precisão ser direcionada a um especialista que será capaz de suceder o diagnóstico do caso.

Análises das respostas ao questionário aplicado às professoras dos anos iniciais da educação básica

A tabela a seguir está às respostas obtidas pelas professoras entrevistadas neste estudo.

PERGUNTAS/RESPOSTAS	PROFESSORA I	PROFESSORA II
Você tem especialização na área de educação especial?	Sim	Não
Como você desempenha as atividades educacionais com crianças TDAH?	Através da ludicidade com materiais concretos para tentar chamar a atenção das crianças com esses transtornos, pois trabalhar atividades motivadoras com crianças que apresentam essas dificuldades na aprendizagem é complicado o professor mostrar só a teoria, pois as crianças com TDAH, se desenvolvem a partir do contato com objetos concretos explorados na rotina escolar.	Tenho muita dificuldade em desenvolver atividades com as pessoas com deficiências, pois reconheço que não sou qualificada para explorar as atividades com esses alunos. Tento no cotidiano trabalhar atividades de pinturas com pincéis e tinta a dedo pois percebo que as crianças com esses transtornos sente-se felizes ao realizar esse tipo de atividade.
Qual é a sua maior dificuldade com esses alunos que apresentam algum transtorno?	É o material pedagógico da rotina, pois enfrento no cotidiano a inexistência de diversos matérias pedagógicos, pois crianças com TDAH gostam de algo novo todos os dias, porém é difícil confeccionar todos os dias algo novo com sucatas, seria perfeito que a escola oferece os diversos jogos educativos e motivadores para todas as crianças que enfrentam esses transtornos.	Minha maior dificuldade é chamar a atenção dessas crianças, pois não consegui até agora acalma-las, talvez possa ser a sala de aula super lotadas que isso também é ponto negativo para que a educação inclusiva se concretize de forma correta.
O que você percebeu nessas crianças para eles avançar no desenvolvimento intelectual?	Percebi no dia a dia que essas crianças necessitam de carinho para avançar no seu desempenho intelectual, pois luto por uma educação inclusiva de qualidade e de responsabilidade. No entanto essas crianças sofrem em casa e na sociedade, muitas vezes a falta de um abraço melhora a chance dessa criança com TDAH na convivência com os coleguinhas da turma.	Descobri que a base esta na família, porque quando eles aceitam que seu filho apresenta algum transtorno, fica mais fácil da família e escola buscar caminhos para o desenvolvimento dessas crianças que apresentam qualquer transtorno.

Fonte dos dados: 2019.

Fica evidente nos discursos apresentados das professoras citadas anteriormente na

tabela, que a educação inclusiva está buscando novos horizontes para tentar acertar nos desempenhos dessas crianças que apresentam algum transtorno.

É de fato nessa hora que o professor tem um relevante papel na vida desses educandos, pois na maioria das vezes o transtorno só é identificado na escola, considerando que o responsável pode não pressupor que os comportamentos e reações de agitação, agressividade ou, inclusive, que a desatenção da criança possa ser por causado TDAH.

Mediante á estes raciocínios como bem denotam Costa e Dorneles (2003, p. 115), “A escola, que lhe concerne, deve apossar-se de recursos diversificados, que reduzam os efeitos do TDAH, com intenção de certificar e garantir a todos os educandos o acesso ao conhecimento construído socialmente”.

Pelo manifesto, concluí-se que é de fato na sala de aula que as demonstrações do TDAH ficam mais aparentes. Dessa maneira, como salientam DuPaul e Stoner (2007), esse alunado passa horas por dia em uma sala de aula, tendo que se adaptar às regras que o local lhe estabelece, sem impedir a aquisição de aprendizado e as atividades da turma. Essa conduta que é, espontaneamente, esperável do alunado, é algo muito mais dificultoso de se seguir para uma criança que possuir este tipo de transtorno, como destaca Sana (2005, p.19) “Não importando o local ou a tarefa, levam pelo impulso, sem poder pensar nas decorrências das ações”.

Outra temática válida a ser mencionada é que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade irá acompanhar a criança ou adolescente para o resto de sua vida. Além de tudo, não há estudos que demonstrem a chance de cura, como alegam Castro e Nascimento (2009, p.14) “De modo geral, os remédios e medicamentos não curam o TDAH, no entanto contribuem a normalizar os neurotransmissores no decorrer de seu emprego”.

De modo igual, ressalta-se a importância dos docentes estarem submersos em um método de capacitação potencial, além do mais há de se acreditar que, cada vez mais, os educandos distintos estão entrando nas salas de aulas regulares de ensino/comum e os direitos dos mesmos não se diferem dos demais, isto é, todos necessitam obter educação de qualidade.

Educação De Crianças Com Necessidades Especiais No Ensino Regular

Na perspectiva de Mantoan (2004), a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é uma movimentação que tem sido bastante debatido por inúmeros segmentos, mas essa implantação nada mais é do que certificar o direito constitucional que todos independentes de suas necessidades, tenham a uma educação de qualidade, e que a Inclusão vai depender da capacidade de encararmos com a dessemelhança e as diferenças.

Certamente, de forma geral, as escolas têm conhecimentos a respeito da inclusão como também da imposição da garantia de vagas para os discentes com necessidades

educacionais especiais, entretanto apresentam alguns obstáculos, pelo fato de não haver suporte necessário, tendo como exemplo, a inexistência de definições mais estruturais a respeito da educação especial e dos suportes necessários para a sua implementação.

Sabe-se também, da dura realidade das condições de trabalho e as fronteiras da formação profissional, o número alteroso de alunos por turmas, a rede física imprópria, o despreparo para ensinar “alunos especiais”.

Entende-se que, para que a inclusão se desenvolva não basta a garantia apenas na legislação, como também demandas profundas e importantes no sistema de ensino.

Essas modificações deverão levar em conta o contexto sócio-econômico, além de serem progressivas planejadas e contínuas, para que possam garantir uma educação de ótima qualidade.

De outro modo, o processo de Inclusão já está posto e não se trata de desativar o que está funcionando, mas sim de procurarem alternativas e formas de articulações que proporcionem esse novo modo de ver e pensar a escola.

Além de tudo, a educação inclusiva beneficia não só os alunos com necessidades educacionais especiais, como também os demais alunos que passam a obter atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças, além de juntos receberem uma metodologia de ensino diferenciada e da disposição de maiores recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se tem controvérsia de que todos os sujeitos têm o direito a um ensino de qualidade. Todavia, a dúvida que mais se perturba é como erguer essa escola inclusiva, de qualidade para todos. Compreende-se de que a educação é o alicerce para o progresso de qualquer indivíduo, e que incluir o discente com necessidades educacionais especiais, do mesmo modo, é uma forma de respeitá-lo e assegurar a possibilidade de seu desenvolvimento e crescimento.

Ainda assim, entendemos que as dificuldades existem, sabe-se que não são poucas e ficam bem evidentes quando se põe a observar de modo mais crítico. Afinal de contas, pôr o aluno em sala regular e não acolher ao que ele realmente necessita, não é inclusão. De fato, a inclusão, não deve-e ser vista meramente como um fato, e sim como uma ação, que possui suas fases e que precisa ser bastante analisado, pensado em todo o seu passar do decorrer, com dever e senso crítico. Perante de todas as argumentações e observações pode-se associar-se algumas afirmações como:

- Não basta a garantia da lei, a inclusão deve ir além das leis e dos espaços definidos como regular ou especial.
- A inclusão dos alunos com necessidades educacionais em escolas de ensino regular, exige mudanças na instituição, nos serviços e recursos de apoio, complementando

tanto para os professores, quanto para alunos.

- Não existe homogeneidade em escolas, aceitar e reconhecer as diferenças e as diversidades é um dos primeiros passos para se fazer parte de um processo, de fato, inclusivo.

- Deve acontecer uma proposta da educação inclusiva em concordância e união dos responsáveis, professores e gestores, pois todos os alunos estão na conjunção de educandos e aprendizes de uma escola na qual deve ser de total qualidade para todos.

- Os professores, necessitam de formação continuada, sobre o processo de inclusão, independente de sua área ou atuação.

- É necessário repensar sobre o atual papel da escola, na concepção dessa escola inclusiva, analisando buscar desassociar as dificuldades das reais potencialidades do indivíduo.

Fica evidente que ainda são bastantes as dificuldades, e sabe-se que muitas delas não se expõem tão somente aos alunos com necessidades especiais, no entanto são problemas ainda existentes há muito tempo na organização educacional do país como um todo.

Neste ponto de vista, a inclusão do alunado em classes comuns geram novas conjunturas e desafios, que propendem a acrescentar-se com as dificuldade já existentes do atual sistema e, posteriormente, reafirmar o conceito de que a inclusão exige altamente de mudanças a fim de melhorar peculiaridade da educação, seja ela para educandos com, ou sem necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Chary; NASCIMENTO, Luciana. **TDAH -Inclusão nas Escolas**. Rio de Janeiro: Ed.Ciência Moderna Ltda., 2009.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

COSTA, Adriana; DORNELES, Beatriz. **Avaliação Psicopedagógica no TDAH**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

DUPAUL, STONER. **TDAH nas escolas: Estratégias de Avaliação e Intervenção**. São Paulo: Ed. M. Books do Brasil, 2007.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**: Brasília, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed., São Paulo:

Ed. Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade. 26. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 112.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2014, p.68.

SANA, Cristiane. **Por que meu filho não aprende?**. Blumenau: Ed.Eko, 2005.

STONE, Isabella; SZOBOT, Claudia. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Base neurobiológica**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Gustavo. **Indivíduos Desatentos e Hiperativos: manual para alunos, pais e professores**. Rio de Janeiro: Best-seller, 2011.

LIDANDO COM A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 02 /042020

Rafaela Andréia Lopes

Acadêmica da especialização em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na Educação Básica
Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC
Caçador, SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1725942323483506>.

Iury de Almeida Accordi

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC
Joinville, SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1447881278170534>

Andréia Ambrósio-Accordi

Técnica em Assuntos Educacionais
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS
Viamão, RS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7203584138673571>

RESUMO: A garantia de uma educação de qualidade para todos é imprescindível. Diante disso, percebe-se a necessidade urgente de se discutir sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar para que a educação seja voltada para o respeito a todo e qualquer ser

humano diante de um cenário de respeito à diversidade. Ao dialogar com docentes, alunos e alunas da rede básica de ensino de um município no interior de Santa Catarina sobre como eles estão lidando com a diversidade no ambiente escolar, veio à tona questões que iam desde um desconhecimento sobre o tema até preconceitos e atitudes homofóbicas. Surgiu, então, a necessidade de abordar a questão da diversidade, principalmente sobre assuntos voltados à temática LGBT. Utilizou-se uma abordagem a partir de pressupostos da teoria *queer*, de forma a “estranhar” aquilo que é heteronormativo nas atitudes dos professores, professoras, alunos e alunas. Por meio de oficinas de extensão, buscou-se demonstrar para docentes, alunos, alunas e corpo técnico da escola a importância do respeito a todos dentro de uma perspectiva *queer* de convivência entre as diferentes manifestações de gênero, com a intenção de melhorar preconceitos e tornar o ambiente escolar um local mais harmonioso.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria *queer*. Diversidade. Educação Básica.

DEALING WITH DIVERSITY IN THE SCHOOL

ABSTRACT: Ensuring quality education for all is essential. Considering this, there is an urgent

need to discuss sexuality and gender in the school environment so that education is geared towards respect for each and every human being in the face of a scenario of respect for diversity. When dialoguing with teachers, pupils and students of the basic education network of a municipality in the interior of Santa Catarina about how they are dealing with diversity in the school environment, questions that ranged from a lack of knowledge about the topic to prejudices and homophobic attitudes came up. Then, the need arose to address the issue of diversity, especially on issues related to the LGBT theme. An approach based on the assumptions of queer theory was used, in order to “surprise” what is heteronormative in the attitudes of teachers, male and female students. Through extension workshops, we sought to demonstrate to teachers, students, students and technical staff of the school the importance of respecting everyone within a queer perspective of coexistence between different gender manifestations, with the intention of improving prejudices and making the school environment a more harmonious place.

KEYWORDS: Queer theory. Diversity. Basic education.

1 | INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece que a educação é um direito de todas e todos e, além disso, as condições para acesso e permanência escolar devem ser garantidas pelo Estado (VIEIRA; MACHADO; BUENO; LEWIN, 2015). Apesar disso, conforme apontam Jesus, Ramires, Unbehaum e Cavasin (2008), a escola tem sido quase sempre um ambiente hostil para os/as alunos/as LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis). Os autores salientam que esses alunos e alunas têm uma visibilidade que não desejam e que são vítimas de piadas, risos e de agressões físicas e verbais.

Diante disso, percebe-se a necessidade urgente de se discutir sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar para que a educação seja voltada para o respeito a todo e qualquer ser humano diante de um cenário de respeito à diversidade. Nesse contexto, Cicco e Vargas (2016, p.541) afirmam que

uma das temáticas inerentes à sexualidade que transcende os conteúdos abordados no ensino de ciências, imersa no cotidiano escolar, é a denominada ‘diversidade’ sexual, que tem sido palco de disputa de sentidos e tornou-se mais visível recentemente por sua divulgação na mídia.

De um ponto de vista filosófico, Cortella (2014, p. 63) diz que “diversidade é a expressão da vida humana nas suas múltiplas, variadas e particulares manifestações. Para o autor, “o segredo da natureza é a biodiversidade; o segredo da humanidade é a antropodiversidade”. Voltando a temática para a sala de aula, Cicco e Vargas (2016, p.553) afirmam que,

a escola funciona como um ambiente altamente favorável à sexualidade, pois os alunos estão experimentando novas relações, se conhecendo e conhecendo o sexo oposto.

Deve, assim, existir diálogo entre a escola e a família, como alicerce fundamental para o desenvolvimento da sexualidade nos adolescentes, além de atividades sistematizadas e planejadas.

Com base nos argumentos expostos, faz-se necessário a problematização da relação família-escola quando se trata das diferenças relativas ao gênero e ao sexo que permeiam as vivências escolares e das práticas educacionais em suas interseções com a saúde.

Diante disso, entende-se que os docentes devem assegurar uma educação voltada para o respeito a toda essa diversidade presente na sociedade, estimulando a autonomia de seus alunos, auxiliando-os a repensarem sobre seus conceitos, questionando o “senso comum”, para que se tornem cidadãos conscientes, no sentido mais profundo. Como nas palavras de Freire (2011, p.27),

é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir além de seus condicionamentos.

Entretanto, a prática docente atual continua desafiadora para muitos que não buscam conhecimento sobre a temática da diversidade em geral e LGBT em articular e, apesar de ser constitucionalmente garantido, o direito à igualdade é por diversas vezes violado no próprio ambiente escolar.

Ao dialogar com docentes, alunos e alunas de uma escola da rede básica de ensino de um município no interior de Santa Catarina sobre como eles estão lidando com a diversidade no ambiente escolar, veio à tona questões que iam desde um desconhecimento sobre o tema até preconceitos e atitudes homofóbicas. Uma observação do cenário dessa escola, feita pela primeira autora constatou que vários alunos e alunas considerados(as) LGBT, feministas, entre outras alcunhas, estavam vivendo uma situação não condizente com aquela que pretensamente lhes garante uma educação emancipadora e acolhedora que os compreenda e não os rotule.

Surgiu, então, a necessidade de abordar a questão da diversidade, principalmente sobre assuntos voltados à temática LGBT de modo a esclarecer e orientar esses atores do cenário da Educação Básica sobre o respeito à diversidade no ambiente escolar.

Diante disso o objetivo geral desse trabalho foi o de demonstrar a importância do respeito a todos dentro de uma perspectiva de convivência entre as diversidades no ambiente escolar.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao ler sobre sexualidade em Foucault (1988, p.79), entende-se que desde há muito tempo e ainda nos dias de hoje a temática é vista como um tabu, muitas pessoas se sentem reprimidas em tocar no assunto, mesmo quando se trata dos seus próprios

desejos. Desde o século passado, estudiosos como o próprio Foucault, tentam levar ao entendimento das pessoas que sexo não é algo reprimido e que não cabe um julgamento a quem trata e busca respostas sobre a temática, ou a quem expõe as questões que tratam do seu desejo pessoal.

Entre as práticas pedagógicas que garantam o direito à diversidade e o respeito às diferenças, a teoria *queer* é aqui apresentada buscando, por meio da prática, um entendimento sobre respeito ao próximo.

Essa teoria *queer* se apropriou do termo *queer*, que pode ser traduzido por “estranho”, “ridículo”, “excêntrico”, “raro”, “extraordinário”. Mas a expressão também é designação pejorativa para homens e mulheres homossexuais, podendo ser traduzido por “bicha”, “viado”, “sapatão”, “boiola”, expressões carregadas de preconceito e que têm a “força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homofóbicos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido” (LOURO, 2004, p. 38). O que hoje chamamos de *queer*, tanto em termos políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual naturalizada através da história, em meados dos conturbados anos 1980. (SILVA; SILVEIRA. COSTA, 2016).

Sobre Foucault e a teoria *queer*, Marinho e Veras (2017) afirmam que Foucault inspirou e continua a inspirar teóricos e teóricas *queer*, principalmente em duas vertentes: uma voltada à problematização do o corpo, a sexualidade e o gênero como dispositivos históricos, que são constituídos por vontades de saber-poder-verdade, ao mesmo tempo atravessados por resistências múltiplas; e a outra que mostra que a sexualidade não é um fato natural da vida humana, mas uma categoria construída das suas experiências históricas, sociais e culturais.

Quanto à teoria *queer* e a educação, MISKOLCI (2017, p. 37) afirma que,

no Brasil, em meio ao processo de universalização do ensino básico que se dá a partir da década de 1990, a educação passa a ser tensionada pelo contato recente com grande parte da população que, historicamente, nunca tinha sido atendida pelo Estado, a não ser talvez, por meio do sistema de saúde. Ao mesmo tempo, as reivindicações dos movimentos sociais ganharam mais atenção pública ao questionar concepções sobre o que seria a nação brasileira. Em outros termos, graças a consolidação da democracia após décadas de regime militar, ficou patente que a sociedade brasileira se revelava incapaz de lidar com as diferenças étnico-raciais, de gênero e sexuais. Diferenças ignoradas e sufocadas durante a ditadura afloraram na democracia clamando por reconhecimento e aceitação”. Foi nesse contexto que em 2001, veio a público um dos primeiros textos sobre o *queer* em nosso país: o “Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação”, de Guacira Louro, publicado na Revista Estudos Feministas.

É notório que existem muitas dificuldades por parte de professoras e professores de se levar a teoria *queer* ou “pedagogia *queer*” quando se trata especificamente de práticas pedagógicas à sala de aula. Nesse sentido, Miskolci (2017, p.69), afirma que é compreensível que educadoras e educadores se vejam diante de uma demanda assustadora, pois, por que lhes cabe trazer experiência desse “outro” (LGBT, *queer*, ou

seja lá o que) para sala de aula? Para o autor, a resposta é tão simples quanto difícil:

porque o medo e a vergonha do outro também tem eco neles. Não é nada fácil lidar com o estigma e a abjeção, pois o que faz do outro, motivo de escárnio coletivo se transfere para quem ousa torná-lo visível, abrir-lhe espaço, deixá-lo falar. Há um vínculo moral com alteridade do qual não se pode fugir, por piores que sejam as consequências para nós mesmos. Às vezes, salvar alguém se impõe ao nosso próprio direito de autopreservação. Se as sensibilidades mudaram e formas ocultas de violência hoje são visíveis e tem até nome é porque novas responsabilidades se instalam em nossos corações.

Cortella (2014, p. 65) postula que “a vida é obra coletiva, construída no cotidiano e com sentido na história”. A autor cita, ainda, o poeta João Cabral de Melo Neto em seu alerta de que “um galo sozinho não tece uma manhã” e complementa que, por outro lado que,

além da união em torno da causa não podemos esquecer da força que as ações litigantes (e que recusam a discriminação, o preconceito ou a exclusão) podem ter na normatização jurídica de nossa convivência”. Em nosso país vale uma grande indagação: estamos caminhando rumo à equidade ou rumo a uma sociedade na qual as pessoas estarão cada vez mais focadas em suas próprias realidades e interesses? Podemos ter os dois cenários, e a escolha por um deles não é mera decisão individual.

3 | METODOLOGIA

Desenvolveu-se uma pesquisa aplicada que objetivou gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de um problema específico. A abordagem foi qualitativa, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Quanto aos objetivos, o trabalho é descritivo, pois objetiva a descrição da atividade que foi aplicada e como os participantes interagiram com ela (GIL, 1991).

Adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa-ação, que, conforme Thiourent (2000, p. 23)

traz uma melhor relação entre o conhecimento do pesquisador e a realidade circundante, maior interesse dos destinatários, que são tratados como atores dentro de um processo e não como meros receptores, além de tornar possível detectar novas questões específicas, para as quais seriam necessários estudos ou pesquisas mais aprofundadas.

Um grupo de quinze docentes (entre professores e professoras) e cinco alunas de uma escola pública de Educação Básica do município de Caçador, interior de Santa Catarina foram o público-alvo da intervenção, que foi realizada na forma de oficinas durante a semana pedagógica da escola, em fevereiro de 2019.

Quatro oficinas foram ministradas pelos autores e dois técnicos de enfermagem. Essas oficinas se constituem em uma sequência de uma atividade que foi realizada em setembro de 2018, sob a denominação de “lidando com a diversidade e diferença de gênero no ambiente escolar” (AMBRÓSIO-ACCORDI; ACCORDI, 2019). As oficinas aplicadas nessa atividade foram adaptadas a um público alvo diferente para essa intervenção, qual

seja: docentes, equipe gestora e alunos, como descrito a seguir.

3.1 Oficina 1: Estética Corporal.

A oficina de “estética corporal” teve como objetivo produzir um corpo “diferente”, com rótulos baseados em desvios dos padrões normalizadores buscados pela sociedade para um corpo um comportamento tido como “perfeito” e assim gerar uma discussão entre os participantes sobre o poder que os estereótipos têm de influenciar nas vidas uns dos outros

Foi realizada breve exposição sobre o uso amplo do termo *queer*, que não se refere somente à sexualidade, mas sim a tudo o que pode causar um “estranhamento”, um desvio aos padrões considerados “normais”, ou normativos. Foi explicado que qualquer pessoa que foge do padrão normalizador da sociedade é rotulado e passa a ser tratado como “anormal” ou diferente.

A turma foi dividida em pequenos grupos, cada qual com a incumbência de escolher um de seus membros e rotulá-lo com etiquetas que identificassem em seu corpo características consideradas anormais e que pudessem causar “estranheza” (dentro de um contexto queer) aos padrões tidos como normalizadores.

3.2 Oficina 2: Diversidade no Plural.

O objetivo específico da oficina “diversidade no plural” foi levar os docentes a refletir sobre as diversidades existentes em seu ambiente escolar, a forma como agem perante elas, e como poderão melhorar suas atitudes priorizando o respeito a todas as manifestações de diversidade.

Foi explicado para todos os participantes que existem várias “diversidades” (por isso o nome da oficina de “diversidade no plural”), como a diversidade sexual, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, a diversidade religiosa, entre outras. Também foi enfatizado que uma não deve ter preponderância sobre outras e que todas devem ser igualmente respeitadas.

A turma foi dividida em grupos de aproximadamente seis pessoas. Cada turma se isolou em um local sem contato com as outras com o objetivo de produzir uma cena que simule uma situação de desconforto (por exemplo *Bullying*, assédio ou constrangimento) relacionada a uma das diversidades comentadas. Essa cena deveria ser fotografada para ser exposta ao grande grupo no próximo momento.

Em seguida, cada pequeno grupo expôs sua foto ao grande grupo, para que eles interpretassem a cena e tentassem entender o contexto e a causa da situação de desconforto. Por fim, cada grupo explicou a causa do desconforto e como aquele tipo de situação pode ser evitada em um contexto de respeito às diversidades.

3.3 Oficina 3: Túnel do tempo.

A oficina “túnel do tempo” objetivou conhecer vários estágios da sexualidade humana, relacionando o passado com os dias atuais. Os técnicos em enfermagem apresentaram um contexto histórico, onde a sexualidade e o conceito de gênero usados hoje são baseados no modelo europeu que é considerado o “padrão de sociedade”; abordaram temas sobre a Grécia antiga, papel de gênero, libertinagem, pederastia, adelfopoiese, sodomia, despatologização, protocolo transexualizador e união homoafetiva.

3.4 Oficina 4: Ocupação de direitos.

A oficina de “Ocupação de Direitos” teve o objetivo de proporcionar a cada um dos participantes a exposição de suas ideias, dentro de uma convivência respeitosa, sem rótulos, sem normalizações e, principalmente, com respeito às diversidades.

Foi proporcionado a cada um dos participantes em uma roda de conversa, expor sua ideia a respeito do seu direito de se expressar ou ser o que é. Após a conversa, os participantes foram divididos em pequenos grupos e cada grupo produziu um cartaz expressando o significado de respeito à diversidade, com a intenção de fixar esses cartazes em diversos espaços da escola para o contato dos discentes com a temática.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a oficina de “Estética Corporal”, os grupos produziram rótulos envolvendo marcas de diferenças com conotações: sexistas, como “bunduda”; heteronormativas, como, “machona”, “viado” e “boiola”; estéticas, como “girafa”, “poste”, “baixinha”, “narigudo”, “barrigudo”, “quatro olhos”, “careca bruto”, “gordo”, “piolhento” e culturais, como, “chata”, “grossa”, “bruta”, “malvado”, “demônio”, “mandão”, “teimoso” e “tapado”.

Os rótulos produzidos nessa oficina refletem atitudes ligadas ao comportamento dos próprios professores. Ávila, Toneli e Andaló (2011), afirmam que nesses casos, os docentes

recorrem a seus próprios princípios, mesmo que eles expressem contrariedade à legislação e às políticas públicas governamentais e não levem em consideração os efeitos discriminatórios que a confirmação, através de suas atitudes, pode ter para jovens já vulnerabilizados.

Ao socializar o conteúdo desses rótulos perante o grande grupo, os participantes perceberam o quanto banalizam essa prática, que é corriqueira entre os alunos. A medida em que professores e professoras não orientam devidamente seus alunos e alunas e nem levam o tema para discussão em sala de aula vão ao encontro do que afirma Miskolci (2017, p. 12), no sentido de que

a maioria das crianças e adolescentes – em busca compreensível de aceitação e sobrevivência – aceita ou se deixa moldar pelas demandas educacionais cujo conteúdo

normativo violento – mais frequentemente do que gostaríamos de constatar – não é reconhecido nem mesmo pelos educadores/as como algo a ser discutido e questionado.

É preciso pois, que professores e professoras exercitem suas capacidades de empatia, para que não rotulem, ou permitam a rotulação, mesmo que indiretamente de seus alunos e alunas. Nesse sentido, Barreto e Araújo (2014), afirmam que “docentes podem ser agentes de discriminação no ambiente escolar a medida em que estigmatizam e agridem alunos e alunas que apresentem comportamentos diferentes da heteronormatividade, ou seja, diferentes do ‘padrão’”.

Na oficina de “Diversidade no Plural”, os participantes divididos em pequenos grupos produziram cenas simulando uma situação de desconforto e as fotografaram para serem expostas ao grande grupo. As cenas produzidas foram de assédio, onde simularam a turma em sala de aula, o professor assediando uma aluna ao explicar individualmente o conteúdo em sua carteira e os demais alunos sem entender a situação ou saber como agir; exclusão e *bullying*, em uma cena em que os participantes criaram, que havia um grupo de alunas brincando em roda e deixaram uma colega de fora, por estar usando saia longa e ainda durante a brincadeira faziam “caretas” e comentários pejorativos a respeito da colega; preconceito em uma cena em que duas meninas sentadas de mãos dadas no momento do intervalo e colegas, rotulando-as como “sapatões” entre outros adjetivos, rindo, fazendo comentários e demonstrando a não aceitação e por fim, de constrangimento, em uma cena em que um grupo de alunos desenvolviam uma atividade em equipe na sala de aula e uma aluna tatuada e com cabelo colorido preferiu realizar atividade individualmente, alguns alunos da equipe riam, “apontavam-lhe o dedo” e faziam piadas negativas.

Após fotografarem essas cenas, levaram-nas ao grande grupo onde todos puderam fazer suas considerações. As cenas foram identificadas de acordo com o que o pequeno grupo havia criado e diversas foram as manifestações de desconforto ao relatar tais vivências. Os participantes relataram sentir tristeza, raiva, empatia e desejo de mudança e dialogaram sobre atitudes que favoreçam o respeito às diversidades.

Apesar da participação positiva nessa oficina muitas vezes os professores em seu cotidiano escolar desempenham uma convivência não assumida com discriminações e preconceitos em relação a homossexuais, o que, conforme Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 289) se dá ao considerarem que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam “brincadeiras” ou “coisas sem importância”. Quanto a isso, Cortella (2014, p.63) afirma que “o respeito à diversidade é a capacidade de afastar a tolice arrogante que supõe ser o único modo correto de existir”.

Ao iniciar a oficina “Túnel do Tempo”, os participantes (docentes e discentes) foram convidados a dizer a primeira palavra que surgisse em sua mente ao ouvir o termo “sexualidade”. Algumas respostas ouvidas foram: “LGBT”, “sexo”, “diferenças”, “hetero”, “abuso”, “pessoas”, “sociedade”, “seres”. Neste caso o significado da palavra sexualidade,

segundo os participantes, deu-se na questão LGBT e no ato carnal em si, partindo então para a reflexão de que a sexualidade é inerente ao ser humano e sempre existiu. O Técnico em Enfermagem afirmou ao grupo que “a sexualidade não está ligada exclusivamente com o sexo ela faz parte do ser”.

As respostas dos participantes podem ser relacionadas ao que diz Dinis (2008), ao afirmar que

é provável que o/a educador/a seja confrontado/a com a própria sexualidade, transparecendo, dessa forma “que a dificuldade da/do docente em tematizar a diversidade sexual também possa ser uma dificuldade em lidar com a sua própria sexualidade e com as múltiplas possibilidades de obter prazer.

Essa oficina proporcionou um momento de reflexão e de considerações dos participantes, que se mostraram instigados a estudar, compreender e dialogar na escola sobre a temática, justamente para minimizar os tabus existentes e pode ser considerada o “ponto alto” da intervenção. Os participantes tiveram uma oportunidade direta de expor o que pensavam sobre o tema da diversidade sexual na escola. Notou-se que muitos deixaram de lado o desconforto em falar a respeito, trazendo ao grande grupo suas experiências sobre preconceito, falta de entendimento, falta de empenho em buscar o conhecimento e principalmente a preocupação em qualificar a própria prática docente. É o que pode ser percebido no relato de uma das docentes participantes:

eu gostei bastante, principalmente a parte que envolve a história, essa questão da sexualidade, porque é uma coisa que vem de anos, e mesmo tendo passado todos esses anos, ainda é um tabu, um preconceito, nossa cabeça precisa evoluir muito, talvez vendo o que está no passado, a gente consiga respostas e melhorias para o futuro.

Pode-se relacionar esse relato ao que diz Costa (19905) ao afirmar que os/as professores/as têm uma grande capacidade para perceber os problemas educacionais, principalmente aqueles implicados no currículo e no ensino. No entanto, continua a autora, esses/as professores/as possuem limitações no sentido de participar do encaminhamento de soluções, relacionadas ao fato de que não dispõem de recursos teórico-conceituais para a interpretação e equação da complexa problemática da escola na sociedade.

Na oficina de “Ocupação de Direitos”, os participantes criaram cartazes com base na reflexão sobre respeito à diversidade, com palavras, frases e desenhos. Os cartazes foram distribuídos em diversos espaços da escola, para que todos continuem mantendo o contato com a temática, trazendo à tona o conhecimento adquirido e a intenção de qualificação na prática diária ao longo do ano letivo e para que os docentes e discentes que não participaram sintam-se integrados e acolhidos.

Entre as frases produzidas pelos participantes, destacam-se algumas como: “Ser diferente não é crime”; “empatia, compreensão, respeito, afeto, companheirismo e amor”; “Igualdade de direitos e deveres”; “Infinito: filho, filha, mãe, pai, sociedade, escola, respeito, sexualidade, carinho e amor”; “O sol brilha para todos”.

Dessa forma, concorda-se com Jesus, Ramires, Unbehau e Cavašin (2008),

que a escola deve exercer um papel fundamental tanto na desconstrução de mitos e preconceitos, como na promoção de valores democráticos de respeito ao outro.

Ao fim da intervenção os participantes avaliaram a atividade e algumas das considerações apontam para o cumprimento do objetivo, que foi demonstrar a importância do respeito a todos dentro de uma perspectiva *queer* de convivência entre as diferentes manifestações de gênero.

As palavras finais da avaliação dos participantes foram: “eu aprendi bastante, acredito que agora vou conseguir ajudar em sala, aprendi muitas coisas que antes tinha dúvida”; “eu gostei porque tinha coisas que eu não sabia e hoje adquiri bastante conhecimento e isso é muito importante, porque tem gente com a cabeça fechada e é bom que todos entendam que essa diferença é algo normal”; “vou resumir em uma palavra: evolução”; “eu gostei, porque eu tinha bastante dificuldade em lidar com algumas situações referentes a temática e essa intervenção me trouxe muitas respostas”; “ajudou bastante, começou com os professores e espero que você [a primeira autora] volte para fazer esse trabalho com os alunos”; “foi o início de uma desconstrução”; “crescimento”; “humanizar”; “aprender a lidar com as diferenças e respeitá-las”; “é o início, ainda tenho dificuldade em lidar com este assunto, mas minha visão com relação a isso mudou e quando eu não consigo solucionar as questões sobre o assunto procuro alguém que possa orientar no meu lugar ou me auxiliar”.

O desenvolvimento das atividades e os resultados obtidos vai ao encontro da afirmação de Miskolci (2017, p. 57) de que

o grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas, ou mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos..

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção toda foi desenvolvida com a intenção de eliminar preconceitos e tornar o ambiente escolar um local mais respeitoso, onde os professores e professoras se coloquem a ensinar e aprender com seus alunos levando em conta e respeitando todas as diversidades. Durante o desenvolvimento das atividades nas oficinas apareceram relatos por parte dos docentes sobre o desafio de lecionar diante da temática da sexualidade e diversidade que deixaram claro a falta de proximidade com seus alunos e alunas e a falta da busca de conhecimento sobre tais assuntos.

Por esse motivo, o foco principal das atividades foi levar a reflexão aos professores e professoras da escola, para que busquem o conhecimento necessário e estreitem laços

com seus alunos e alunas, no sentido que levarem a eles e elas essa reflexão e que os façam entender que todos têm o direito de se expressarem ou serem como são.

Concorda-se com Miskolci (2017, p. 63) no que ele afirma que

temos que encarar o desafio possível de lidar com a sexualidade como algo cultural e que influencia todos os aspectos da nossa vida em sociedade. Precisamos repensar nossos modelos de recusa, mas também os de aceitação. Nesse sentido, temos que olhar mais criticamente para as representações culturais com as quais vivemos, nos divertimos e também aprendemos. Poderíamos tentar inserir ruído, inserir dúvida sobre coisas que antes ainda eram vistas como naturais ou indiscutíveis.

A primeira autora relaciona o relato desse artigo a sua própria experiência na escola, onde sentiu a necessidade de mudança na prática docente dentro de uma convivência respeitosa, buscando promover também esse estreitamento de laços e partilha de conhecimentos, a fim de conquistar um ensino de qualidade que seja usado como uma ferramenta que desperta o respeito ao próximo.

Conclui-se reafirmando o sentimento de compreensão e respeito que foi plantando nos participantes, como uma “semente”, sobre a importância de adquirir conhecimento sobre a temática da sexualidade e diversidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 2004.

AVILA, A. H.; TONELI, M. J. F.; ANDALÓ, C. S. de A. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 2, p. 289-298, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a12v16n2.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

AMBRÓSIO-ACCORDI, A.; ACCORDI, I. de A. Discutindo diversidade e diferenças de gênero no ambiente escolar. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 37., 2019, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2020. p. 97. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199347>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BARRETO, M. I.; ARAÚJO, M. I. O. O estereótipo do homossexual em professores (as) de ciências. **Revista Ambivalências**, v. 2, n. 3, p. 106-135, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/2555>. Acesso em: 2 abr. 2020.

CHAKUR, C. R. de S. L. Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa. **Paidéia**, n. 8-9, p. 37-52, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n8-9/04.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

CICCO, R.R., VARGAS, P. E. Diversidade sexual, gênero e novas formas de organização da família: Questões para o ensino e a comensalidade. **Demetra**, v. 11, n. 3, p. 539-557, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/22446>. Acesso em: 27 jul. 2019.

CORTELLA, M. S. **Não se desespere**: Provocações filosóficas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

COSTA, M. C. V. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA NETO, A. J. da (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 109-158.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p.

477-492, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. V. 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

JESUS, B. de; RAMIRES, L.; UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S. Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. Ed. Especial Revista e Ampliada. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade. 2008. 92 p. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/Diversidade-Sexual-na-Escola-uma-metodologia-de-trabalho-CORSA-e-ECOS-2008-1.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. 92 p.

MARINHO, C. M.; VERAS, E. F. Michel Foucault e a teoria queer. **Revista Bagoas**, v. 11, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/12527>. Acesso em 2 abr. 2020.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, J. P. de L.; SILVEIRA, E. L.; COSTA, L. C. S. A teoria queer e os muros da escola: tessituras entre práticas e (des)normalizações. *Textura*, v. 18, n. 38, p. 143-161, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/2057/1943>. Acesso em: 27 jul. 2019.

THIOLLENT, M. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: THIOLLENT, M.; ARAÚJO FILHO, T. de; SOARES, R. L. S. (Orgs.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000. p. 19-28.

VIEIRA, V. A.; MACHADO, B. F.; BUENO, K. E.; LEWIN, A. P. M. Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos. **Carta Capital** [on line], 17 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MUDANÇAS NO PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR: BREVE HISTÓRICO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de Submissão: 20/06/2020

Juliana Campos Francelino

UCDB

Campo Grande – MS

<http://lattes.cnpq.br/7164412240690853>

Flavinês Rebolo

UCDB

Campo Grande – MS

<http://lattes.cnpq.br/7132889814371370>

RESUMO: Desde o século XIX a profissão de professor passou por diversas transformações no Brasil. O professor precisou se qualificar continuamente para acompanhar o surgimento de novas modalidades de ensino, principalmente a Educação a Distância (EaD) e, também, novas questões que permeiam a escola contemporânea, como a diversidade e a inclusão. A formação de professores, na sua grande maioria, está sendo realizada pelas instituições particulares e pela modalidade EaD. Neste artigo, buscaremos refletir sobre quais fatores fizeram com que o professor se transformasse no profissional dos dias atuais, e como ocorreu a evolução da profissão desde

seu surgimento, quais os desafios presentes diante das novas modalidades de ensino e do aparecimento de novas tecnologias. Essas novas demandas fizeram com que a profissão sofresse transformações, exigindo que a formação de professores ocorresse, também, de forma continuada. Para cumprir tal objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com análise de textos e documentos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Profissão docente, Perfil do Professor.

CHANGES ON TEACHER'S PROFESSIONAL PROFILE: A CONCISE HISTORY

ABSTRACT: Since the nineteenth century, teaching career has gone through several transformations in Brazil. Teacher was demanded to qualify himself/herself continuously in order to keep up with the emergence of new teaching modalities, especially Distance Education, and also new issues that permeate contemporary school, such as diversity and inclusion. The massive part of teacher's training is being carried out by private institutions and by distance education. In this article, we will pursue to reflect on what factors made teacher become a current professional, and how has this career evolved since its emergence, what challenges

are present facing the new teaching modalities and the emergence of new technologies. These recent demands have made the profession suffered transformations, requiring in this case that teacher's training should take place on an ongoing basis. In order to accomplish this aim, a bibliographic research was carried out, including analysis of texts and documents. **KEYWORDS:** Teacher's Training, Teaching career, Teacher's Profile.

1 | INTRODUÇÃO

Ser professor é uma das profissões mais antigas do mundo. Todas as outras especialidades ou profissões demandam de um ensino e orientação de um professor. No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. (SAVIANI, 2009).

O trabalho do professor é importante, pois é através dele que ocorre a instrução da população, formando e qualificando os cidadãos para as práticas profissionais. Diante das transformações da vida moderna, o professor precisa manter-se atualizado, não só para atender as demandas do mercado de trabalho mas, também, e principalmente, por causa do crescente aumento da produção de conhecimentos em todas as áreas. Para isso precisa manter-se em constante formação profissional.

Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Isso nos leva à visão do professor como um *intellectual*, o que implicará em maior abertura para se discutir as ações educativas. Além disso envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, inclusive de se estabelecerem novas habilidades e saberes para esse novo profissional. (FERREIRA, 2003)

Historicamente o papel e as obrigações dos profissionais da educação, em regra, permanecem a mesma. Neste artigo, buscaremos refletir sobre quais fatores fizeram com que o professor se transformasse no profissional dos dias atuais, sem perder sua característica mais relevante, a de ser mediador do processo de aprendizagem e construção de conhecimento.

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na "falta" de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala. (FREIRE, 2016)

A *presença* do professor para a formação de novas gerações implica na exigência de uma preparação adequada e condizente com as demandas colocadas pela escola contemporânea, como por exemplo a diversidade e a inclusão, as novas tecnologias de informação e comunicação, entre outras.

2 | PERFIS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES: AS MUDANÇAS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Ao longo dos anos, principalmente na década de 90, alguns pesquisadores passaram a pesquisar sobre a formação docente e sobre qual o perfil do professor na atualidade (TARDIF, NUNES, GAUTHIER). Segundo Gauthier *et al.* (1998), nas últimas duas décadas do século XX a educação tem sido acusada, com insistência e vigor, de não cumprir convenientemente seu papel. Essa afirmação atinge diretamente as instituições escolares e, conseqüentemente, os profissionais da educação, que são considerados os responsáveis pela crise da escola e da educação.

Diante das necessidades de adequação da escola frente às transformações da sociedade, alguns pesquisadores apontam características e perfis do *professor necessário* para atender a essas demandas, como o do professor reflexivo e o professor pesquisador, perfis esses que colocam o professor como protagonista do processo de aprendizagem.

O perfil do professor reflexivo, que enfatiza a construção coletiva na escola, insere-se na tendência de investigação que valoriza a formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional, conforme perspectiva desenvolvida por Fusari (1988), Nóvoa (1992) e Schön (1992), considerando o professor como um profissional reflexivo. Essa perspectiva surgiu com a necessidade de rompimento com o modelo técnico existente no Brasil, com princípios positivistas atribuídos a formação docente até o momento. Segundo Pereira (2002, p. 26), nesse contexto de valorização do docente como um prático reflexivo, “os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola”.

Já o status de professor pesquisador surgiu com a necessidade de reconhecer o professor como criador de saberes, desconstruindo, como demonstra Zeichner (1998), a divisão entre pesquisas dos professores e pesquisas acadêmicas. Os professores da escola básica são capazes de refletir sobre suas práticas, formular questões sobre os cotidianos de suas salas de aula e buscar respostas a essas questões, sistematizando experiências e produzindo saberes. No entanto, não se trata apenas de dar esse *status* de pesquisador aos professores da escola básica: é importante reconhecê-los também como pesquisadores, inserindo-os em eventos científicos nos quais possam realizar palestras, participar de mesas-redondas e socializar seus trabalhos.

Percebe-se que o perfil do profissional da educação evoluiu e se transformou, isso não quer dizer que o perfil tradicional esteja obsoleto, muito pelo contrário, o professor tradicional que dispunha da habilidade de *ensinar* recebeu como atividades adicionais novas ferramentas para exercer seu trabalho, como também passou a ser o responsável, muitas vezes, em buscar respostas e soluções diferentes ou que complementam as respostas já existentes. Isso se deve ao fato do aluno também ter evoluído, principalmente

pelo surgimento de novas tecnologias que passaram a ser consideradas como fontes de conhecimento. Desse modo o professor precisou evoluir e acompanhar o surgimento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

3 | TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA EDUCAÇÃO

No início do século XXI surgiram algumas discussões acerca das possibilidades de inovações nos ambientes escolares, e isso se deu, entre outros fatores, devido ao surgimento de mídias digitais, tais como: softwares, multimídia, computadores, recursos tecnológicos e a mais exaltada de todas a internet.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009).

A globalização do mundo, as transformações das organizações sociais e os avanços tecnológicos ocorridos nos últimos 20 anos, transformaram as formas de comunicação e de relacionamento entre as pessoas com o mundo, isso deve-se principalmente ao surgimento dessas novas mídias e tecnologias.

A era digital abre novas possibilidades para os indivíduos realizarem suas ações em contextos distintos, com mídias diferenciadas, favorecendo a constituição de uma teia entre a escola e o cotidiano no qual o indivíduo atua, configurando novos caminhos para ele interagir e desenvolver suas constantes compreensões sobre o mundo e sobre a cultura (MARTINS, 2003).

Nesse contexto, a escola está frente a novos desafios oriundos dos avanços tecnológicos como também pelas necessidades neles embutidos. A educação tem-se utilizado das TIC's tendo em vista os recursos tecnológicos estarem presentes na sociedade atual, sendo importante neste momento o professor incorporar tais ferramentas nos modelos pedagógicos praticados na escola.

O projeto “Educação por computadores” (Educom), no Brasil, foi implantado pela Secretaria Especial de Informática (SEI), com suporte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), órgãos do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), e pelo Ministério da Educação (MEC) em cinco centros: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos esses projetos trabalharam com escolas públicas da Educação Básica e desenvolveram atividades de pesquisa e formação, tanto na universidade quanto nas escolas, que possibilitaram a realização de diversas ações iniciadas pelo MEC (ANDRADE, 1993; MORAES, 1997).

Na criação desse projeto não existiam professores preparados para utilizar computadores nas salas de aulas. Com isso os Centros e Núcleos de Pesquisas ligados

às Universidades do projeto Educom, no âmbito de suas especialidades, passaram a desenvolver atividades de formação e pesquisa na área da informática. O aprendizado dos pesquisadores sobre o uso pedagógico do computador acontecia na ação, por meio de vivências compartilhadas e analisadas e de estudos sobre as teorias que pudessem subsidiar a reflexão e o entendimento da própria ação. Foi um momento importante para a constituição das equipes dos Centros e Núcleos ligados às Universidades, que atuariam junto aos educadores na implantação da informática nas escolas (VALENTE, 1999).

Outro fato presente diante desse cenário atual, é o de garantir a democratização de acesso a todos, pois, muitas vezes os recursos tecnológicos são escassos ou inexistentes, dificultando ou impedindo o professor de inserir as TIC's nas salas de aulas. Martin Barbero (1996, p. 12) observa o seguinte:

[...] a simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto.

É importante salientar que o acesso dos alunos às mídias digitais não é novidade, pois, grande parte da população já possui acesso a ferramentas responsáveis por difundir as informações: TV, rádios, vídeos, CD, DVD, computadores, videogames, celulares e internet, todos dispositivos tecnológicos que facilitam o acesso as informações. Caberá à escola, e aos professores, decidir como empregar esses recursos de forma adequada no currículo escolar.

A inexistência ou insuficiência de apoio institucional para seu uso – entendido nos relatos como a direção da escola, Secretarias de Estado, coordenações e órgãos gestores das universidades – torna-se um agravante para o professor que pretende adotar as TIC's em sua prática nos enfrentamentos do dia a dia escolar (SCHUHMACHER, 2014).

Desse modo, a inserção das TIC's pode não provocar mudanças significativas no processo educacional se não utilizadas dentro de um contexto ideal, isto é, se não relacionadas ao contexto sociocultural em que a escola está inserida. Desse modo, não só o domínio das tecnologias pelo professor passa a ser indispensável, como também o de ser reflexivo e pesquisador, para realizar, da melhor forma possível, a ligação entre o uso dessas ferramentas e o cumprimento do currículo.

4 | EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL

Em 1998 os cursos oferecidos na modalidade a distância passam por regulamentação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesse momento o MEC estabelece os critérios para credenciamento de instituições e as autorizações para os cursos a distância. Essa regulamentação tem como objetivo consolidar e difundir a modalidade Educação a Distância (EaD), além de corrigir as imperfeições percebidas, nessa modalidade de

ensino, até aquele momento. As principais distorções estavam relacionadas a formatação do currículo, a definição de carga horária, duração de curso, coordenação, planejamento, acompanhamento e avaliação referentes ao processo de aprendizagem, projetos, produção científica, dentre outros.

Somente em 2005 o governo determinou, via o Decreto 5622, que os cursos à distância deveriam seguir as mesmas características quanto a carga horária dos cursos presenciais, ficando, a partir desse momento, reconhecida a equivalência dos certificados das modalidades EaD e presencial. Isto significou maior rigor das regras para o credenciamento dos cursos da EaD, tendo como foco a elevação da qualidade dos mesmos (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 100).

Algumas dificuldades surgiram após a expansão dos cursos na modalidade EaD no Brasil, principalmente em relação a qualidade dos cursos ofertados, pois, com o surgimento de muitas instituições particulares e o crescimento da busca pelas modalidades EaD, muitas instituições passaram a se preocupar com o avanço de matrículas nos cursos à distância, deixando a qualidade dos cursos ofertados em segundo plano.

Para Gatti, Barretto e André (2011, p. 105):

O grande número de matrículas em cursos de EaD em instituições privadas está em consonância com a oferta que fazem nessa modalidade, deixando de oferecer cursos de licenciatura presenciais, sobretudo os de pedagogia. Esse movimento, que é grande e rápido, precisa ser olhado com cautela, uma vez que há questionamentos quanto à qualidade na oferta desses cursos e os materiais utilizados. Não é uma política sensata estimular a expansão desses cursos, ante as avaliações e as dúvidas levantadas por pesquisadores. Transformar, como os dados mostram, especialmente a formação de professores para educação básica majoritariamente em formatos a distância pode trazer consequências para qualidade das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças e adolescentes nas escolas de educação básica.

Alguns fatores contribuíram para o crescimento dos alunos matriculados na modalidade EaD, como a possibilidade de estudar no dia e horário mais confortável, redução das despesas com deslocamento até a instituição de ensino, alunos residentes em cidades pequenas do interior que não eram contempladas pela modalidade presencial, a segurança e o conforto de estudar em sua residência, a possibilidade de mães e pais estudarem e cuidarem, ao mesmo tempo, dos afazeres domésticos, e o fator principal que é o baixo custo nas mensalidades se comparadas aos cursos ofertados na modalidade presencial. Em contrapartida, as instituições de ensino perceberam que, com a modalidade EaD, o número de alunos inscritos no curso é superior ao quantitativo suportado numa sala de aula presencial, com um custo muito inferior, onde é possível utilizar o mesmo material didático para várias turmas distintas.

Os ambientes virtuais podem configurar-se com características que viabilizam as atividades reflexivas e colaborativas, mas a existência de seus recursos por si mesma não garante o desenvolvimento de ações dessa natureza. São os profissionais envolvidos com o planejamento e a execução pedagógica do curso (coordenadores, docentes e monitores) que dão significado para o uso dos recursos dos ambientes virtuais por meio da criação e recriação de estratégias apropriadas (PRADO, ALMEIDA, 2003, p. 81).

Com o surgimento e a consolidação da modalidade EaD, outras funções são incorporadas ao papel do professor, constituindo um novo perfil de professor. O *ser professor, nesse contexto*, passa a exigir que ele seja, também, *multiplicador, facilitador, tutor e animador*. Esses termos aparecem em substituição ao professor. Mas, tendo em vista que essas funções, na EaD, são exercidas por outros agentes educacionais, é preciso considerar que essa fragmentação do trabalho docente desencadeou um novo perfil de professor, que não será discutido neste artigo, mas que merece ser aprofundado por pesquisadores, professores e gestores, tanto pelas implicações que traz para a vida e o trabalho dos professores como para as formações iniciais e continuadas.

5 | EDUCAÇÃO ESPECIAL

A constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Capítulo II – Direitos Sociais, em seu Art. 6º., prevê o direito a todos, sem distinção de qualquer natureza, a educação, saúde, lazer, proteção à infância, dentre outras garantias constitucionais. Estes e outros direitos legais levantam questões consideráveis quando falamos na educação especial praticada no Brasil.

[...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas. (SAVIANI, 2008)

A educação especial inicialmente surgiu como um serviço exclusivamente assistencial, visando apenas o bem-estar da pessoa com deficiência, onde foram considerados principalmente aspectos psicológicos e médicos. Posteriormente chegou às instituições de ensino com o objetivo de inclusão total desses alunos nas aulas do ensino regular.

Para Sasaki (1997, p. 167) inclusão social é o:

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...). A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

A inclusão é o acolhimento de todas as pessoas no sistema de ensino, sem exceção, independentemente de sua cor, gênero, classe social, condições físicas e psicológicas. Diante dessa demanda o professor precisou se qualificar para prestar um serviço de qualidade aos alunos especiais inseridos nas classes regulares.

A educação especial demanda de oferta de serviços especializados, conforme aponta Fernandes (2008, p. 30):

- Alunos surdos, que, por suas necessidades linguísticas diferenciadas, precisam conhecer a língua de sinais e exigem profissionais intérpretes;
- Alunos com deficiência visual, que necessitam de recursos técnicos, tecnológicos e

materiais especializados;

- Alunos com deficiência física neuro-motora, que exigem a remoção de barreiras arquitetônicas, além de recursos e materiais adaptados à sua locomoção e comunicação;
- Alunos com deficiência intelectual, que demandam adaptações significativas no currículo escolar, respeitando-se seu ritmo e estilo de aprendizagem;
- Alunos com condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos que demandam apoios intensos e contínuos, além de atendimentos terapêuticos complementares à educação;
- Alunos com altas habilidades/superdotação, que, devido às motivações e aos talentos específicos, requerem enriquecimento, aprofundamento curricular e/ou aceleração de estudos. (FERNANDES, 2008, p. 30)

Há, neste contexto, a necessidade do professor se qualificar em outras especialidades, como por exemplo o Braile (sistema de escrita tátil utilizada por pessoas com baixa visão ou cegas) e a Libras (Língua Brasileira de Sinais, conjunto de formas gestuais utilizado para a comunicação entre deficientes auditivos e outras pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes). Surge, assim, mais uma habilidade exigida do professor e mais um novo perfil desse professor necessário para a escola contemporânea.

6 | REFLEXÕES FINAIS

A profissão de professor é muito antiga e vem sofrendo transformações ao longo do tempo. Com o passar dos anos e o surgimento de novas atribuições imputadas aos professores, devido às demandas feitas à escola contemporânea pelas mudanças sociais e tecnológicas e pelos avanços na produção de conhecimento, um novo (ampliado e fragmentado) perfil de professor se constituiu.

Uma grande parte dos professores não está preparada para assumir esse novo perfil: ampliado no sentido de se constituir por um conjunto de habilidades que antes não eram exigidas dos professores e, ao mesmo tempo fragmentado, como no caso da EaD, onde as tarefas do professor são divididas entre vários agentes educacionais. O fato de não estarem (ou não terem sido) preparados para assumir esse novo perfil gera várias consequências, entre as principais podemos citar o mal-estar docente e o adoecimento dos professores e a defasagem entre as expectativas da sociedade e dos alunos em relação à escola e o que a escola, de fato consegue oferecer.

Nesse sentido, considerando esse novo (ampliado e fragmentado) perfil de professor, pode-se afirmar que as formações, tanto a inicial como a continuidade, devem ser repensadas e reorganizadas no sentido de preparar e subsidiar os professores na construção desse novo perfil.

Zabalza (2000, p. 165) afirma que convertemos “a agradável experiência de aprender

algo novo a cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável”. Um princípio de sobrevivência para o professor contemporâneo que, para lecionar no século XXI precisa assumir que a sociedade, a escola e os alunos sofreram (e sofrem) transformações a uma velocidade mais rápida a que estávamos acostumados, e para continuar a responder às expectativas e necessidades da escola de hoje é necessário fazer um esforço redobrado.

Certamente um esforço redobrado deverá ser realizado, mas não apenas por parte do professor, embora ele seja a *peça chave* da Educação. Esse novo perfil de professor está sendo desenhado a partir de transformações oriundas de diversos âmbitos (sociais, culturais, científicos, políticos, econômicos...) e, nesse sentido, é preciso a contribuição de todos, com destaque especial para as políticas educacionais, a gestão eficiente dos sistemas de educação e das escolas e para as instituições responsáveis pelas formações dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ANDRADE, P. F. (Org.). **Projeto EDUCOM: Realizações e Produtos**. Brasília: Ministério da Educação e Organização dos Estados Americanos, 1993.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto 9.057**, de 25 de maio de 2017. Brasília: Casa Civil, 2017.

FERNANDES, S. **Metodologia da Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2008.

FERREIRA, J. C. F. **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual**. [s. d.]. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 54ª. Edição, 2016.

FUSARI, J. C. **A Educação do Educador em Serviço**. Dissertação. Mestrado em Educação. PUC/SP, 1988.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

MARTÍN BARBERO, J. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. **Revista Nómadas**, Bogotá, n. 5, p. 10-22, 1996.

MARTINS, M. C. **Criança e mídia: diversa-mente em ação em contextos educacionais**. Tese (Doutorado). Departamento de Multimeios, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MORAES, M. C. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 1, p.19-44, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

OCDE. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OCDE, 2005.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Porto: Ed. Imprensa Portuguesa, 2002.

PRADO, M. E. B.; ALMEIDA, M. E. B. Redesenhando estratégias na própria ação: formação do professor a distância em ambiente digital. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Campinas, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SCHUHMACHER, V. R. N. **Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2014. 346 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VALENTE, J. A. Informática na educação. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 9, 1999.

Zabalza, M. Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). In: A. Monclús Estella (ed.), **Formación y Empleo: Enseñanza y competencias**. Granada: Comares, 2000. p. 165-198.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/07/2020

Maria Cristina G. Fortes

UNISAL – mcrisfortes@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa Pedagógica; Formação Docente; Prática Reflexiva.

INTRODUÇÃO

A escrita de narrativas vem sendo considerada importante para o processo de formação dos professores como oportunidade de ressignificação das práticas educativas e reconstrução de identidades, revelando como os professores mobilizam os seus conhecimentos, valores, vivências e expectativas. A pesquisa se apoia no conceito de narrativas pedagógicas, com base em Prado(2013), que as compreende como escritas diversificadas dos professores e profissionais da escola elaboradas com o objetivo de compartilhar as reflexões sobre a própria experiência. A pesquisa se propõe a compreender as contribuições da escrita

de narrativas pedagógicas para a formação dos professores da educação básica e, mais especificamente, compreender as motivações de professores que escrevem acerca de seu cotidiano na sala de aula e os efeitos da socialização dessas narrativas nos círculos de pertencimento dos professores.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa prevê a análise das obras organizadas por Campos e Prado(2013,2014,2015) e Prado, Proença, Seródio e Silva Filho(2017), que reúnem narrativas escritas por professores e entrevistas semiestruturadas com autores de algumas dessas escritas identificadas como “Pipocas Pedagógicas”. O trabalho, em andamento, está em fase de revisão bibliográfica, cujos resultados podem ser apresentados sumariamente.

CONCLUSÕES

Prado(2013) argumenta que as narrativas pedagógicas como instrumentos de reflexão das práticas na e da escola revelam saberes e conhecimentos construídos a partir das

relações e interações profissionais e sociais.

A escrita dos professores, segundo Prado, Ferreira e Fernandes(2011) torna possível que a ação pedagógica seja reflexiva e fundamentada teoricamente. As narrativas produzidas na formação inicial e continuadas dos professores podem dar sentido às próprias práticas pedagógicas e do ponto de vista da investigação pode oferecer subsídios para a reflexão e intervenção dos formadores de professores(OLIVEIRA, 2011).

REFERÊNCIAS

CAMPOS, C.M.; PRADO; G.V.T.(orgs.). **Pipocas Pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013

CAMPOS, C.M.; PRADO; G.do Val T.(orgs.). **Pipocas Pedagógicas II**: narrativas outras da escola. São Paulo: Pedro & João Editores, 2014.

CAMPOS, C.M.; PRADO; G.V.T.(orgs.). **Pipocas Pedagógicas III**: narrativas outras da escola. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015

PRADO, G.V.T. **Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional**. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.4, n.10, p.149-165, 2013.

PRADO, G.V.T.; FERREIRA, C.R.; FERNANDES, C.H. **Narrativa pedagógica e memoriais de formação**: escrita dos profissionais da educação? Revista Teias, Rio de Janeiro, v.12, n.26, p.143-153, set./dez. 2011.

PRADO; G.V.T.; PROENÇA, H.H.D.M.; SERODIO, L.A; SILVA FILHO, R.B.(orgs.). **Pipocas Pedagógicas IV**: narrativas outras da escola. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017.

OLIVEIRA, R.M.M. **Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação**. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 20, n.43, p.289-305 maio/ago. 2011.

O CONCEITO DE *PROFESSOR REFLEXIVO* COMO POSSIBILIDADE DE SOBREVIVÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 12/06/2020

Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi

Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) - Pós-
graduação em Educação
Presidente Prudente-SP

<http://lattes.cnpq.br/7340016437698240>

Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Universidade Estadual Paulista (Unesp) -
Departamento de Educação
Presidente Prudente-SP

<http://lattes.cnpq.br/9140007564247346>

RESUMO: O artigo trata de uma análise acerca da pertinência da imersão do conceito de *professor reflexivo* no âmbito da educação infantil. Para tanto, em um primeiro momento, aprofundou-se na discussão acerca do referido conceito - com base em Contreras, Pimenta e Ghedin e Charlot - e das políticas públicas para a educação infantil, apontando-se as repercussões destas políticas à atuação docente. A reflexão e a articulação entre estes três aspectos, evidenciou a legitimidade, necessidade e relevância da utilização do conceito de *professor reflexivo* na educação infantil, como elemento ao enfrentamento ou

mesmo sobrevivência do professor diante dos desafios profissionais, políticos e sociais aos quais tem sido exposto, historicamente, no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; professor reflexivo; política educacional.

THE CONCEPT OF REFLECTIVE TEACHER AS A POSSIBILITY OF TEACHING PROFESSIONAL SURVIVAL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The theme of this article is an analysis about the propriety of the immersion of the concept of reflective teacher in the field of early childhood education. Therefore, in a first step, the discussion on this concept - based on Contreras, Pimenta and Ghedin and Charlot - and public policies for early childhood education is presented in a critical way, as well as the repercussions of these policies for teaching performance. A reflection and articulation between these three aspects, evidenced the legitimacy, necessity and relevance of the use the reflective teacher concept in early childhood education, as an element to confrontation or ever survival of the teachers in front of the professional, political and social challenges to which they have historically been exposed in

Brazil.

KEYWORDS: Early childhood education; reflective teacher; educational policy.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo reflete sobre a importância e a pertinência do conceito de *professor reflexivo* no âmbito da educação infantil. Partimos da constatação de que este conceito tem sido amplamente empregado nos âmbitos do ensino fundamental, médio e superior e tem representado um grande avanço na reflexão sobre a formação de professores, sobre a prática docente e sobre os caminhos para a construção de uma educação de qualidade para todos. Constatamos, simultaneamente, que este conceito está ausente da reflexão acadêmica sobre a educação infantil. Tal ausência nos parece injustificada, pois entendemos que este conceito diz respeito à educação infantil tanto quanto sobre os demais níveis educacionais.

Neste artigo, pretendemos, portanto, evidenciar a pertinência do uso deste conceito na educação infantil, através de uma reflexão sobre os problemas teóricos e práticos da educação infantil, dos dilemas colocados ao professor deste nível de ensino, assim como por meio de um aprofundamento do próprio conceito de professor reflexivo.

2 | O CONCEITO DE *PROFESSOR REFLEXIVO*

Para apresentar o conceito de professor crítico-reflexivo, é importante explicitar a razão de seu surgimento. Sabemos que a extensão e a abertura da escola não foram suficientes para fazer avançar mais significativamente a igualdade escolar e a promoção social dos mais pobres. Esse é um fenômeno mundial e o Brasil não é exceção, dado o nível de exclusão social a que esses grupos sociais estão submetidos. Muda também o sentido social da escola.

Perrenoud (1993, p. 141) descreve as novas atribuições da escola dizendo que “não lhe cabe ensinar somente a ler, escrever e contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz, etc.” Essa nova situação exige uma nova atitude dos professores, que, no entanto, não estão sendo adequadamente preparados para ela.

A tendência crescente de se “separar a concepção sobre a prática educacional de sua execução, legitimando a intervenção dos especialistas e reforçando as características técnicas do trabalho dos professores” (NÓVOA, 1992, p. 24), só agrava estes problemas, do mesmo modo que a maior carga de trabalho docente, baixos salários, turmas com número excessivo de alunos, e outros fatores ligados à desvalorização da profissão, à degradação do seu estatuto profissional e à desqualificação do seu trabalho.

Diante deste quadro altamente complexo e problemático, em que os professores se acham altamente estressados e com dificuldades para situar-se adequadamente nele, Almeida (1999, p. 8-9) nos lembra que

Considerando então que o professor pensa e age em função de suas ideias sobre o conhecimento, o ensino e a sociedade, das necessidades específicas de seus alunos e do contexto de sua escola, parece que tomá-lo como um profissional reflexivo é a concepção mais acertada para tratar dos múltiplos aspectos de sua formação e atuação, uma vez que é seu pensamento que orienta sua ação. Sua atividade profissional é fruto do conhecimento gerado no contato com a prática, ou seja, depende do conhecimento que ele elabora durante sua própria intervenção.

Contreras (2002) nos fala de três modelos de professores: o professor como profissional técnico, o docente como profissional reflexivo e da evolução do profissional reflexivo ao intelectual crítico. Não é o caso aqui de nos aprofundarmos nestes modelos, mas cabe lembrar que o professor como profissional técnico não é apenas dominante, como está em muitos casos se radicalizando, como na forte tendência de apostilamento de vários sistemas de ensino. Sobre o segundo modelo, aponta Contreras (2002, p. 129-30):

A educação não pode ser determinada a partir de fora. São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas. No entanto, não é apenas uma questão de impossibilidade. É também uma questão de convicção que se deduz dos argumentos da racionalidade prática. Somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que responsabilizam realmente por elas, porque, em um sentido plenamente aristotélico, o que se refere aos valores educativos não pode vir resolvido à margem da prática na qual eles são buscados. Só quem pratica e só na prática podem-se realizar os valores educativos enquanto tratam de perguntar sobre seu significado.

Assim, cabe ao professor, em sua atuação, realizar permanentemente a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Outro fato que se ressalta neste segundo modelo é a singularidade de cada situação educativa, que, portanto, sempre está além de quaisquer prescrições prévias rigorosas.

Sobre a evolução do profissional reflexivo ao intelectual crítico, Contreras (2002) faz amplo apanhado de pontos. Novamente, não é caso de se aprofundar, mas cabe ressaltar os seguintes itens: o caráter comunicativo e coletivo da reflexão, a valorização da teoria como importante ferramenta de reflexão, a postura crítica e autocrítica, um maior compromisso moral.

Pimenta (2006) também apresenta reflexões importantes sobre o tema, numa linha bem semelhante a de Contreras, apresentando relevantes contribuições sobre a recepção do conceito de professor reflexivo no Brasil e a necessidade de ligá-lo ao conceito de desenvolvimento profissional. Conclui ela

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos liberais, transforma o conceito *professor* reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em que o

despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. (PIMENTA, 2006, p. 45).

No conceito de professor reflexivo, existem limitações em alguns casos e também apropriações indébitas, mas cabe aqui o ditado latino: “abusus non tollit usum”, ou seja, o abuso não impede o uso. Apesar de existirem muitos que jogam a criança com água do banho e usam as críticas que se devem fazer ao uso indiscriminado do conceito para desqualificar o conceito em si, o fato é que este tem sido usado em vários âmbitos (enfermagem, contabilidade) de forma pertinente, ganhando inegável influência nos mais diversos espaços dos professores de todos os tipos. Muito surpreendentemente é a constatação de que o uso deste conceito quase não ocorre na Educação Infantil e, infelizmente, nas poucas vezes que ocorre, frequentemente é com a crítica do conceito em si, desprezando sua relevância. Diante disso, o propósito aqui é aprofundar nesta discussão, em um área fecunda para estudos desta natureza, que constitui a educação infantil.

3 | A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, DIMENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A atuação do professor da educação infantil é pensada, conforme as políticas públicas para esta modalidade de ensino, como atividade que visa promover, especialmente, o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade. Tal desenvolvimento envolve dimensões distintas e complementares (envolvendo os aspectos físico, cognitivo e emocional) de uma criança vista como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relação e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina” (BRASIL, 2009, p. 1).

O papel do professor, nesta concepção de criança e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), está centrado em três questões básicas: 1- Participar da elaboração do currículo; 2- Organizar e articular experiências de aprendizagem que relacionem os saberes inerentes às crianças com os saberes produzidos socialmente (incluindo os princípios éticos, políticos e estéticos); 3- Promover e zelar por um projeto educativo orgânico, em que o cuidar e o educar se constituam dimensões indissociáveis na prática docente.

A participação docente coletiva na elaboração curricular envolve a consideração das características e necessidades de desenvolvimento desta faixa etária e o *modus operandi* da comunidade escolar. Com base neste conjunto de demandas, os professores selecionam e organizam as experiências de aprendizagem, corporificando, nestas experiências, as dimensões do cuidar e educar. Kishimoto (2002), reafirma a importância

do diagnóstico da realidade escolar e articulação entre o cuidar e o educar na construção da proposta pedagógica coletiva, tendo em conta que é na educação infantil que as bases para todo o desenvolvimento da criança são construídas.

O cuidar e o educar, portanto, integram as duas funções básicas da educação infantil, concebida como espaço que compartilha e complementa a ação da família. Os cuidados físicos, embora, aparentemente, não seja algo óbvio, produzem efeitos psicológicos em bebês e crianças. Assim, como bem aponta Winnicott (1982, p. 220), “na escola maternal não há lugar para tudo quanto seja impessoal ou mecânico, visto que, para a criança isso significa hostilidade ou (ainda pior) indiferença”. Portanto, a forma como a criança é tocada, trocada e alimentada influencia no desenvolvimento de seu psiquismo.

De todos os âmbitos que envolvem o desenvolvimento integral da criança, o mais obscuro é o que se refere ao desenvolvimento emocional. O professor precisa de sensibilidade e conhecimento das necessidades emocionais das crianças, em suas diversas faixas etárias, para que possa compreender a especificidade de sua identidade profissional nesta modalidade de ensino. Neste contexto, conforme Winnicott (1982), a criança precisa ser vista como aquilo que realmente é: um ser em desenvolvimento. Corresponde a considerar, portanto, progressões, fixações, regressões e oscilações no desenvolvimento infantil, envolvendo a observação e adequação de práticas, conforme as necessidades emocionais expressas em cada comportamento.

Considerando que a dinâmica do desenvolvimento infantil supõe uma série de condições, que envolvem aspectos essenciais dos ambientes que dividem seus cuidados, tais como, atenção, afeto, segurança, estabilidade, como descreve Winnicott (1982) na configuração de um ambiente “suficientemente bom”, a discrepância ou mesmo um trabalho unilateral da escola ou família, não contribuem efetivamente aos desafios que as crianças enfrentam.

Sobretudo nesta fase, em que a criança amplia os contextos e espectros de relações interpessoais, ao mesmo tempo em que ocorre um relativo afastamento da família, a relação entre o professor e a família precisa estar fortalecida, para que a criança venha a ter confiança e tranquilidade para se vincular ao novo espaço e a este professor, se abrindo às possibilidades que a escola a trará. Quando as relações entre escola e família são frágeis, a criança pode permanecer por um considerável tempo inibida em explorar e se apropriar deste espaço, o que pode interferir em suas condições de aproveitamento das experiências cuidadosamente planejadas pelos professores.

Uma última questão, também de grande importância e evidente nas políticas públicas, é que as crianças passem pelo processo de escolarização com a preservação dos direitos inerentes à infância. Esta preocupação permeia a organização do currículo e dos eixos norteadores das práticas pedagógicas, de maneira a não haver espaço para a violência, a discriminação, aos maus tratos, ao desrespeito, à desproteção, à falta de oportunidades, à falta de autonomia: a escola é um agente de proteção à criança

e à infância e isto se traduz na metodologia de ensino, na escuta, na observação, no planejamento e intervenção do professor.

Postas as características das crianças da educação infantil e especificidades de processo educativo que demandam, passaremos aos desafios que a docência nesta modalidade impõe aos professores.

Considerando a trajetória assistencialista das instituições de educação infantil no Brasil, há várias questões que envolvem a área: 1- a desvalorização deste nível de ensino, da profissão, dos profissionais, de sua formação e da proposta pedagógica para esta modalidade; 2- um certo distanciamento entre a educação em creches e pré-escolas, a partir da equivocada interpretação de que a creche cuida e a pré-escola educa; 3- condições de trabalho precárias, com pouco ou nenhum reconhecimento social e piso salarial de professores incompatível com a atividade; 4- responsabilização integral dos professores pela educação das crianças na ótica das famílias, que, por sua vez, não possui a compreensão do real significado que o termo “educar” assume na escola e, por fim, e mais recentemente, 5- a acusação, por parte de bancadas políticas, de que os professores seriam os responsáveis primeiros pelas mazelas da educação.

Em decorrência destes problemas mais gerais, observam-se, entre os professores, várias dificuldades, tais como apresentam Brostolin e Oliveira (2013) e Masullo e Coelho (2015) em suas pesquisas: 1- estabelecimento de relação entre teoria-prática; 2- insuficiente ou falta de apoio da equipe pedagógica; 3- dificuldade em articular práticas que envolvam o cuidar e o educar; 4- o processo de adaptação escolar 5- divergências entre concepções/orientações de coordenadores e professores; 6- dificuldades de relacionamento entre a equipe escolar ou entre os professores; 7- dificuldades em auxiliar crianças com dificuldades nas relações interpessoais e 8- relações com os pais.

Diante deste quadro, verifica-se a quantidade e a complexidade de questões que se sobressaem quando se trata de abordar os desafios docentes na educação infantil. E o principal pano de fundo para isto é a existência de contradições profundas, de base ideológica, estrutural e política.

A mesma escola tida como espaço a um desenvolvimento integral que permita à criança recursos que mais tarde serão mobilizados a favor de uma equidade social é, ao mesmo tempo, sucateada, desprovida de recursos materiais e humanos. Os professores, enquanto são atacados de diversas formas (acusações, reformas em planos de carreira, aposentadorias), lutam diuturnamente contra a falência da educação, em condições de saúde precárias, geradas por esta dinâmica. Neste ínterim, pouco conseguem fazer a favor de seus próprios direitos, enquanto classe trabalhadora.

A realidade dos cursos de formação de professores não é diferente: leis e mais leis às quais a universidade é forçada a se adequar, de forma a promover um achatamento dos cursos e a formação técnica, sob um discurso condizente às novas demandas profissionais. O professor universitário - enquanto trabalha em um ritmo frenético por

índices de produtividade arbitrários - é bombardeado por portarias e resoluções que lhes tiram direitos profissionais e aumentam suas metas de produção a pontos inatingíveis, ao mesmo tempo que as universidades são arrojadas e colocadas em dúvida diante da sociedade, com perdas brutais de autonomia e recursos vitais à manutenção de serviços de qualidade.

Estamos assistindo a um desmanche educacional em todos os níveis e o professor, diante deste quadro caótico, ou encontra sua devida posição neste caos premeditado ou será usado na implementação deste projeto político. Ao professor da educação infantil cabe, neste momento de dúvidas, de incerteza e ao mesmo tempo de construção de sua identidade docente, se apropriar e compreender o momento crítico pelo qual estamos passando. Neste contexto, nunca o conceito de professor reflexivo se fez tão necessário.

4 | O QUE SIGNIFICA FALAR DE PROFESSORES REFLEXIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Um primeiro aspecto a ser introduzido no contexto da discussão do conceito de professor reflexivo na educação infantil, e refere à prática docente como momento privilegiado à construção de conhecimento, algo a ser observado e explorado ainda nos cursos de formação de professores.

Ao analisarmos as dificuldades que se colocam aos professores de educação infantil, é possível localizar a existência de desafios relacionados às características gerais das crianças nesta faixa etária, que exigem formas de atuação específicas, em uma lógica em que variáveis precisam ser combinadas para que o processo educativo atenda às suas especificidades. Portanto, esta prática exige do professor uma capacidade de articulação e entrelaçamento de várias dimensões na organização de experiências de aprendizagem, bem como de conduzir tais experiências.

O trabalho do professor, desta forma, não se esgota no planejamento detalhado e orgânico ou na aula efetivamente cumprida. Há uma série de fatores que concorrem à execução desse projeto, já que as experiências de aprendizagem são atravessadas por outras situações que se colocam no espaço, naquele momento. O trabalho do professor envolve decisões a todo instante, seja de ordem pedagógica ou de relações interpessoais. Não há espaço para regularidades e as demandas infantis são infinitas.

Como esta dinâmica não pode ser prevista tampouco reproduzida durante os cursos de formação, considerando ainda os desafios impostos ao professor do ponto de vista externo à escola, o sentido maior desse trabalho é o de tomar o conceito de professor reflexivo como central à prática de professores da educação infantil, já que conforme Pimenta e Ghedin (2006) o trabalho docente, para responder aos constantes desafios, exige um acurado senso crítico, baseado nos fundamentos de reflexão e problematização

da ação.

A ideia de professor reflexivo, para Pimenta e Ghedin (2006), está fortemente atrelada a um processo de produção de conhecimento, desenvolvido durante a prática profissional, no esforço que o professor realiza para a solução de problemas, partindo da reflexão e problematização da experiência, isto é, “a experiência e a reflexão da experiência” (2006, p. 19). Tal processo envolve: 1- o questionamento; 2- a análise de problemas por meio da reflexão na ação e 3- a tomada de decisões e ações para resolver os problemas. Nesta dinâmica, as teorias são utilizadas como suporte aos objetos de reflexão da prática contextualizada, já que “adotam os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada” (2006, p. 24).

O docente da educação infantil tem como uma das primeiras funções, elaborar coletivamente o currículo, se valendo das características da escola, do entorno e dos objetivos cognitivos, motores, emocionais e sociais específicos a esta faixa etária. Além disso, precisa desenvolver uma visão clara acerca de sua função neste processo, no qual não deve haver uma dicotomia entre o pensar e o fazer, entre o pedagógico e o político, entre a teoria e a prática, entre a creche e a pré-escola, entre o cuidar e o educar.

Para que isto seja possível o professor precisa compreender plenamente sua posição profissional e as nuances envolvidas em sua atuação, de forma que possa haver um

(...) diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva” (as teorias de educação, no caso), possibilitando ao professor criar seus “esquemas” que mobiliza em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de re-elaboração (PIMENTA e GHEDIN, 2006, p. 26).

Assim, no que concerne aos cursos de formação inicial e continuada de professores, a teoria é muito importante, já que possibilita a compreensão hipotética de vários cenários, em interação dinâmica com a prática. Para além desta dimensão individual, a ação orientada pelo trabalho coletivo é um fator preponderante tanto na legislação acerca da educação infantil quanto nos pressupostos que envolvem o conceito de professor reflexivo. A ideia de professor reflexivo se relaciona, em seu aspecto coletivo, ao conceito de gestão democrática, o que coloca em xeque limitações no potencial pedagógico da escola por conta de posturas autoritárias, persuasivas. A reflexão coletiva pode, ainda, ser uma oportunidade para a conciliação de concepções, em um estudo mais aprofundado dos objetos de análise no qual “os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social” (PIMENTA e GHEDIN, 2006, p. 26).

Na base para as discussões coletivas, há relevantes questões subjetivas que podem ser propostas aos professores como elementos de reflexão, que aludem aos objetivos maiores da educação e, sobretudo, à essência da profissão docente: o ensino. Tais

questões, muito apropriadamente colocadas por Charlot (2006, p. 108), dizem respeito a: “Para um professor, qual é o sentido de ir à escola todas as manhãs? Qual é o sentido de ensinar? Qual é o sentido de tentar ajudar os jovens a aprender e a compreender as coisas? O que eu [professor] estou fazendo neste mundo?”

Charlot (2006), ainda nesta problematização, vai além, sugerindo que estas mesmas questões sejam colocadas do ponto de vista do aluno, quais sejam: Para o aluno, qual é o sentido de ir à escola todas as manhãs? Qual é o sentido de aprender? Qual é o sentido de aprender e a compreender as coisas? Como o processo de ensino e aprendizagem é um processo de mão dupla, é muito enriquecedor que a reflexão ocorra a partir dos dois polos que o envolvem e se relacionam: o professor, em sua relação com o saber e como mediador na construção desse saber, e o aluno, em sua relação com o saber e na construção desse saber, mediado pela ação do primeiro. Para o autor, estas questões poderiam ser trabalhadas já nos cursos de formação professores, em um processo de análise dos diferentes interesses, contextos e representações que fazem parte do repertório do aluno e do professor.

É desta posição que podemos pensar a educação neste momento de crise, de indefinição; a educação sempre está no redemoinho econômico, disputada, cerceada, devido ao poder que representa. A escola é um espaço perigoso, arriscado, casos seus processos não sejam controlados. Seja por meios ideológicos, políticos, legislativos, financeiros, a escola sempre é e sempre será alvo de controle neste mundo de pluralidade de interesses. Por isso, a reflexão se coloca como ponto crucial à ação dos professores.

Charlot (2006) destaca, neste contexto de contrariedades em torno da docência, a ideia de sobrevivência do professor: “(...) é sobreviver na sala de aula, na escola (...) Isto não é uma questão de princípio, é a realidade: sobreviver psicologicamente, sobreviver na sua especificidade profissional é, às vezes, sobreviver fisicamente” (2006, p. 105). Destaca-se, aqui, que a ideia de sobrevivência “pedagógica” também poderia ser incorporada ao rol de Charlot, pois ao tomar suas dificuldades como objetos de reflexão, o professor tem possíveis condições de “criar novas práticas muito interessantes a partir da análise das próprias condições de seu trabalho” (2006, p.105).

Este tipo de ação não é possível quando se tem uma formação baseada em um

(...) currículo normativo, que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação, pelos alunos, dos conhecimentos técnicos e profissionais (...) o profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (PIMENTA e GHEDIN, 2006, p. 19).

Como, na educação infantil, o professor trabalha em um contexto em que decisões precisam ser tomadas a todo tempo, é importante

(...) uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas de uma prática

reflexiva, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação (PIMENTA e GHEDIN, 2006, p. 20).

Esta foi a postura profissional assumida pela equipe de James Heckman, vencedor do Nobel em Economia em 2000. Heckman coordenou projeto envolvendo 162 crianças desfavorecidas de uma escola de educação infantil no Estado de Michigan. A proposta educacional fora estruturada em práticas, interações, cuidados e educação de crianças, assim como de orientação aos pais por meio de visitas, buscando uma formação integral. Após 20 anos, foi verificado que as crianças participantes não só obtiveram melhores condições materiais e humanas de vida, como ofereceram aos seus filhos a mesma formação que tiveram: “Nós olhamos não para o QI, mas para as habilidades sociais e emocionais que os participantes demonstraram em etapas seguintes da vida”. (BBC NEWS, 2019, p. 1)

Em um outro artigo, divulgado pelo Centro de Economia do desenvolvimento Humano da Universidade de Chicago, a compreensão da necessidade de equiparar a relevância e promover a articulação entre a creche e a pré-escola, foi o primeiro passo para alavancar a qualidade da educação das crianças no projeto de Heckman. Este investimento, como afirma o próprio Heckman, não é algo usual: “Unfortunately, many policymakers see child care and preschool as separate issues when they should be viewed as one, comprehensive, effective early childhood experience”¹ (CENTER FOR THE ECONOMICS OF HUMAN DEVELOPMENT, 2019, p. 1)

No Brasil, historicamente, como já mencionado, houve uma sobreposição da pré-escola à creche, bem como a fragmentação entre o cuidar e o educar. Se desejamos que nossas crianças recebam, de fato, uma educação que prime pelo desenvolvimento integral, as colocando em melhores condições de atuação social e econômica, precisamos superar este modelo e o conceito de professor reflexivo, sem dúvida, se destaca neste momento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a situação da educação em todos os níveis e, especialmente, a busca pela construção da identidade do professor da educação infantil, propusemos reflexões em torno da pertinência da exploração do conceito de professor reflexivo nesta modalidade de ensino. Considerando as tendências que a educação tem tomado no Brasil historicamente, é visível a falta de investimento e reconhecimento da educação infantil e, respectivamente, dos profissionais que nela atuam bem como de sua formação.

1. Tradução: “Infelizmente, muitos formuladores de políticas entendem a creche e a pré-escola como questões separadas, quando devem ser vistos como uma experiência única, abrangente e efetiva da primeira infância”.

Este contexto gera muitos desafios e a elaboração de mecanismos de sobrevivência ao professor é fundamental a um projeto de educação emancipadora.

A educação da infância é uma área que ainda demanda muitos estudos e o conceito de professor reflexivo se mostrou muito apropriado e profícuo neste âmbito, considerando as complexas características desta modalidade de ensino devido às necessidades e idiossincrasias da criança e a defesa da promoção de uma formação integral. Não é qualquer compilação teórica ou de políticas públicas que dará conta de delinear justa e efetivamente, a atuação do profissional da educação infantil. E é justamente este fato que aponta para os limitados ou mesmo inadequados usos do conceito de professor reflexivo em alguns trabalhos, portanto, o problema não está no conceito em si, mas nas formas de utilização/exploração deste nas mais diversas áreas.

Esperamos, com este trabalho, contribuir com o debate às questões que envolvem a docência na educação infantil, apontando algumas possibilidades de aplicação do conceito de professor reflexivo à formação de professores e à formação integral da criança, na perspectiva da reflexão na e pela prática profissional. Ainda neste contexto e, como sugestão à trabalhos posteriores envolvendo a temática, sugerimos que as aplicações do conceito de professor reflexivo sejam investigadas, também, na ótica dos professores da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. São Paulo: Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BROSTOLIN, M. R.; OLIVEIRA, E. A. da C. de. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.4, nº 11, p.41-56, 2013.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

BBC NEWS. **Investir em educação para a primeira infância é melhor ‘estratégia anticrime’, diz Nobel de Economia**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/educacao/noticia/2019/05/21/investir-em-educacao-para-a-primeira-infancia-e-melhor-estrategia-anticrime-diz-nobel-de-economia.ghtml>. Acesso em: 17/10/2019.

CENTER FOR THE ECONOMICS OF HUMAN DEVELOPMENT. **James Heckman and J.B. Pritzker on Combining Quality Child Care with Preschool**. Disponível em: <https://cehd.uchicago.edu/?p=713>. Acesso em: 17/10/2019.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação na infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASULLO, V. F.; COELHO, I. da S. As dificuldades dos professores de educação infantil: questões estruturais e pedagógicas. **Unisanta Humanitas**, vol. 4, nº 1, p. 72-97, 2015.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação** - perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL: CAMINHOS POSSÍVEIS COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM NÍVEL SUPERIOR.

Data de aceite: 01/07/2020

Data de Submissão: 04/04/2020

Josenilda de Souza Silva

Doutoranda/ UFU

josieifnmg@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9542664578857301>

Maria Célia Borges

Prof^a. Doutora / PPGED-UFU

marcelbor@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5826866488560826>

RESUMO: O presente artigo discute o papel dos Institutos Federais/IF na formação continuada do professor bacharel, admitidos nessas instituições para atuar no Ensino Técnico e Tecnológico (EPT) e na *pós-graduação Lato e Stricto Sensu*, respaldados por sua elevada titulação, sem contudo, possuir a formação pedagógica necessária ao exercício da docência. Os IF, devido à natureza da sua criação, ofertam o Ensino Técnico e Tecnológico (EPT) até cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, o que demanda a admissão de profissionais com diversificados tipos de formação, inclusive àqueles oriundos de cursos de bacharelado. Buscaremos contrastar o desenho atribuído aos IF—ancorados pela verticalização do

ensino e por sua estrutura *pluricurricular e multicampi*—, com suas possibilidades formativas para subsidiar a formação dos seus professores, em atendimento à Resolução nº 2 de 1º julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e para a Formação Continuada em nível superior. Nesse intento, respaldando-nos em referenciais bibliográficos que versam sobre o assunto, em documentos oficiais sobre os IF e na análise da legislação pertinente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Institutos Federais, Diretrizes Curriculares, professor bacharel.

ABSTRACT: This article discusses the role of the Federal Institutes/FI in the continuing education of the professor with a Bachelor's degree, admitted to these institutions to act in Technical and Technological Education (EPT), for its acronym in Portuguese, and in the *Lato and Stricto Sensu* postgraduate courses, supported by their high degree level, without, however, possess the necessary pedagogical education for the exercise of teaching. Due to the nature of their creation, the FI offer Technical and Technological Education (EPT) up to *Lato and Stricto Sensu* postgraduate courses, which requires the admission of professionals with diverse types of education, including those from

bachelor's degrees. We will seek to contrast the design attributed to the FI - anchored by the verticalization of teaching and by its *pluricurricular* and *multicampi* structure -, with its formative possibilities to subsidize the education of its professors, in compliance with Resolution No. 2 of July 1, 2015, which defines the National Curricular Guidelines for Initial and Continuing Education at a higher level. For this, supported in bibliographic references that deal with the subject and in official documents about the FI, in the analysis of the relevant legislation.

KEYWORDS: Continuing Education, Federal Institutes, Curricular Guidelines, professor with a Bachelor's degree.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia/IF são instituições pertencentes a esfera federal de ensino que ofertam a educação básica e profissional, superior, com características *pluricurriculares* e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades, na perspectiva da verticalidade do ensino, o que possibilita aos seus estudantes a transitoriedade por itinerários formativos dos cursos de formação inicial e continuada até cursos de doutorado. Essas instituições foram criadas e regulamentadas pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no então governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), que propiciou a ampliação física da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/REPCT e a democratização da oferta de vagas para a Educação Profissional e Tecnológica/EPT. Nesse sentido, os IF se “propõem a implementar uma política educacional de qualificação e formação de profissionais”. (BRASIL, 2008, art. 2º).

Diante da estrutura física dos IF e da presença de profissionais com formação oriunda em cursos de bacharelado—admitidos como professores por meio de editais de seleção específico para provimento de cargos— e com a implementação da Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores em âmbito nacional, delineia-se possibilidades para a formação continuada (e pedagógica!) para esses profissionais.

Nesse sentido, surgem novas perspectivas sobre a formação pedagógica para graduados, situação na qual se enquadra o professor bacharel, atuante nos Institutos Federais. Esses profissionais são admitidos nessas instituições por possuírem elevado nível de titulação em cursos de mestrado e doutorado, porém a formação *stricto sensu*, comumente, não lhes traz a experiência e/ou familiaridade da docência, tampouco a formação pedagógica para lecionar, sobretudo, diante das especificidades da EPT. Para PIMENTA e ANASTASIOU (2002, p. 265), o processo de pesquisa (inerente à pós-graduação) difere daquele do ensino. As autoras alertam que, o fato do professor ser um

bom pesquisador não significa, necessariamente, que ele tenha excelência pedagógica, ou seja, a formação advinda de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* possibilita o exercício da docência, mas não garante a excelência profissional. A pós-graduação é um espaço propício para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa, o que muitas vezes não propiciam aos estudantes de pós graduação, as habilidades inerentes ao ensino, haja vista que a formação em pós graduação habilitam-lhes para a docência no ensino superior.

Em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais pra a Formação Inicial e para a Formação Continuada em nível superior – não contemplamos aqui a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, pois essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), não por não considerá-la relevante ao nosso estudo, mas porque o nosso foco de discussão está voltado para a formação continuada apenas, prontamente esboçada na Resolução nº 2 de 1º julho de 2015—; nesse intento, buscaremos identificar as propostas possíveis para a formação do docente bacharel, não detentores da formação pedagógica.

Consideramos pertinentes os estudos que possibilitem a discussão sobre a formação continuada dos professores no âmbito dos IF e, conseqüentemente, sobre a sua formação pedagógica, tendo em vista que, em vários cursos de licenciatura e de capacitação pedagógica dessas instituições há a presença de docentes não licenciados lecionando nos cursos de formação de professores (OTRANTO, 2013), logo dever-se-á haver uma preocupação institucional contínua com a sua formação continuada.

A formação pedagógica do professor bacharel para atuação nos IF deve se alinhar às pesquisas atualizadas, às didáticas das mais diversas áreas, além da reflexão sobre a prática cotidiana desse profissional, de modo a subsidiar o trabalho do docente em sala de aula, respaldado nas políticas, ações e/ou programas e em elementos pedagógicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem na EPT, pois “o trabalho desses docentes é marcado pela complexidade intrínseca à EPT, somada à heterogeneidade da educação superior”(SILVA; MELO: 2018, p.07) , visto que além da Educação em nível básico e técnico, essa modalidade de ensino está comumente presente nos cursos ofertados pelos IF.

OS INSTITUTOS FEDERAIS E SUA POTENCIALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES (INCLUSA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA).

Ao iniciarmos as discussões sobre o papel dos institutos federais na formação de professores e, conseqüentemente, na formação pedagógica dos seus professores

advindos de cursos de bacharelado, resgatamos a efusiva chamada de um artigo intitulado *“Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica”*, onde o então secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, Eliezer Pacheco, anunciava algo inédito na Educação Profissional e Tecnológica/EPT, ou seja, a expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, com a criação dos IF Brasil afora. Assim bradava o artigo: “O Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), acaba de criar um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.” (PACHECO, 2008, p.01).

Com efeito, essas instituições foram criadas pela Lei 1.892, de 29 de Dezembro de 2008, conforme esboça-se no artigo 2º da referida lei, sobre o caráter e a natureza de sua criação: “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos (...) (BRASIL, 2008). Em função do contexto, é possível vislumbrar que a criação dos IF culmina como uma política pública, caracterizada “como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica” (BRASIL, 2010, p.18).

A variedade de atribuições dos recém-criados IF configuram-lhes em instituições plurais, sendo vastas as suas características e finalidades, ao contemplar tais quais as universidades, atividades voltadas para o ensino, pesquisa e extensão. Pacheco (2008) ao discorrer sobre a legislação de criação dos IF pontua que “(...) a questão da autonomia surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas”. (PACHECO, 2008, p. 15). A autonomia conferida aos IF possibilitam-lhes ministrar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional.” (BRASIL, 2008). Diante de suas vastas atribuições, essas instituições despontam com grande potencial formativo para a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores, inclusos os cursos de formação pedagógica para não licenciados.

Ocorre que no âmbito dos IF é comum a admissão de professores bacharéis para lecionar nos diversos cursos ofertados. O grande arcabouço que permite o ingresso de professores bacharéis é a admissão em áreas específicas da formação, em níveis de mestrado e doutorado. Esses profissionais, embora com ampla experiência em suas áreas específicas, encontram-se muitas vezes despreparados para exercer o magistério (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.37). As autoras destacam que o processo de pesquisa (inerente à pós-graduação) difere daquele do ensino. Neste sentido, alertam que, o fato do professor ser um bom pesquisador não significa que ele tenha excelência pedagógica, ou

seja, a formação em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* possibilita o exercício da docência, mas não garante a excelência profissional. A pós-graduação é um espaço propício para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa, o que muitas vezes não propiciam aos estudantes, as habilidades inerentes ao ensino, haja vista que a formação em pós graduação habilita-lhes para a docência no ensino superior.

Uma vez possibilitado o ingresso no âmbito do IF, vem à tona a necessidade de formação pedagógica, inexistente no currículo do professor bacharel. Diante dessa lacuna na formação, as instituições deparam com o desafio de proporcionar a esse profissional a formação necessária para que o mesmo desenvolva efetivamente a sua docência, pois a atuação se dará em vários níveis e modalidades de ensino no âmbito da instituição.

Por isso destacamos a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, o que torna necessário a revisão das formas de admissão de novos professores nas Universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 196).

Em um cenário em que a existência dos IF figuram como possibilidades de ampliação da oferta de educação profissional no país, bem como a interiorização dessa oferta com vistas a contribuir para o desenvolvimento regional, a configuração dada a essas instituições e, conseqüentemente, a formação de professores entram na pauta das discussões, pois há que se considerar que “Rede Federal, em períodos distintos de sua existência, atendeu a diferentes orientações de governos; em comum a centralidade do mercado, do desenvolvimento industrial e do caráter circunstancial e programático da EPT.” (BRASIL, 2018).

Para Isaía (2006), os critérios adotados pela cultura acadêmica possibilitam o ingresso na carreira docente de mestres e doutores. Segundo a autora, quando apresentado à docência, esses profissionais atuam sem quaisquer experiências e sua atuação profissional é balizada na valorização dos conteúdos e produção científica.

Os professores bacharéis esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. (ISAÍA, 2006, p. 68).

A autora anota que a formação do docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES, nem pelas políticas voltadas para a educação superior. Neste sentido, apontamos que, “nas políticas institucionais e/ou órgãos reguladores e/ou de fomento, como MEC, a CAPES e o CNPq, não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência” (ISAÍA, 2006, p. 68).

Muitas vezes, o professor bacharel não encontra o suporte institucional para exercer a docência. Isaía (2006), anota que na maioria das vezes, o professor bacharel não encontra o apoio ao ingressar na carreira docente. Assim, os professores bacharéis esbarram na

[...] falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de

estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. (ISAÍA, 2006, p. 68).

Corroborando com essa autora, Oliveira; Silva (2012), chamam a atenção para o fato que muitas instituições não se ocupam em desenvolver programas e/ou ações pedagógicas de modo a subsidiar e capacitar o professor para o exercício da docência. “Quando o faz, as ações são isoladas ou não pontuais, promovidas através de eventos, congressos, palestras, generalizada a abordagem em diversas áreas do conhecimento ou por área de atuação profissional” (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 198).

A RESOLUÇÃO Nº 02 DE 01 DE JULHO DE 2015 E AS DETERMINAÇÕES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.

A lei que cria os IF, Lei 11892/2008, no seu artigo 7º, na alínea b do inciso VI e no artigo 8º, quando trata dos objetivos dessas instituições, destaca que cabem-nas ministrar, em nível superior, cursos de Licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, visando à formação de professores para a educação básica.

Essa previsão legal representa um dos fundamentos para a criação de políticas institucionais de formação de profissionais para a atuação no âmbito da EPT, amparada *a posteriori*, por orientações contidas em resoluções, especialmente na Resolução CNE/CP nº 02 de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério.

Mediante o proposto pela lei de sua criação, é possibilitado aos próprios Institutos Federais ofertar a formação pedagógica para os professores bacharéis, de modo a subsidiar a sua atuação e o exercício da docência na EPT. Além disso, é importante ressaltar que figura como objetivos dos IF, previstos nos artigos 6º e 7º, da Lei nº 11.892/2008, a oferta de capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino e ministrar cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

A Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, delineia novas perspectivas em relação à formação pedagógica para graduados, situação na qual se enquadra o professor bacharel dos IF. Neste sentido, a Resolução propõe que

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter **carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico**, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. (BRASIL, 2008, Art.14). *Grifos nossos.*

Ao regulamentar tais cursos, o §1º da Resolução discorre sobre a definição da carga horária, destacando os seguintes aspectos da oferta:

I -quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II -quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III -a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV -deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V -deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI -deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição; (BRASIL, 2015).

É importante destacar que existe uma intencionalidade expressa em relação à formação pedagógica na resolução, o que presume que, ao estabelecer uma carga horária mínima, os conhecimentos pedagógicos são reforçados pela lei, como parte necessária e indispensável à formação.

O parágrafo 7º da Resolução discorre sobre a avaliação desses cursos, enfatizando que “no prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

A resolução apresenta as disposições que regulamenta o processo de formação inicial e continuada, configurando como um importante subsídio a essa formação. Importante destacarmos que em relação a formação pedagógica, essa é mencionada em diversas legislações como parte da formação dos professores.

Especificamente em relação aos professores da EPT, que não possuem licenciatura plena e atuam na educação básica e/ou nos cursos superiores, há a necessidade de realização de cursos de formação pedagógica, sendo orientado às instituições educacionais que promovam as condições necessárias para implementar os programas de formação nesta área, pois os professores não licenciados possuem uma formação vinculada a conhecimento específico de uma determinada área de sua formação, porém não foram contemplados com uma formação pedagógica necessária ao trabalho docente, uma vez que os cursos de bacharelado e tecnologia têm objetivos distintos da formação proposta pelas licenciaturas. Assim, a ausência de conhecimentos pedagógicos tende

a comprometer o processo educativo, pois a prática pedagógica torna-se um espaço restrito apenas para o repasse e/ou à transmissão de conhecimentos, o que Freire (2005) combateu e denominou de “Educação Bancária”.

A fim de romper com essa lógica no âmbito da EPT, as políticas institucionais de formação continuada nos IF é vislumbrada como uma possibilidade para a real transformação do processo de formação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

Apesar das Diretrizes propostas e dos seus impasses advindos com a sua prorrogação — o Parecer CNE 7/2018 prorrogou o prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, em atendimento às manifestações requeridas pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), entre outros órgãos—, ainda são consideradas tímidas, no contexto das políticas públicas para a formação de professores, a definição de aspectos legais e ações concretas em relação à temática, ao que Moura (2008) define como “um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira” (MOURA, 2008, p.31).

Mesmo com a recente publicação da resolução, no contexto dos IF e das políticas de formação de professores, os aspectos legais e ações concretas em relação à temática precisam ainda avançar, visto que a própria “formação de professores para a EPT é considerada como um desafio nacional” (MACHADO, 2011). A questão da formação pedagógica tende a ser secundarizada ou até mesmo omitida, pois as políticas de formação de professores para a EPT, conforme Costa (2012) é considerado como “um cenário invisível”. Para a autora, “a profissão professor para a EPT se torna invisível, porque não se considera a construção identitária para essa modalidade de ensino”. (COSTA, 2012, p.102).

Diante dos desafios e dilemas interpostos à formação pedagógica do professor bacharel, destacamos a nossa intenção de suscitar a discussão sobre as possibilidades para a formação continuada do docente bacharel presentes na legislação educacional, como subsídio para que os IF reflitam sobre o seu papel nessa formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

_____. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. MEC/SETEC. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília-DF, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> acesso em 22/05/2018.

COSTA, M.A. **Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós Graduação em Educação. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

ISAÍÁ, S.M.A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In. **Docência na educação superior.** Org. Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília-DF, INEP, 2006.

MACHADO, L.R.S. **O desafio da formação dos professores para EPT.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03 de junho de 2019.

MOURA, Dante Enrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1 (jun.2008).-Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual.

OLIVEIRA & SILVA. **Ser bacharel e professor: Dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior.** HOLOS, Ano 28, Vol2 193, 2012.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 122-135, jul./dez. 2013.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, P.F; MELO, S.D.G. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e177066, 2018.

O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO NA ROTINA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 01/07/2020

Maria do Socorro de Resende Borges

Mestre em Educação pela Universidade Americana - Paraguai Licenciada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Especialista em Supervisão Escolar Pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Montenegro. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Montenegro. Especialista em Psicologia em Educação pela UEMA. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Piauí. E-mail: mdsdrb@uol.com.br.

RESUMO: A rotina na educação infantil tem como promoção o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, a sua organização e o atendimento à criança, realizando assim a função de organizar o trabalho do educador, porém, esta rotina não pode se tornar vazia e sem significado para as crianças de 0 a 5 anos. Precisa então ser organizada de forma que seja atrativa e variada. Diante da temática foi proposto o seguinte problema: qual o papel da rotina pedagógica na organização do

trabalho do professor na educação infantil? Logo o objetivo geral consiste em verificar o papel da rotina pedagógica na organização do professor na educação infantil. Em relação a metodologia, é uma pesquisa qualitativa do tipo de natureza descritiva, exploratória e bibliográfica. Também foram elencados os seguintes objetivos específicos: descrever alguns instrumentos utilizados pelos docentes que contribui para organização das práticas pedagógicas nas instituições infantis. Identificar a importância do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Quanto aos resultados deste estudo pretende-se contribuir com os educadores a relevância da organização do trabalho pedagógico, e a análise do papel da rotina nessa etapa da educação básica. É importante o educador perceber que a rotina, além de possibilitar a organização do cotidiano, contribui para a constituição de subjetividades, pois é através dela que a criança desde pequena aprende sobre os rituais e hábitos socioculturais da sociedade tanto do meio familiar como das instituições sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Rotina pedagógica, Educação infantil, Trabalho do professor, Instrumentos.

1 | INTRODUÇÃO

Organizar o cotidiano escolar dos alunos na escola infantil pressupõe uma sequência lógica de atividades diárias e, também, o resultado da observação do modo como às crianças se organizam entre si em determinados espaços. Tal organização é importante para que as ações pedagógicas sejam planejadas levando em conta as necessidades específicas de cada faixa etária. Portanto, a rotina precisa mostrar diversidade, mas também segurança. Logo, o professor precisa conhecer alguns instrumentos que contribuem na rotina. Diante desse cenário, foi disposto o seguinte problema: qual o papel da rotina pedagógica na organização do trabalho do professor na educação infantil? Nesse sentido foi elaborado o objetivo geral: verificar o papel da rotina pedagógica na organização do professor na educação infantil.

Corroborando com objetivo geral, o presente artigo tem como objetivos específicos: descrever alguns instrumentos utilizados pelos docentes que contribui para organização das práticas pedagógicas nas instituições infantis e identificar a importância do trabalho pedagógico na Educação Infantil; e teve como suporte os conceitos acerca do assunto de alguns teóricos como: ZABALZA (1998), KISHIMOTO (2002), de BASSEDAS; HUGUET E SOLÉ (1999), ZANINI & LEITE (2011), dentre outros. É uma pesquisa qualitativa do tipo de natureza descritiva, exploratória e bibliográfica que forneceram informações importantes para a produção desse trabalho.

2 | A ROTINA E O TRABALHO PEDAGÓGICA

A rotina na educação infantil tem como promoção o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, a sua organização e o atendimento à criança, realizando assim a função de organizar o trabalho do educador, portanto deve exigir que seja um momento ímpar e rico do seu desenvolvimento. De acordo com ZABALZA (1998, p. 158) comenta que criar uma rotina diária é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas”.

É importante organizar o tempo para que a criança tenha oportunidade de vivenciar experiências significativas para a construção de sua aprendizagem. Portanto os espaços precisam ser organizados de forma que as crianças tenham acesso aos materiais e que se sintam em liberdade em um local prazeroso. Barbosa destaca que as rotinas nas instituições de educação infantil exercem um papel importante na construção das subjetividades,

[...] as rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e adultos. É importante que as conheçamos e saibamos como operam, para que possamos estar atentos às questões que envolvem nossas próprias crenças e ações. Afinal, reconhecer limites pode ajudar a enfrentá-las. BARBOSA (2006 p. 191):

Quando o professor se apropria de uma rotina clara e flexível, pode exercer sua capacidade de planejar e escolher situações para as crianças vivenciarem no cotidiano das instituições infantis. De acordo com ZANINI & LEITE (2011, p. 83) apontam dois tipos de rotina:

Na rotina rotineira a aprendizagem só ocorre na chamada hora da atividade pedagógica, sob o controle do educador, e a ênfase está nos aspectos físicos do desenvolvimento da criança satisfazendo suas necessidades básicas de higiene e alimentação [...]. Nessa rotina mais rígida, a criança está sempre esperando, pois está organizada do ponto de vista do adulto. Na rotina viva articula aspectos físicos, cognitivos e sócios afetivos da criança, satisfazendo suas necessidades socioculturais: interação, linguagem.

Conforme as autoras, a rotina viva é fundamental para o ambiente infantil, pela maneira como as atividades, o tempo e o espaço são organizados, principalmente respeitando as necessidades socioculturais das crianças. Assim sendo, essa rotina deve também oferecer segurança, porém com abertura para o novo e o imprevisto. Desse modo, a rotina bem planejada liberta os sentimentos de estresse que uma rotina desestruturada pode causar, sendo que uma rotina rica, alegre e prazerosa proporciona um espaço para a construção diária do projeto político- pedagógico da instituição de Educação Infantil.

Na concepção de BASSEDAS; HUGUET E SOLÉ (1999, p. 149) contemplam-se “as rotinas como um aspecto central no processo de desenvolvimento da pessoa, sobretudo, nos primeiros anos de vida”, uma vez que ao nascer à criança já se encontra inserida em uma determinada sociedade regida por leis, normas e costumes. Em vista disso a rotina precisa estar inserida e garantida em seu cotidiano nas instituições de Educação Infantil. OLIVEIRA (2011, p. 110) considera que para uma rotina ser garantida é preciso:

- Organizá-lo de forma produtiva;
- Garantir a necessária flexibilidade;
- Considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos e as melhores formas de atendê- las;
- Dosar as atividades de expansão e contenção;
- Considerar os diferentes desafios que se colocam para os alunos nos primeiros e segundos semestres;
- Buscar formas de organização do espaço e das atividades, de maneira que favoreçam intenções produtivas entre os alunos;
- Observar e registrar os processos de aprendizagem dos alunos e organizar as intervenções pedagógicas a partir dessas observações;
- Prever propostas articuladas de atividades e de tratamento dos conteúdos;
- Adequar às propostas didáticas às possibilidades reais de aprendizagens dos alunos;
- Informar aos alunos o que se pretende com as atividades, de forma que sintam que o que fazem responde a algum tipo de objetivo e necessidade e etc.
- O PROINFANTIL também apresenta alguns critérios para organização de uma ro-

tina. Conforma à jornada do PROINFANTIL (2006, p. 26) o professor precisa estar atento as seguintes critérios:

às idades das crianças; ao contexto social, isto é, às experiências anteriores das crianças e às rotinas culturais da sua família; Às motivações que cada grupo apresenta; à organização geral da instituição e às relações que cada turma tem com as demais; às ferramentas, aos conhecimentos que o (a) professor (a) e a escola acreditam serem imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças; à perspectiva de educar para a globalidade e com significação e não apenas o controle e a obediência.

É importante que no ambiente de Educação Infantil sejam realizadas atividades de rotinas e que as atividades pedagógicas devem estar atentas para que não sejam restringidas do conhecimento infantil. Vale ressaltar que (ALMEIDA & SECCHI, 2007, p 65):

Só tem sentido uma Educação Infantil que não desqualifique o trabalho da criança: que compreenda o seu modo de ser, pensar e se desenvolver; que abra espaços para a criança usar, praticar, experiência todo o seu potencial inventivo, expressivo e curioso. [...]

Nesse contexto o professor deve conhecer a realidade em que trabalha e refletir sobre o melhor caminho para a organização da sua rotina de forma a favorecer o aprendizado, a autonomia, a cidadania e os valores da criança, numa perspectiva que envolva o cuidar-educar com a integridade física, psíquica, moral e intelectual.

É essencial que nas instituições de Educação Infantil, as situações sejam planejadas intencionalmente prevendo momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos dos projetos políticos pedagógicos dessas instituições. Portanto o planejamento requer do educador infantil um olhar nas diversas maneiras que as crianças se expressam, tanto individual quanto coletivamente, a fim de perceber o que realmente lhes desperta interesse e assim planejar ações para serem desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil. De acordo com a coleção PROINFANTIL os elementos que compõem as rotinas são:

1. A chegada- Este é o momento privilegiado para o contato individual com as crianças e com as famílias. É o momento de trocar informações importantes sobre a criança, de formação de hábitos, sequência e de estimular a criança se tornar autônoma. A criança tem novidades.
2. A roda de conversa- É um instrumento fundamental para a construção da relação com o outro e de suas formas de expressão constituindo-se em momentos propícios para as crianças ampliem seus vocabulários, contem e ouçam histórias e relatos dos(as) professores(as) e amigos(as). Além de ser momento ideal para o estabelecimento dos combinados do dia, como a elaboração de um roteiro de atividades em que todos podem participar de acordos de convivência coletiva. Esse momento é um espaço de respeito às regras sociais e aos direitos e deveres coletivos.
3. Atividades organizadas – Devem ser planejadas de forma espaçada, mas podem sequenciais. As atividades selecionadas precisam estar de acordo com objetivos e,

quanto mais desafiante ela for, melhor será. As atividades precisam ter significado tanto para as crianças como para o (a) educador (a). As atividades na instituição de Educação Infantil não são feitas apenas para passar o tempo ou cumprir o horário.

- Brincadeiras, faz de conta, contação de histórias e artes, essas são atividades indispensáveis no cotidiano de uma creche, pré-escola ou escola onde haja turmas de Educação Infantil. Assim, para que as crianças possam ter oportunidade de elaborar seus sentimentos, vivências e desenvolvimento cognitivo e afetivo são imprescindíveis que tenham garantia de brincadeiras as mais diversas possíveis.
 - Recreio- Deve ter espaços e equipamentos adequados e a presença dos adultos pode ajudar muito no desenvolvimento de comportamentos sociais. É importante assegurar a segurança das crianças.
4. Brincadeira livre- É através das brincadeiras que as crianças apreendem o mundo e conhecem a si próprias. Cabe a professora assegurar as crianças espaços diferentes para evitar que sempre façam a mesma coisa e estimular as mesmas a elaborar os seus pensamentos, sentimentos e explicar as suas ações.
 5. Momentos de alimentação, higiene, descanso e cuidados pessoais- Esses momentos devem ser cuidadosamente planejados, de modo que proporcionem o bem-estar das crianças, mas que também possam ser traduzidos em ricas oportunidades de aprendizado.
 - Lanche- É um espaço privilegiado para a formação de importantes hábitos de higiene e saúde, organização, comportamentos sociais e habilidades psicomotoras. Mas é, sobretudo um tempo privilegiado para uma interação adulto- criança muito semelhante à convivência familiar;
 6. Despedida- Deve ser precedida de uma revisão do dia. Portanto ajuda as crianças a interiorizar as rotinas e a desenvolver o sentido de planejamento, previsibilidade e estabilidade. Ajuda também no desenvolvimento da memória e da organização de estruturas narrativas.
 7. Saída- O momento da saída é o reencontro com a família. Uma questão importante é a combinação de horários com os pais. As crianças precisam saber que sempre alguém irá buscá-las, que não ficarão sozinhas.

Com o passar do tempo, a participação das crianças nas decisões sobre a organização das rotinas as quais vivência precisa ser ampliadas.

3 | ALGUNS INSTRUMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA UM BOM TRABALHO PEDAGÓGICO

3.1 O Planejamento na Instituição de Educação Infantil

O planejamento nas instituições de Educação Infantil começa pela construção coletiva de uma concepção de infância e educação, passa pela proposta político- pedagógico ou currículo e chega finalmente às formas de organizar o ensino e as rotinas cotidianas. Uma vez que planejar possibilita antecipar as ações educativas, tomar decisões conscientes.

É preciso que o professor tenha um olhar diferenciado na hora de planejar e que perceba a instituição de Educação Infantil como um espaço de produção de conhecimento. Esse olhar é fundamental para que as atividades planejadas possam oportunizar às crianças descobertas, o encantamento, a fantasia e a apropriação de novos conhecimentos. Então, está claro que planejar é oferecer a cada criança uma proposta educativa adequada, BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ (1999, p. 113) “[...] planejar é necessário nessa atividade e em qualquer outra. Também é preciso que fique claro que o planejamento de que estamos falando, supõe, essencialmente, reflexão sobre o que se pretende, sobre como se faz e como se avalia;”

Assim sendo, o planejamento é uma ferramenta flexível que permite fazer variações e incorporações. É importante no ensino infantil exige-se da professora um dinamismo, uma capacidade de observação, pois nessa modalidade de educação, o educador trabalha com um público curioso e incansável. Segundo HOFFMAN (2012, p. 43) analisa os componentes curriculares que se articulam para compor o planejamento do cotidiano em educação infantil:

- a. Áreas do conhecimento e/ou desenvolvimento infantil: desenvolvimento motor, conhecimento lógico-matemático, conhecimento social, conhecimento espaço-temporal, linguagem e representação (gráfica, plástica, musical, corporal e outras), desenvolvimento sócio afetivo;
- b. Áreas temáticas: língua portuguesa e literatura, matemática, estudos sociais, ciências, música, dança, teatro, desenho, pintura, escultura, religião, educação física, informática e outras ciências;
- c. Atividades em educação infantil: ouvir, contar e representar histórias; conversar sobre fatos do cotidiano; jogar, explorar jogos e materiais diversos; observar e cuidar de plantas e animais, cozinhar, desenhar, pintar, amassar, rasgar, recortar, colar e modelar; cantar, dançar e brincar com instrumentos musicais; brincar de correr, pegar, esconder; alimentar-se; fazer a higiene; organizar o material e o ambiente; passear e visitar outros ambientes e etc.

3.2 O Ato de Avaliar na Educação Infantil

A avaliação na educação infantil vem ganhando destaque, principalmente, a partir da Constituição Federal de 1988 que a tornou a primeira etapa da educação básica, portanto a avaliação requer um olhar sensível e permanente do professor para compreender as crianças. A finalidade da avaliação não é excluir a criança, mas exatamente o contrário, incluir e assegurar êxito em sua trajetória.

ALDB em seu artigo 31 aponta que: “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Assim sendo, avaliar na educação infantil implica detectar mudanças nas competências das crianças sendo que o professor precisa ser

criativo e observador, bem como fazer uso da avaliação como um processo contínuo.

Diante dessa realidade, o docente irá desenvolver seu trabalho de observação e registro do desenvolvimento do aluno, respeitando a individualidade, criatividade e o tempo de cada um, só intervindo quando necessário. OLIVEIRA (2011, p. 262), salienta que:

O registro das observações realizadas é fundamental no exame de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Conforme as observações vão sendo feitas e registradas, é possível avaliar o trabalho realizado e refletir sobre o andamento, problematizando de certos aspectos. Conhecer as preferências das crianças, a forma de elas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas podem ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado à realização dos propósitos infantis [...].

De acordo com RECNEI coloca-se a avaliação na educação infantil como uma ferramenta para a prática pedagógica do professor, pois o seu uso visa a ajudar esse profissional a entender a evolução da aprendizagem da criança. Portanto há necessidade de alguns instrumentos utilizados pelo os professores na etapa de avaliação como:

- Observação - é um instrumento que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento da criança no seu cotidiano, desta forma ajuda o professor na tomada de decisões frente a sua prática pedagógica;
- Registro - deve ser utilizado para comparar dados e perceber as conquistas da criança ao realizar determinadas atividades, e quais se encontram com dificuldades e assim estabelecer estratégias para auxiliá-los no seu desenvolvimento. O registro pode ser feito de diversas maneiras como: escrita, fotografias, vídeos, gravação de áudio e outros.
- Portfólio – é o mais usado na Educação Infantil e visa auxiliar o professor no acompanhamento do desenvolvimento da criança de forma mais metodológica e não somente como mero depósito de trabalho a serem entregues aos pais ao final do ano letivo, deve ser planejado e organizado no decorrer do ano. (DIRETRIZES CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS DE TERESINA 2008, p.38 a 40).

3.3 Algumas Reflexões a Respeito do Currículo na Educação Infantil

O currículo no âmbito da educação brasileira durante muito tempo era vinculado às etapas posteriores da Educação Infantil nas quais há conteúdos que é preciso ensinar, pois falar em currículo para crianças de zero a cinco anos poderia produzir uma certa confusão por parte dos profissionais dessa etapa. Hoje, com um novo olhar na Educação infantil o professor precisa construir o currículo considerando a criança como um sujeito social e histórico que se constitui na interação com outros sujeitos da cultura. OLIVEIRA (2011, p. 230), aponta que “a formulação de um currículo requer que o professor amplie sua noção acerca do que constitui um meio de desenvolvimento, ligando-o às práticas cotidianas. O desenvolvimento infantil se dá no conjunto das atividades que as crianças vivem”.

Desse modo na visão de OLIVEIRA (2012), “a Educação Infantil ao tomar parte da

Educação Básica é chamada a refletir sobre a questão curricular ao mesmo tempo em que garante a especificidade da educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas”. Ela comenta ainda que o desafio da Educação Infantil é superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto.

Nesse viés, na etapa da educação infantil há uma série de saberes culturais que devem ser conhecidos pela criança e trabalhados, uma vez que a elaboração do currículo envolve diferentes aspectos como: utilização e seleção de material adequado; definição dos conteúdos selecionados; a maneira de avaliar; a organização do tempo e espaço; as rotinas de atividades como também a forma como o adulto exerce o seu papel. Outro ponto importante é que o planejamento do currículo depende da proposta pedagógica que cada instituição elabora para orientar sua ação dentro do seu estilo cultural próprio.

Nessa perspectiva segue alguns aspectos mais gerais que estão contidos no currículo e que devem ser considerados na prática educativa conforme BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ (1990) que são: a relação entre a professora e as crianças e a relação com as famílias. Então, o planejamento curricular para a educação infantil busca hoje romper com a histórica tradição de promover as perspectivas infantis sobre o olhar controlado do adulto e, também, romper com atividades descontextualizadas que muitas vezes são propostas às crianças.

3.4 A criança, Educação Infantil e o ato de Brincar: Trilogia necessária para promoção da vida

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adulta e crianças e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas da ação social tipicamente humana e de práticas sociais específicas e assim aprendem sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem.

É preciso então explicar que o professor deve acompanhar a criança nas suas brincadeiras. Em seus estudos KISHIMOTO (2002) destacou os eixos norteadores da prática docente que são a interação e a brincadeira e aponta as seguintes interações no brincar:

As interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança: essas interações possibilitam o conhecimento e a inclusão da cultura popular que inclui os brinquedos e brincadeiras que a criança conhece no projeto pedagógico; Interação com o brinquedo e material: é essencial para conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanho, espessura, cheiros, e outras especificidades dos objetos são importantes para a criança compreender esse mundo; Interação com a professora: o brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras; Interação com as crianças: o brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica; A interação entre criança e o ambiente: a organização do ambiente

facilita ou dificulta a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e o adulto. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança (p. 2-3).

Outro fator importante no ato de brincar é o jogo, pois proporciona benefícios indiscutíveis no desenvolvimento e no crescimento da criança. Através do jogo, ela explora o meio, as pessoas e os objetos que a rodeiam, aprende a coordenar as suas ações.

4 | METODOLOGIA

A pesquisa delinear para uma investigação de natureza qualitativa, de cunho descritiva/exploratória, de caráter bibliográfico e estudo de caso, tendo com intuito de obter as informações acerca dos dados coletados no período de 2019 em uma instituição de educação infantil na capital de Teresina- PI, foi utilizada a aplicação de um questionário, com duas professoras do Nível II em conformidade com os objetivos específicos elencados na presente pesquisa. Em relação à observação sistemática segundo Ribeiro (2003 p.23) “utiliza -se de instrumentos para coleta de dados ou fenômenos observados e realiza-se em condição controladas, para responder a propósitos preestabelecidos”. Já a entrevista semiestruturada segundo Gil (2008, p.109) “mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que um das partes busca coletar dados e outra se apresenta como fonte de informação”. Para Lakatos e Marconi (2009), a pesquisa qualitativa, preocupa-se em analisar e interpretar os aspectos mais profundos, detalhando a complexidade do comportamento humano.

5 | ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Quando questionado em relação a importância da rotina pedagógica:

A pesquisa mostra que a professora “A” considera relevante e sempre segue a rotina orientada pela coordenação/gestão; já a professora “B” considera relevante e quase sempre segue a rotina proposta e acordada pela coordenação e gestão, porém foi observado que nem sempre essas profissionais se atêm ao que fora planejado na rotina. Logo, o planejamento da rotina é mais do que ser um papel preenchido é uma atitude que envolve todas as ações e situações do educador.

5.2 Resultado quanto à pergunta quais as estratégias pedagógicas que fazem parte da sua rotina, isto é, do seu fazer pedagógico. A investigação apontou que:

A investigação arrolou que 100% dos sujeitos da pesquisa utilizam como estratégias pedagógicas a rotina. As professoras demonstram que a rotina é um elemento importante da Educação Infantil, vez que proporciona sentimentos de estabilidade e segurança

à criança, pois a rotina é encarregada pela organização e cumprimento das metas no cotidiano da instituição objetivando o desenvolvimento integral da criança.

5.3 Quanto pergunta como a professora utiliza o lúdico na sala de aula da educação infantil.

A investigação identifica que: no tocante à forma como as professoras utilizam o lúdico na sala de aula, a pesquisa salienta que a professora “A” o utiliza como uma ferramenta somente no horário do recreio, conforme a rotina preestabelecida e a professora “B” trabalha com o lúdico como uma ferramenta no seu cotidiano e não somente no horário preestabelecido pela a instituição. Logo os alunos necessitam vivenciem a ludicidade em todos os momentos, pois o brincar possui características cognitivas, desenvolvendo fantasia, imaginação, generalização, abstração e criatividade, onde a criança viverá situações que permita que ela tire conclusões, suas diversidades e as diversas fontes de aprendizagem.

Segundo OLIVEIRA (2011, p.164) “A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais”.

6 | RESULTADO QUANTO À PERGUNTA DE QUE FORMA COSTUMA AVALIAR OS ALUNOS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A investigação destaca que 100% das professoras da amostra afirmam que costumam avaliar os seus alunos através da observação, do registro e da sondagem diária e seguem as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Brasil (1998), em seu livro de introdução, o item “Observação, registro e avaliação formativa”, traz uma visão da avaliação: “[...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagens oferecidas e ajustar a sua prática às necessidades colocadas pela criança”. Ou seja, não há a menor vinculação com a questão classificatória, punitiva ou ainda promocional, que erroneamente são vinculadas à avaliação.

6.4 Resultado quanto a questionamento de como acontece o planejamento na instituição de ensino infantil.

A investigação apontar que: a investigação foi unânime, apontando que 100% das investigadas realizam o planejamento mensalmente juntamente com a pedagoga, bem como que, as mesmas trabalham nas instituições de ensino com temas geradores orientados pela Secretaria Municipal.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O emprego de práticas pedagógicas que revelem um olhar sobre a criança como um ser histórico, social e cultural. Ainda é muito pouco vivenciado, muitos professores ainda têm a visão equivocada de que a Educação Infantil não passa de uma etapa que não oferece contribuições efetivas para a continuidade da vida escolar das crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental. Assim sendo, é de suma importância que o professor passe a se valer da rotina como uma ferramenta que possibilita à criança: o desenvolvimento de múltiplas linguagens e o exercício da produção e da cultura. Além disso, o professor precisa entender que a rotina assegura organização de seu trabalho, permitindo, assim, que a criança se orientar no tempo e no espaço. Isso ocorre porque a rotina se apresenta como um instrumento que permite ao educando estruturar sua autonomia, a sua independência e a sua socialização. À vista disso, é possível constatar a importância de o professor organizar e pensar em instrumentos que contribuam adequadamente para uma organização do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves. SECCHI, Leusa de Melo. ***Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar***, 2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em 05/09/2015.

BARBOSA, Maria Carmem. ***Por amor e por força: a rotina na educação infantil***. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. ***Aprender e Ensinar na Educação Infantil***. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. ***Constituição da República Federativa do Brasil***. Brasília: Senado Federal, 1988.

____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 1998.

____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

____. SEMEC – Secretaria de Educação do Município de Teresina - PI, ***Diretrizes Curriculares do Município de Teresina***, SEMEC: Teresina, 2008.

GIL, Antônio Carlos. ***Métodos e Técnicas de Pesquisa Social***. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 2008.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. ***Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança***. 17ª ed. Porto Alegre: Mediação 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. ***Fundamentos de metodologias Científicas***. São Paulo: Atlas, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Um estudo de caso no colégio D Pedro V. In: Oliveira_ Formosinho, Júlia. Kishimoto, Tizuko Morchida (orgs.) **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos (org.) **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA_FORMOSINHO, Júlia. **A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança**. In: Oliveira_ FORMOSINHO, JULIA; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALZA, Miguel A: **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANINI, Juliana Q. S. LEITE; Rachel W. **Sobre afetividade e construção de vínculos na Educação Infantil**. In: OSTETTO, Luciana E. (org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ENSINO: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

Camila Alvares Sofiati

Universidade Estadual de Londrina

Londrina – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8515244399916006>

Eduardo Henrique Ferreira

Universidade Estadual de Londrina

Londrina – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4783541845025512>

RESUMO: Este artigo é fruto de estudos realizados em um curso de especialização em docência na educação superior e tem por objetivo analisar a organização curricular dos cursos de Especialização em Docência na Educação Superior ofertados por instituições do município de Londrina/PR. Caracteriza-se como uma análise documental e configura-se como uma pesquisa de abordagem mista, em que a abordagem qualitativa tem primazia. Compuseram o corpus de análise os cursos ofertados por oito instituições tanto na modalidade presencial como a distância. Os dados apontam que há certa coerência na organização curricular das instituições

analisadas, tendo em vista que pudemos agrupar as disciplinas ofertadas em nove grandes grupos. Além da similaridade das organizações curriculares percebeu-se que os referidos cursos fornecem subsídios teóricos para o exercício do magistério no ensino superior, pautado em aspectos científicos, porém indicam também a ausência de formação por atividades práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Educação Superior. Organização Curricular.

CURRICULAR ORGANIZATION

AND TEACHING: AN ANALYSIS OF

SPECIALIZATION COURSES IN TEACHING

IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article is the result of studies carried out in a specialization course in teaching in higher education and aims to analyze the curricular organization of the Specialization courses in Teaching in Higher Education offered by institutions in the city of Londrina / PR. It is characterized as a documentary analysis and is configured as a mixed approach research, in which the qualitative approach takes precedence. The corpus of analysis comprised the courses offered by eight institutions both in classroom and in distance. The data show

that there is a certain coherence in the curricular organization of the analyzed institutions, considering that we were able to group the subjects offered in eight large groups. In addition to the similarity of curricular organizations, from their analysis, we could observe that the referred courses provide theoretical subsidies for the exercise of teaching in higher education, based on scientific aspects, but also indicate the absence of training for practical activities.

KEYWORDS: Teaching. College education. Curricular Organization.

1 | INTRODUÇÃO

A realidade com a qual nos deparamos apresenta um mundo globalizado, sofisticado, em que a tecnologia se faz fortemente presente. Nesse contexto, o público escolar é outro, diferente daquele de anos atrás e, conseqüentemente, as necessidades culturais e sociais também são outras. Diante disso, pensar a educação implica considerar inúmeros aspectos que venham a surgir no decorrer do processo. Visando orientar os caminhos, temos a organização curricular, parte integrante do currículo, como uma importante ferramenta das práticas pedagógicas.

Preliminarmente, é preciso considerar que para além da transmissão do conhecimento, a escola é responsável pela produção do mesmo, destarte, antes de pensarmos a organização curricular precisamos entender o currículo como um todo, o qual envolve diversos aspectos concomitantemente e que se encontram interligados.

Nesse sentido, este trabalho é fruto de estudos e discussões realizados na disciplina de Currículo e Organização do Processo de Ensino, pertencente ao curso de Especialização em Docência na Educação Superior de uma universidade pública localizada no interior do estado do Paraná. Perante a leitura de textos e debates feitos em sala de aula, surgiu a necessidade de pensar a organização curricular dos cursos de formação para professores do ensino superior em nível de especialização, bem como, suas implicações. Diante disso, questionamentos nos surgiram e pediram resposta para a seguinte problematização: Como se encontram organizadas as organizações curriculares dos cursos de especialização em docência na educação superior das instituições/universidades de ensino superior?

Buscando respostas para tal pergunta, a presente pesquisa objetiva analisar a organização curricular dos cursos de especialização em docência na educação superior, ofertados por instituições do município de Londrina/PR, bem como identificar o número de instituições que oferecem tal especialização e como se encontram dispostas.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

As preocupações com o currículo surgiram por volta do ano de 1920, de modo mais intenso nos Estados Unidos, ligadas aos processos de industrialização e massificação da escolarização. A comunidade escolar – administradores, professores e estudantes – aceitou

este instrumento considerando-o um meio de especificação de objetivos, procedimentos e métodos para se chegar a resultados que poderiam ser aferidos. Entretanto, por sua relevância dentro do contexto escolar, passou a ser objeto de estudos e transformou-se em um campo profissional, fazendo com que sua concepção fosse se transformando em conformidade com os padrões correntes na sociedade (HORNBERG; SILVA, 2007).

Na contemporaneidade, ao discutir o currículo, faz-se necessário refletir sobre:

[...] *que* objetivo se pretende atingir, *o que* ensinar, *por que* ensinar, *para quem* são os objetivos, *quem possui* o melhor *acesso* às formas legítimas de conhecimento, *que processos* incidem e modificam as *decisões* até que se chegue à prática, *como se transmite* a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como *organizar* os *grupos* de trabalho, o *tempo* e o *espaço*, como saber o sucesso ou não e as *consequências* sobre esse *sucesso* da avaliação dominante, e de que maneira é possível *modificar* a *prática* escolar relacionada aos temas (SACRISTÁN, 2000 apud GOMES; VIEIRA, 2009, p. 3226) (grifos do autor).

Portanto, o currículo funciona como um condutor do processo de ensino-aprendizagem, uma forma de organização da instituição escolar. Conforme Saviani (2008, p. 16), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, isto é, um meio em que são propostos os caminhos e as orientações para a prática. Não há como se pensar em uma instituição de ensino formal sem falar de currículo, na medida em que considera o contexto e as consequências do processo de formação humana.

Nesse sentido, o processo de escolha dos conhecimentos a serem integrados ao currículo tem de se tomar por base aquilo que de fato é necessário ao ser humano. É imprescindível considerar que por meio do processo de transmissão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, o aluno possa aprofundar sua compreensão acerca da realidade da qual faz parte, assegurando a visão de totalidade do particular e do universal.

Frente a isso, um componente essencial ao currículo é a organização curricular que, de acordo com Saviani (2010, p. 32), em seus variados níveis e modalidades de ensino “deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos”. Sendo assim, a seleção dos conteúdos tem de significar os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, conduzindo o aluno a pensá-los, interpretá-los e trazê-los para sua realidade, de modo a compreender e agir ativamente sobre a mesma.

Nesse cenário, a organização curricular envolve a seleção, sequência e dosagem de conteúdos organizados em disciplinas e seus consecutivos programas, atividades e avaliações a serem trabalhados no processo educativo. Mais especificamente:

A organização curricular consiste, portanto, no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de estudo (as matérias, ou componentes curriculares), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga-horária – aquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”. Compreende também os programas, que dispõem os conteúdos básicos de cada componente e as indicações metodológicas para seu desenvolvimento. Por conseguinte, a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico (Saviani, 2002, p. 2).

Sendo assim, a partir de uma organização curricular bem definida e distribuída, é preciso impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, aquilo que se refere ao conhecimento do mundo real (ciência), da valorização (ética) e da simbolização (arte) na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

3 | CAMINHOS DA PESQUISA

Como nesse estudo, debruçamo-nos sobre a organização curricular dos cursos de especialização em docência do ensino superior, caracterizando-o como uma análise documental, na medida em que se considera como documentos todo material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). De acordo com Lüdke e André (1986), este tipo de análise tem por finalidade identificar as informações factuais nos documentos, os quais se constituem como uma fonte rica e estável, pois, persiste ao longo do tempo, podendo ser consultados diversas vezes e servir de base para variados estudos.

Assim, a presente pesquisa se configura por uma abordagem mista, que conforme Creswell (2010) trata-se de um procedimento de coleta, análise e combinação das técnicas quantitativas e qualitativas, possibilitando melhores possibilidades analíticas. Entretanto, neste estudo, a abordagem qualitativa tem primazia.

No que se referem aos aspectos quantitativos temos o levantamento do número de instituições que ofertam o curso de Especialização em Docência na Educação Superior e a classificação por meio de porcentagem das organizações curriculares. Já a pesquisa qualitativa refere-se à análise dos dados pelo referencial teórico proveniente do campo educacional.

O ponto de partida foi verificar junto ao site do e-MEC – uma plataforma do Ministério da Educação que disponibiliza as instituições de educação superior no Brasil e seus respectivos cursos cadastrados – as instituições que ofertam o curso de Especialização em Docência da Educação Superior. Dado a extensão do trabalho foi definido como universo de pesquisa o município de Londrina/PR.

Após o levantamento de tais instituições e seus cursos, buscou-se a grade curricular de cada um deles. Foram identificadas onze instituições que ofertam o referido curso, sendo que três delas possuem a mesma mantenedora e são ofertados na modalidade de educação a distância (EaD), tendo a mesma carga horária, proposta curricular e corpo docente, por esse motivo duas foram excluídas da pesquisa. Destarte, este estudo contou com nove instituições, sendo que os dados foram colhidos diretamente no site de cada uma delas, tabulados e analisados no programa Excel 2010. Por fim, foram realizadas análises e apontamentos acerca das grades curriculares agrupadas por grandes áreas.

4 | A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Antes da análise de dados propriamente dita é necessário trazer à discussão questões que permearam a pesquisa. Na maior parte dos sites analisados neste trabalho se identificou como objetivo do curso de docência na educação superior a formação de um profissional com conhecimento teórico e prático para o exercício do magistério a nível superior. Todavia, como salienta Lourenço, Lima e Narciso (2013, p. 02):

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em determinada área, tendo-se apropriado, por meio da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico.

Pela citação observa-se que, preferencialmente, é solicitado ao aspirante à docência superior formação em nível *stricto sensu*, isto é, em nível de mestrado e/ou doutorado, enquanto que os cursos de especializações são considerados cursos de nível *lato sensu*. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), baliza a formação para o exercício da docência na educação superior, ao afirmar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Como é possível perceber, a utilização do termo “prioritariamente” não restringe a formação a nível de mestrado e/ou doutorado tornando, dessa maneira, possível o ingresso na carreira por meio de especializações. Dessa forma o objetivo apontado pelas instituições de ensino superior para o curso de especialização de docência da educação superior encontra respaldos legais para existir.

Dos cursos identificados na primeira etapa da pesquisa, 77,8% são ofertados na modalidade EaD e 22,2% na modalidade presencial, sendo que 88,8% deles são oferecidos por instituições privadas e 11,1% por uma universidade pública.

A maior parte dos cursos tem duração de doze meses, totalizando 44,4% da amostra. 22,2% das instituições não informam a duração do curso em suas páginas na internet. Uma instituição, o equivalente a 11,1% da amostra, afirma que o curso pode ser realizado entre 6 a doze meses. Outra instituição pontua que o curso tem duração de dezoito meses, sendo que o aluno tem dois meses após o término das aulas para entregar a monografia de conclusão de curso, perfazendo também 11,1% da amostra. Nos cursos presenciais uma das instituições oferta uma carga horária semanal de quatro horas e a outra de oito horas.

Partindo do pressuposto de que nosso objetivo é analisar as organizações curriculares dos cursos de especialização em docência na educação superior, as disciplinas foram divididas em nove grupos a partir do nome de cada uma, bem como, das informações disponíveis nas ementas (quando disponíveis), a saber: avaliação, didática/metodologia de ensino, história do ensino superior, inclusão, metodologia científica, novas tecnologias

aplicadas ao ensino, planejamento, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e trabalho de conclusão de curso. Nesse ponto a pesquisa sofreu uma alteração no número de instituições analisadas, pois uma delas não disponibiliza os dados de sua grade na internet, portanto o número que compõem a análise estatística do universo de pesquisa é de oito instituições.

Duas disciplinas aparecem incluídas na grade de todos os cursos pesquisados: psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e metodologia científica.

A amálgama entre educação e psicologia data de antes mesmo desta última enquanto ciência no Brasil. A Psicologia surgiu como um ramo específico do conhecimento por meio da Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962, todavia, segundo Cairo (2013) os conhecimentos advindos da Psicologia já eram difundidos na área de educação desde pelo menos a década de 1920.

Vale destacar que algumas instituições ofertam a disciplina de desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano é um ramo do conhecimento multidisciplinar, ou seja, é abordado por várias ciências como a Psicologia, Medicina, Biologia, etc. Na psicologia o desenvolvimento é visto como a área que busca estudar o desenvolvimento global do homem – físico-motor, afetivo-emocional, intelectual e social em todas as suas fases, isto é, do nascimento até a velhice (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Enquanto a psicologia do desenvolvimento se preocupa em estudar como se dá o desenvolvimento humano, a psicologia da educação preocupa-se em responder questões como: o que é aprendizagem? Como a aprendizagem ocorre? Quais os limites da aprendizagem? etc. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Dessa maneira, os cursos de especialização em docência da educação superior, ao colocarem os discentes em contato com os conteúdos provenientes da Psicologia, buscam subvencionar um conhecimento, mínimo que seja, de como o ser humano funciona, com ênfase para o seu processo de aprendizagem. Alinhavado com os conhecimentos advindos da didática o futuro professor da educação superior pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem podendo ser esse apresentado como o motivo da oferta de tal disciplina em 100% das instituições pesquisadas.

Como mencionado anteriormente, outra disciplina que apareceu no quadro de oferta de todas as instituições pesquisadas foi metodologia científica. A disciplina de metodologia científica busca fornecer conhecimentos aos discentes de como elaborar um trabalho de cunho científico (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Como não foi possível ter acesso às ementas dos cursos analisados não se pode ter certeza do motivo pela oferta de tal disciplina, todavia, ao analisar a organização curricular das instituições em questão observamos que mais da metade oferece uma disciplina voltada à escrita de uma monografia ou artigo – os dados referentes a disciplina de TCC (trabalho de curso) serão discutidos em outro momento nesse texto. Podemos, portanto, partir da premissa de que a disciplina de metodologia científica é ofertada para

fornecer subsídios teóricos para a elaboração da monografia ou artigo ao final do curso. Reiteramos, entretanto, que sem uma análise pormenorizada das ementas nenhum apontamento conclusivo pode ser feito.

Das instituições que compõem a amostra, 87,5% ofertam alguma disciplina relacionada à didática em geral ou à andragogia. A oferta de tal disciplina se faz necessária, uma vez que em todas as instituições participantes da pesquisa para pleitear uma vaga no curso a exigência é que o participante possua um diploma de ensino superior devidamente reconhecido. Sendo assim podem cursar a especialização alunos provenientes de cursos de licenciatura ou de bacharelado.

Os alunos provenientes de cursos de licenciatura tiveram contato com os aspectos relativos ao ensino e aprendizagem em suas respectivas áreas de formação, uma vez que, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Enquanto os cursos de licenciatura formam professores, os cursos de bacharelado formam profissionais para os mais variados campos do conhecimento como o Direito, a Psicologia, a Medicina, etc. Conseqüentemente, o conhecimento acerca dos aspectos metodológicos e didáticos do processo de ensino-aprendizagem são apresentados a esses alunos, possivelmente, pela primeira vez nos cursos de especializações para docência do ensino superior.

Abrimos um parêntese em relação ao termo andragonia que não é tão difundido quanto o termo pedagogia. Se, originalmente, o termo pedagogia referia-se à ciência que estuda a educação de crianças a andragogia toma como objeto de estudo a educação adulta. Os objetivos da andragogia para Amorim e Aleva (2011, n.p.) são:

O processo de ensino e aprendizagem, do ponto de vista andragógico, procura tirar o máximo proveito das características peculiares dos adultos, para que os resultados deste processo culminem numa aprendizagem mais fácil, profunda e criativa que leve em consideração as experiências dos educandos e seja relevante para as práticas cotidianas.

As informações acima suscitadas demonstram a importância da aproximação dos alunos de cursos de especialização em docência da educação superior de conceitos relativos à didática, pois a mesma fornece subsídios a uma prática educativa pautada em preceitos teóricos e técnicos.

Disciplinas relacionadas à avaliação tiveram a mesma porcentagem que didática: 87,5% das instituições oferecem alguma disciplina ligada à avaliação. O conhecimento teórico e prático acerca da avaliação se faz necessário em todos os níveis da educação.

Para Garcia (2009), a educação superior tem atuação direta na sociedade uma vez que influencia os mais diversos campos, nesse cenário “destacamos a importância de investigar e repensar a avaliação da aprendizagem na educação superior” (GARCIA, 2009, p. 203).

Ao propor disciplinas que tratem da avaliação as instituições devem romper com o paradigma muito arraigado no imaginário coletivo da mesma como sinônimo de prova. Prova não é avaliação, mas sim uma ferramenta de avaliação. Para Hadji (1994 apud OLIVEIRA; SANTOS, 2005) a avaliação possui três objetivos: averiguar se o aluno tem um bom conhecimento para aprendizagem de um novo conteúdo, tem papel de diagnóstico a fim de melhorar o processo de planejamento e a terceira é a função de prognóstico que busca orientar o aluno nos melhores caminhos que deve seguir para se aprimorar.

De acordo com Oliveira e Santos (2005), o principal papel da avaliação no ensino superior é o de fornecer subsídios para que o aluno alcance autonomia uma vez que o papel da universidade é formar profissionais capacitados para exercer suas profissões. Quanto à importância da avaliação as autoras acrescentam:

A avaliação da aprendizagem merece um lugar de destaque, visto tratar-se de uma prática indispensável, especialmente, no nível superior, no qual se espera domínio de conteúdo e de práticas profissionais necessárias a quem pretende ingressar no mercado de trabalho (OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p. 39).

Partindo da citação, podemos perceber que a avaliação no ensino superior é de suma importância e o docente universitário deve compreender esse fenômeno além da figura padrão da prova. As colocações anteriores podem se apresentar como uma justificativa para o número expressivo de instituições que oferecem disciplinas voltadas para a avaliação.

Disciplinas da área do planejamento são ofertadas por 75% das instituições da amostra. O planejamento pode ser considerado como o processo de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação (VILELA; KATO; MELO, 2014). É considerado o primeiro passo no processo de ensino-aprendizagem, pois antes de adentrar em uma sala de aula o professor deve ter delimitado de forma clara e concisa o que busca com suas aulas, como irá expor o conteúdo a seus alunos e como procederá com a avaliação.

É importante frisar que o planejamento não é um fenômeno estático e que o mesmo deve ser retomado ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Vilela, Kato e Melo (2014, p. 02) agregam:

Sabe-se que para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem é necessário que docentes planejem as aulas e posteriormente retomem os objetivos iniciais. Nesse viés, não basta apenas que o sujeito desenvolva o planejamento de forma criteriosa e criativa. Requer ainda, que este seja realizado em uma perspectiva de constante avaliação, para possíveis alterações ou readaptações excluindo a possibilidades de uma atividade estagnada, que engesse a prática docente.

Sendo assim, a prática docente começa muito antes de o professor entrar na sala de aula e este, enquanto sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, tem de

ter ciência quanto a isto. Ao fornecer tais subsídios àqueles que almejam ingressar no magistério superior, os cursos de especialização em docência da educação superior contribuem para uma prática docente pautada na reflexão evitando que aqueles que desconhecem tal face do processo de ensino-aprendizagem aprendam pela perspectiva do acerto e erro.

Pouco mais da metade das instituições pesquisadas, 62,5%, oferecem alguma matéria voltada para a inclusão na educação superior. A compreensão dessa disciplina exige um levantamento histórico acerca das deficiências e a busca da inclusão o que foge ao escopo desse artigo, portanto, nos ateremos aos dados mais recentes, em especial a realidade brasileira.

No Brasil, as primeiras escolas voltadas para a educação especial surgiram na década de 1950, mas somente na década de 70 é que alunos deficientes passaram a ser admitidos em salas de aula regular. Esse período ficou conhecido como integracionista, pois defendia a inserção do aluno deficiente em uma sala regular, mas cabia a ele se adequar a escola. Já nas décadas de 80 e 90 aparecem as primeiras propostas de inclusão de alunos com deficiência. O paradigma da inclusão pressupõe que a escola se adeque ao aluno e não o contrário (SANTOS, 2002).

Obviamente essas políticas educacionais da educação básica reverberaram na educação superior, pois na atualidade um novo público pode adentrar aos portões da universidade (THOMA, 2006). Sendo assim, ao ofertar disciplinas voltadas à inclusão as instituições de ensino superior estão contribuindo para a formação de profissionais qualificados para lidar com esse novo público.

Disciplinas relacionadas às novas tecnologias no ensino foram identificadas no currículo de 62,5% da amostra pesquisada. As tecnologias sempre fizeram parte do processo de ensino-aprendizagem. Sobre a origem etimológica do termo tecnologia, Veraszto et. al. (2008, p. 62) afirma: “A palavra tecnologia provém de uma junção do termo *tecno*, do grego *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logus*, razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer”. Pela definição pode-se observar uma relação intrínseca entre tecnologias e técnicas, sendo a última um produto da primeira.

Nos últimos anos algumas tecnologias ganharam destaque nas salas de aula, em especial, aquelas relacionadas à informática. Assim sendo, espera-se que um docente universitário seja capaz de incluir tais tecnologias em suas aulas. Mainart e Santos (2010, n.p.) acrescentam:

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.

À vista disso, o que justificaria a inclusão de uma disciplina voltada para as novas tecnologias em um curso que se propõe capacitar indivíduos para a docência superior é

subsidiar uma prática docente que possa se valer das vantagens das novas tecnologias.

História da educação superior é ofertada por 62,5% das instituições da amostra. O objetivo deste trabalho não é se aprofundar em questões concernentes à historiografia, ou seja, a área que estuda a descrição da história, mas para compreender o motivo da oferta de uma disciplina que aborda a História é preciso ponderar sobre alguns fenômenos que são objeto de reflexão da historiografia.

Para a historiografia e historiadores, o papel da História é muito maior do que apenas indicar fatos, datas e nomes do passado. Sua importância reside no fato de fornecer conhecimentos e reflexões para que a humanidade compreenda o seu presente enquanto a confluência de eventos que ocorrem ao longo do tempo (GOODWIN, 2010). Isto posto, ao ofertar um curso sobre a história do ensino superior as instituições buscam fornecer conhecimentos sobre a evolução dessa modalidade do ensino e a razão pela qual ela se configura como tal na atualidade.

O último item que a pesquisa identificou que permeia os currículos dos cursos de especialização em docência do ensino superior é o trabalho de conclusão de curso, que assim como a inclusão e as novas tecnologias perfaz 62,5% da amostra.

Acerca da importância dos trabalhos de conclusão de curso, doravante TCC, Pereira e Silva (2011, p. 02) apontam que entre os objetivos podem ser elencados como:

Prepara o aluno para a pesquisa, desenvolve o seu senso crítico, direciona para a interdisciplinaridade, aumenta a sua capacidade de análise e proporciona uma inserção mais confiante no mercado de trabalho, quando estes elementos chaves são priorizados.

Anteriormente foi afirmado que uma das atribuições do professor universitário é a pesquisa, dessa forma, ao elaborar um TCC o discente se aproxima do universo da pesquisa. Logo, a inclusão de tal disciplina na grade curricular do curso de especialização de docência da educação superior é extremamente válida.

Uma disciplina voltada para a elaboração de um TCC, monografia ou artigo está atrelada à disciplina de metodologia científica, como afirmamos anteriormente, sem deixarmos de lado que para elaborar tal trabalho é necessário que o aluno recorra a conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação, nesse caso, da especialização.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos este estudo, reconhecemos o currículo como o cerne de todo o processo pedagógico de uma instituição, um meio em que são propostos os caminhos e as orientações para a prática. Não há como se pensar em educação, e neste caso inclui-se a educação superior, sem falar de currículo, na medida em que considera o contexto e as consequências do processo de formação humana, pois trata-se de um elo entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, a organização curricular enquanto elemento constituinte do currículo deve ser pensada e elaborada considerando a visão de mundo, de sociedade e de educação que se defende, de modo que se possa perceber o que as práticas educativas têm reproduzido, produzido, transmitido ou construído.

Como foi possível verificar durante a análise e discussão, o título de especialista confere a seu portador o direito de acesso à carreira docente superior. Mesmo que a especialização possa abrir as portas da universidade para futuros docentes alguns pontos devem ser levados em consideração. Em primeiro lugar é preciso pensar a função do ensino superior. Sabe-se que a Universidade no Brasil se pauta no tripé ensino, pesquisa e extensão e que os maiores produtores de pesquisa são os cursos de mestrado e doutorado. Dessa forma poderia se questionar se um docente que possua apenas um curso de especialização estaria devidamente preparado para conduzir pesquisas.

Outro ponto a ser levado em conta é a própria proposta dos cursos de especialização em docência na educação superior. Nessa pesquisa foi possível verificar que a maioria dos cursos elenca como objetivo geral da especialização a capacitação a nível teórico e prático para exercício da docência no nível superior. Realmente boa parte das disciplinas, que compõem as grades curriculares dos cursos oferecem, pelo menos na teoria, suporte teórico para uma prática de qualidade, todavia um ponto falho é exatamente o da prática. Ao tomar-se a educação como uma práxis, isto é, a justaposição entre teoria e prática tem-se que, por conseguinte, pressupor que ao ofertar formação para futuros professores tanto à teoria quanto à prática devem ser abordadas e nenhum dos cursos oferece uma disciplina voltada para a prática ficando somente no campo teórico.

REFERÊNCIAS

AMORIN, Elaine Soares de; ALEVA, Natanael Átilas. Pedagogia no Ensino Superior: uma reflexão inicial. **Revista Científica Aprender**. v. 3, p. 6-10, 2009. Disponível em:<http://revistapensar.com.br/administracao/pasta_upload/artigos/a22.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 3. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

CAIRO, Nanci Garcia. **Psicologia no Paraná: um panorama da profissão no estado e a trajetória do CRP-PR**. Curitiba, PR: Conselho Regional de Psicologia do Paraná, 2013.

CRESWELL, John W.. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de M. Lopes. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago., 2009. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2045>>. Acesso em 03 abr. 2020.

GOMES, Ângela de Castro Correia; VIEIRA, Leociléa Aparecida. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: PUCPR, 2009, p. 3223-3231. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2925_1387.pdf>. Acesso em 03 abr. 2020.

GOODWIN, C. James **História da Psicologia Moderna**. 4. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2010.

HORNBERG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun. 2007. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/3246595-Teorias-sobre-curriculo-uma-analise-para-compreensao-e-mudanca.html>>. Acesso em: 03 abri. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação Pedagógica no Ensino Superior: o que diz a Legislação e a literatura em Educação e Administração?. In: IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade. 2013, **Anais...** Brasília. 2013.

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

MAINART, Domingos de Andrade; SANTOS, Ciro Meneses. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. In: VII CONVIIBRA – Congresso Brasileiro virtual: administração. **Anais...** São Paulo, SP, 2010.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Avaliação da aprendizagem na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 9, n. 1, p. 37-46, 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a04.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2020.

PEREIRA, Ana Altina Cambuí; SILVA, Maria de Lourdes O. Reis da. O trabalho de conclusão de curso: constructo epistemológico no currículo formação, valor e importância. In: III ENFORSUP - Encontro Inter-regional sobre Formação Docente para Educação Superior e II Fórum de Didática e Prática Pedagógica. **Anais...** Salvador, 2011. Disponível em:<http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/phocadownload/artigos_iiienforsup_adicionais.pdf>. Acesso em 09 jan. 2019.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da inclusão/exclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista da FAEBA**. v. 11, n. 17, 27 - 44, jan./jun. 2002. Disponível em:<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/issue/240/139>>. Acesso em 03 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16, p. 13-36, jul./dez. 2010. Disponível em:<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/viewFile/7434/5778>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10a ed. Campinas, SP: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, Nereide. **Currículo: um grande desafio para o professor**. 2002. Disponível em:<[http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000808-60ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20-%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor\(1\).pdf](http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000808-60ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20-%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor(1).pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2020.

THOMA, Adriana da Silva.. A Inclusão no Ensino Superior: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...”. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu/MG. **Anais...** p. 0-18. Disponível em:<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2020.

VERASZTO, Estéfano Vizconde et. al. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, v. 1, n. 7, p. 60-85, 2008. Disponível em:<<http://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/2065/1901>>. Acesso em 09 jan. 2019.

VILELA, Naiara Sousa; KATO, Marly Nunes de Castro; MELO, Geovana Ferreira. Planejamento na Educação Superior: uma reflexão da prática docente universitária. In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e a Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Disponível em:<<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/405-%20PLANEJAMENTO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR%20UMA%20REFLEX%C3%83O%20DA%20PR%C3%81TICA%20DOCENTE%20UNIVERSIT%C3%81RIA.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2020.

PRÁTICA DE RECURSOS HUMANOS: DINÂMICA DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO EM SALA DE AULA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

Camila Mendonça Romero Sales

Instituto Federal Fluminense
Santo Antônio de Pádua – RJ

Diego da Silva Sales

Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes – RJ

Arthur Rezende da Silva

Instituto Federal Fluminense
Santo Antônio de Pádua – RJ

RESUMO: O intuito da experiência apresentada é demonstrar a importância de desenvolver ações práticas em sala de aula, principalmente na educação profissional, que retratem o ambiente de trabalho e que visem estimular os alunos e integrá-los na prática de questões que envolvam a Gestão de Pessoas, disciplina na qual a experiência foi proposta. O objetivo deste foi desenvolver uma dinâmica de Recrutamento e Seleção tendo como público-alvo os alunos do ensino médio, integrado ao Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, do curso Técnico em Administração do Instituto Federal Fluminense Campus Santo Antônio de Pádua. A importância

do mesmo se dá pelo fato de traduzir de forma prática os conhecimentos de Gestão de Pessoas trabalhados em sala de aula. Seu desenvolvimento, contou com a participação de servidores (técnicos administrativos e professores) e 20 alunos do referido campus, os dados foram coletados em quatro encontros de duas horas cada. Os resultados retrataram um cenário em que a interação demonstrou avanços significativos na prática educacional. Concluiu-se ser relevante oportunizar aos alunos vivências profissionais, a partir de ações presentes no currículo do curso, e a significância da Gestão de Pessoas na carreira dos Técnicos em Administração.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas em sala de aula. Recursos Humanos. Institutos Federais.

HUMAN RESOURCES PRACTICE:
RECRUITMENT DYNAMICS AND
SELECTION IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: The purpose of the experience presented is to demonstrate the importance of developing practical actions in the classroom, especially in professional education, that portray the work environment and aimed at stimulating students and integrating them into the practice of issues that people management, a discipline

in which the experience was proposed. The objective of this was to develop a recruitment and selection dynamic with high school students as a target audience, integrated to the Technological Management and Business Axis, of the Technical Course in Administration of the Fluminense Federal Institute Campus Santo Antônio of Padua. The importance of the same is the fact of translating in a practical way the knowledge of People Management worked in the classroom. Its development, with the participation of servers (administrative technicians and teachers) and 20 students from that campus, the data were collected in four meetings of two hours each. The results portrayed a scenario in which the interaction demonstrated significant advances in educational practice. It was concluded that it is relevant to provide students with professional experiences, based on actions present in the course curriculum, and the significance of People Management in the career of Management Technicians.

KEYWORDS: Practices in the classroom. Human Resources. Federal Institutes.

1 | INTRODUÇÃO

As pessoas são imprescindíveis para a sobrevivência das organizações, desta forma, mostra-se indispensável a Gestão de Pessoas, capaz de recrutar e selecionar de forma a atender a necessidade destas. O presente trabalho tem como tema a prática de um processo de Recrutamento e Seleção em forma de dinâmica em sala de aula, realizando um processo detalhado, capaz de trazer a realidade do mercado de trabalho para alunos do ensino médio do curso Técnico em Administração do Instituto Federal Fluminense *Campus Santo Antônio de Pádua*.

Nesta perspectiva, construíram-se pontos que nortearam este trabalho: i) As relações de trabalho estão cada vez mais distantes da vida acadêmica do aluno, o que fazer de forma a tornar esta realidade menos prejudicial? ii) Qual deve ser o comportamento, o que os alunos podem encontrar na organização e em que podem colaborar para o sucesso das mesmas? iii) A importância de um bom *feedback* e a definição de conceitos simples e que norteiam a vida profissional do aluno.

Quando se fala em processos de recrutamento e seleção é possível mensurar que algumas empresas esperam apresentar um diferencial na escolha do melhor profissional para o trabalho a ser executado, sendo possível ressaltar a importância da cooperação para o alcance dos objetivos propostos. Daí a relevância de se trabalhar durante o curso, assuntos de Gestão de Pessoas que preparem os alunos para um processo dinâmico e competitivo.

Os processos de recrutamento e seleção constituem um procedimento que movimentam os funcionários de modo a determinar um conjunto de pessoal no que se refere à dimensão e especificidade exigida (MILKOVICH; BOUDREAU, 2000).

É possível perceber uma diferença entre recrutamento e seleção de pessoal, em que o recrutamento trata de um sistema de informações com o objetivo de aproximar

candidatos qualificados, entre os quais é possível selecionar posteriores funcionários da organização. Já o processo de seleção implica selecionar a pessoa mais adequada para o cargo, ou seja, entre os candidatos recrutados, dos mais apropriados aos cargos que existem, com a finalidade de conservar ou alargar, tanto a produtividade quanto os efeitos (RIBEIRO, 2005).

O mercado de trabalho é capaz de exercer influência direta sobre o recrutamento, ainda que ao realizar um recrutamento interno, haverá influência do mercado de trabalho, pois a vaga deixada em aberta de alguma maneira deverá ser repostada por um candidato externo (LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, 2002).

O crescente reconhecimento da importância do capital humano dentro das organizações insere um novo contexto para “gestão de pessoas”, por passar a reconhecê-las como pessoas de fato, possuindo características complexas, diversificadas e que precisam ser geridas. A gestão de pessoas passa a ser uma responsabilidade para todas as áreas, uma vez que estão presentes em toda a organização e não em um setor específico (MARRAS, 2010).

A educação centrada no aluno tem, dentre outras propostas, a aprendizagem baseada em problemas e soluções. Este conceito é de grande importância no ensino, principalmente, em áreas como Gestão e Negócios, em que se torna necessário vivenciar problemas para gerar as soluções adequadas.

É fundamental incluir na formação continuada de professores, principalmente os docentes dos cursos técnicos, a discussão sobre currículo contextualizado, integrado à realidade. Segundo os autores Berticelli e Telles (2017, p. 274): “A realidade deve fazer parte da construção do currículo, pois é a partir do conhecimento das necessidades social, econômica, política e cultural de cada espaço que conseguimos melhorar a situação das pessoas que nele vivem.”

Assim, é fundamental que, na construção de um projeto pedagógico de curso, por exemplo, os docentes e equipe técnico-pedagógica tenham em mente que currículo é um local de tomada de decisões que podem interferir, definitivamente, na formação do estudante. Corroborando com esta análise, tem-se, novamente, Berticelli e Telles (2017, p.275):

É, porém, inescapável entender o currículo como campo de tomadas de decisão políticas; porquanto, é no currículo que se tomam as decisões sobre o que se inclui e o que se exclui, a quem se exclui e a quem se inclui, nem mesmo importando muito as bases filosóficas e teóricas em que se firma este ou aquele currículo escolar.

2 | METODOLOGIA

2.1 Materiais

Na primeira rodada, apresentação individual, utilizou-se cartolina de cores variadas e canetas, para desenharem algo que os ajudasse durante a apresentação. Para segunda, disponibilizou-se folha padrão com perfil profissional exigido, barbantes, cartolinas, canetas, blocos de anotações, cola e tesoura. Os grupos tiveram liberdade para escolherem seus materiais. Na terceira, foi utilizado questionário semiestruturado e para finalização da dinâmica, questionário sobre a percepção dos participantes.

2.2 Métodos

O trabalho em questão trata-se de um estudo de caso em uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A amostra consistiu em 20 alunos do terceiro ano do curso Técnico em Administração, de um total de 21 alunos, tendo assim uma amostra que representa aproximadamente 95% da população. O processo de Recrutamento e Seleção teve duração de quatro encontros de duas horas cada, totalizando oito horas da simulação. Todos os processos foram classificatórios, de forma que nenhum aluno ficasse ocioso durante o tempo de realização das atividades propostas.

A primeira rodada consistiu de uma apresentação da empresa fictícia “ADM Soluções”, posterior a um café da manhã de interação entre os participantes, e também uma apresentação individual. Os alunos tiveram 20 minutos para pensar na apresentação e a mesma devia ter no máximo dois minutos e receberam um kit de material para desenharem qualquer coisa que os ajudasse durante a apresentação.

Na segunda rodada, os participantes foram divididos em grupos de quatro membros cada, totalizando cinco grupos. No primeiro instante eles tinham que desenvolver uma dinâmica juntos, no segundo eles precisavam escolher um participante, que não fosse do seu grupo, para a contratação. Cada grupo recebeu a característica de um perfil de profissional para que pudessem tomar a decisão, mas quando faltavam dois minutos para anunciarem a decisão a ser tomada, os grupos foram misturados novamente e ganharam mais 10 minutos para anunciarem o participante contratado por eles.

A terceira rodada foi composta por uma entrevista individual, com a professora da disciplina, em que pontos básicos foram levados em consideração, tais como: disponibilidade para viagens, defeitos e qualidades percebidas por eles e o porquê a “ADM Soluções” deveria contratá-los, momento em que tiveram a oportunidade de se defenderem.

Na quarta e última rodada os participantes passaram por uma entrevista em dupla, realizada por servidores do *campus*. Foram abordadas questões como: que animal você seria e por quê? Cite cinco características que justifica sua contratação pela empresa.

Após a finalização das rodadas, os participantes receberam um *feedback* de todas as etapas de forma individual, logo depois foram todos reunidos em uma sala e os nomes dos três contratados foram revelados. Estes receberam o conceito máximo da disciplina de Gestão de Pessoas no trimestre em que foi oferecida esta dinâmica.

Por último, foi realizada uma pesquisa, a fim de obter o grau de aproveitamento e satisfação dos participantes em relação ao método oferecido.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as aulas das disciplinas do eixo Gestão e Negócios – curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio no IFFluminense, em que os temas abordados eram Liderança, Motivação e Recrutamento e Seleção, foram realizadas, como estratégia de ensino, rodadas de atividades práticas utilizando dinâmica em sala de aula.

O objetivo principal da dinâmica proposta foi proporcionar o aprendizado mais lúdico, permitindo que os estudantes participantes se envolvessem em uma experiência concreta, e após isso, refletissem sobre a experiência ao praticá-la.

Ao iniciar as rodadas do processo de Recrutamento e Seleção, primeiro houve a chamada para o processo e a turma do terceiro ano do curso Técnico em Administração foi escolhida para participar. Inicialmente as diretrizes foram passadas, sobre a empresa fictícia, que o prêmio seria o conceito máximo na disciplina de Gestão de Pessoas no primeiro trimestre (período de realização da simulação) e que deveriam se portar como se estivessem em uma empresa e com o objetivo de serem contratados.

Foi oferecido um café da manhã em que começaram a ser observados pontos como cooperação, proatividade e comunicação. A primeira rodada foi marcada por uma grande ansiedade por parte dos alunos participantes. Fizeram então, a primeira apresentação e falaram sobre viagens, família e futuro profissional, o que os fez refletir sobre pontos que ainda não tinham parado para pensar. A pequena apresentação mudou a postura dos alunos, que começaram a levar o processo de forma mais “adulta” e profissional, 10 alunos se destacaram.

No segundo encontro, os participantes já chegaram totalmente comprometidos com o processo e ao serem divididos, teve-se a preocupação de não os deixar próximos aos grupos comumente formados em sala. Depois de 30 minutos de planejamento e análise, tinham que decidir pela contratação de um participante que não fosse do seu grupo atual, baseados apenas em um perfil que foi disponibilizado e na apresentação individual. E para espanto de todos, ao faltar apenas dois minutos para o término foram misturados novamente, formando outros grupos e a decisão ainda precisava ser tomada, desta vez ganharam mais 10 minutos. O problema enfrentado: alguns escolhidos agora eram do mesmo grupo, não dava mais para ser aquele o contratado.

Cada grupo, após o tempo oferecido, fez a divulgação do resultado interno do grupo,

assim como a justificativa da contratação. Foram avisados ainda que no próximo encontro seria uma entrevista individual junto à professora da disciplina Gestão de Pessoas. Nesta, ficaram cinco minutos cada participante, em que foram abordados pontos delicados como defeitos e qualidades, 10% dos participantes não conseguiram identificar pelo menos um destes pontos. E ao defenderem a contratação, apenas 20% conseguiram expor a questão profissional.

Já no último encontro, contando com uma entrevista em dupla, foram convidados servidores do *campus* em questão (professor da área técnica e técnico administrativo) que receberam um conjunto de perguntas a serem respondidas pelos participantes em um tempo máximo de 10 minutos para a dupla.

Os que optaram pelo animal Leão, falaram sobre a liderança e o que os motivam para serem cada vez mais competitivos. Já os que escolheram a formiga, foi no sentido de cooperação e contribuição para quaisquer atividades que forem solicitadas pela empresa.

Nesta etapa, o que pode ser percebido também foi a postura de cada participante, a segurança ao oferecer as informações e a disponibilidade para estarem sempre se atualizando. Desta forma, a professora da disciplina, junto com os demais servidores que colaboraram no processo, decidiram pela contratação de 3 dos participantes, estes receberam o conceito máximo na disciplina e o anúncio foi realizado na frente de toda a turma. O *feedback* individual dos demais foi realizado em uma sala, de forma individual.

Em relação ao grau de aproveitamento, todos os participantes, pontuaram sobre a importância no processo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a satisfação em ter conseguido participar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de dinâmica, jogos e outras estratégias de ensino-aprendizagem lúdicas e centradas no aluno podem proporcionar uma aprendizagem significativa, um aprendizado com sentido, em que o estudante compreenda a utilização de conteúdos profissionalizantes e a sua aplicação prática. Neste trabalho, apresentou-se a utilização da dinâmica como ferramenta de aprendizagem para apoio ao ensino de conteúdos do eixo Gestão e Negócios.

É importante ressaltar que além dos aspectos didáticos enfatizados durante o processo, mais especificamente na disciplina Gestão de Pessoas, assim como os aspectos relacionados ao ambiente de trabalho, há de se considerar, sobretudo, os aspectos humanos que inúmeras vezes são esquecidos.

Os alunos foram participativos e comprometidos durante todo o processo e desta forma foram parabenizados e tiveram oportunidade de reflexão: sem respeito, cooperação e engajamento, por exemplo, não seria possível o êxito na dinâmica proposta, que poderia inclusive tender ao fracasso.

A respeito da prática para o ensino-aprendizagem, raros trabalhos os abordam, sendo que na maioria das vezes, a indisciplina e a falta de motivação dos alunos são caracterizadas por um ensino extremamente maçante, da falta de preparo ou, até mesmo, da falta de motivação dos próprios professores. Por isso é urgente uma formação de professores que envolva a discussão sobre o quão importante é o currículo. Sobre essa questão, pontuam Berticelli e Telles (2017, p.276): “Na elaboração de um currículo, em consequência, há de se pensar muito, pois este terá influência sobre a construção de identidade dos mais diferentes sujeitos.”

É possível finalizar destacando o quanto a Gestão de Pessoas, quando bem contextualizada, pode colaborar para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. A angústia existente entre professores e alunos pode ser sanada ou minimizada por práticas que envolvam simulações do mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, I.A.; TELLES, A. M. O currículo na contemporaneidade: Filosofia e Tendências. REVISTA PEDAGÓGICA | V.19, N.41, MAIO./AGO. 2017.

LIMONGI-FRANÇA, A. C.; ARELLANO, E. B. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

MARRAS, Jean Pierre (org.) *et al.* **Gestão estratégica de pessoas: conceitos e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2010.

MILKOVICH, George T.; BOUDREAU, John W. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.

RIBEIRO, A. de L. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Saraiva, 2005.

PRÁTICA DOCENTE: DIRECIONAMENTOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL/CEGUEIRA

Data de aceite: 01/07/2020

Geisa Veregue

<http://lattes.cnpq.br/0850526221101557>

Miryan Cristina Buzetti

<http://lattes.cnpq.br/3077411745176722>

Para poder começar a entender sobre a deficiência visual, faz-se necessário entender sobre a maneira que enxergamos, segundo o dicionário a visão é o ato ou efeito de ver (AURELIO, 2002). É apenas um dos cinco sentidos que nos permite obter o conhecimento das diversas coisas que estão ao nosso redor.

O funcionamento da visão humana é complexo e tem o seu processo inicial nos olhos, passando por vários caminhos até chegar na retina, transcorrendo pelas vias ópticas e chegando até o cérebro. Quem realmente enxerga é o cérebro e qualquer alteração que ocorra no meio do caminho pode provocar uma deficiência visual (LIMA; NASSIF; FELIPPE, 2008).

Quando pensamos em deficiência visual, a maioria das pessoas remetem-se instantaneamente as pessoas com cegueira e esquecem da existência das pessoas com

baixa visão.

Vamos entender um pouco sobre esses dois grupos de pessoas com deficiência que chamamos de deficientes visuais.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde em 1972, no CID 10 - H54, as pessoas com cegueira apresentam acuidade visual entre 0 a 20/200, o que significa que enxergam a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa sem deficiência enxergaria a 200 pés (60 metros), sendo ela apresentada no melhor olho e já com a melhor correção óptica, ou seja, fazendo uso dos recursos ópticos (óculos, lentes, etc) mais indicados.

A palavra cegueira leva o imaginário de muitos a assimilar com um mundo escuro e vazio. As pessoas com cegueira também tem cada qual a sua maneira de enxergar, dependendo muito da doença ocular que a cometeu e do seu resíduo visual. Algumas enxergam vultos, pontos de luz, contam dedos em uma determinada distância, no lugar de tudo enxergar tudo preto podem enxergar tudo branco ou claro demasiadamente (AMIRALIAN, 1997).

Para a classificação da baixa visão, é necessário apresentar acuidade visual de 20/200 a 20/70, sendo apresentada no melhor

olho e com a melhor correção óptica (Organização Mundial da Saúde, 1972 – CID 10 H530). Também temos os casos em que as pessoas perdem medidas de campo visual.

O campo visual é toda área que enxergamos sem mexer a cabeça, esse campo mede mais ou menos 180°, quando a pessoa não tem deficiência.

Para considerarmos pessoa com baixa visão é necessário apresentar redução de campo visual igual ou menor que 60°, podendo essa perda ser central ou periférica (LIMA; NASSIF; FELIPPE, 2008).

Perda periférica é a perda da fora da área da mácula (periferia da retina), onde a visão vai “fechando” de fora para dentro e restando somente o centro do olho com visão.

Essa visão é importante para a locomoção, principalmente a noite, pois ela percebe a presença dos objetos em movimento. Geralmente essa perda faz com que os deficientes visuais esbarrem com frequência em pessoas e objetos (OLIVEIRA; JOSÉ; SAMPAIO, 2000)

Essa perda de campo visual é mais difícil de ser percebida quando ela está em seu início, pois ela não restringe as atividades do nosso dia a dia. Pode ser causada por glaucoma, ceratocone, entre outras doenças oculares.

Já a perda central é facilmente notada, pois acontece na mácula, onde nos traz dificuldade para perceber detalhes, para realizar leitura de perto e de longe. Nesse caso o campo visual “vai fechando” de dentro pra fora. Uma das doenças que causam esse tipo de perda de campo visual é a degeneração macular (OLIVEIRA; JOSÉ; SAMPAIO, 2000).

Para o professor traçar o caminho que deverá seguir para desenvolver a aprendizagem do aluno com deficiência visual é necessário saber o tipo de doença que o acometeu, se essa perda foi gradual ou repentina, o período da vida que iniciou a perda da visão, pois se ele perdeu depois dos 4 anos de idade é provável que ele tenha alguma memória visual e essa memória pode ser uma grande aliada a sua aprendizagem .

Também é importante saber que muitos alunos com a mesma medida de acuidade visual, podem apresentar eficiência visual distintas, sendo assim, para a parte pedagógica, é significativo saber como o aluno utiliza a sua visão e não se prender na acuidade visual apresentada (AMIRALIAN, 1997)

Para entender um pouco mais sobre o deficiente visual, sugiro que você para por um momento a sua leitura e faça um simples exercício: feche os olhos e por um minuto e sinta tudo a sua volta e dentro de você.

Pronto!? Agora reflita, o que mudou em você? Você deixou de gostar de alguém? A mágoa que você sente, por ventura se acabou? Esqueceu de algo que aprendeu? Perdeu a vontade aprender algo do seu interesse?

Acredito que todas as suas respostas foram NÃO! Sabe por quê? Você ficou restrita sem um sentido, apenas isso!

E assim mergulhamos no universo das pessoas com deficiência visual e podemos

enxergá-los com um CORPO, corpo esse que possui os mesmos desejos e sentimentos que os nossos, limitado apenas por um órgão do sentido, digo “apenas”, por que temos os outros sentidos (olfato, tato, paladar, audição e cinestesia/propriocepção). Todos esses sentidos dá a possibilidade para o deficiente visual viver de uma forma bem próxima a nossa, desde que receba o estímulo adequado ao longo de sua vida.

Creio que é de suma importância citar o que vem a ser a cinestesia ou propriocepção, segundo Amorim; Alves (2008, p.22)

A propriocepção (que não é propriamente um sentido, mas a junção das várias sensações e percepções corpóreas que contribuem para o desenvolvimento do esquema corpora) necessita ser muito estimulada. Deve-se proporcionar condições para que a criança desenvolva a capacidade de conhecer o próprio corpo, saber sua posição e orientação, perceber a posição de cada parte do corpo em relação às demais, realizar qualquer atividade com uso de força adequado, etc.

É indiscutível que o sentido da visão é o mais utilizado pelas pessoas em nossa sociedade, podemos dizer que temos uma cultura de videntes e assim, sem perceber, criamos uma linguagem visual para descrever tudo que está ao nosso redor (MANSINI, 2007). Se alguém pedir para você descrever o por do sol, provavelmente encontrará dificuldades, pois não estamos acostumados a verbalizar com detalhes tudo o que vemos.

Essa linguagem visual pode ser a maior barreira no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual, pois ela não deixa a informação se consolidar.

O OLHAR ATENTO DO PROFESSOR

O professor da sala regular deve estar atento a alguns sinais que o aluno pode apresentar em sala de aula que o direcionem para possíveis problemas visuais, como:

- Vesguear (principalmente quando os olhos estiverem cansados);
- Apresenta nistagmo (movimento involuntário dos olhos);
- Ter os olhos avermelhados, irritados ou lacrimejantes frequentemente;
- Apresenta as pálpebras caídas;
- Faz movimentos de cabeça para focar;
- Aperta e esfrega os olhos;
- Franze a testa para enxergar de perto ou de longe;
- Dificuldade para realizar seguimento de objeto;
- Fecha e tampa um dos olhos para realizar cópia da lousa;
- Levanta para ver o conteúdo escrito no quadro;
- Apresenta cautela excessiva ao andar;
- Tropeça e cai frequentemente;
- Faz aproximação excessiva do objeto que está sendo visto;
- Perde a sequência das linhas;
- dificuldade para leitura e escrita (omissão de palavras e troca de letras);

- Desatenção e falta de interesse;
- Cansaço visual;
- Dores de cabeça e tonturas freqüentes.

Adaptações e recursos materiais referentes as atividades para o aluno com baixa visão

O professor precisa saber se há a necessidade de ampliação de material e qual o tamanho ideal da fonte a ser utilizada. As fontes mais indicadas são a Verdana ou a Arial, por apresentar menos detalhes, o tamanho mais utilizado pela maioria dos alunos com baixa visão é o 24, porém esse tamanho varia podendo chegar no tamanho 72.

Baixa Visão

Times New Roman

Baixa Visão

Verdana

(Observe a diferença das letras)

Se o aluno precisar de contraste, não adianta o professor pegar uma caneta convencional e fazer a letra grande, ela deverá ser feita no canetão.

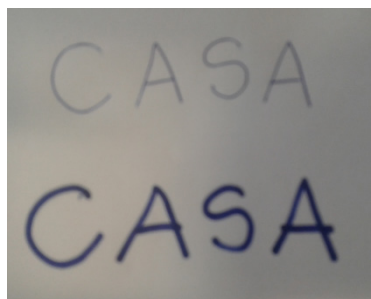


Figura 1: demonstração da diferença do traçado

Fonte: arquivo pessoal da autora

As figuras utilizadas em atividades devem ser ampliadas e não podem apresentar muito detalhes, devendo ter o seu contorno engrossado.

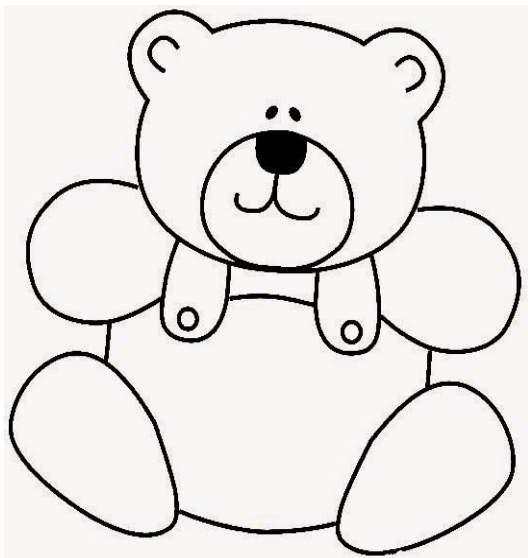


Figura 2: Urso sem detalhes

<https://www.pinterest.ie/pin/778348748069338864/>



Figura 3: Urso com detalhes

<https://www.vix.com/pt/bdm/artesanato/939/riscos-de-ursos-para-pintura-em-tecido>

Seguindo os exemplos das figuras acima, podemos observar que a figura 2 não possui detalhes e está com o seu contorno mais grosso, ou seja, apresenta alto contraste, duas características que potencializam o reconhecimento da figura para a pessoa com baixa visão.

Quando o aluno não conseguir se manter na linha ou não estiver conseguindo ler o que escreveu, é aconselhável o uso do caderno com pauta mais larga e escurecida, o que chamamos caderno com pauta ampliada.

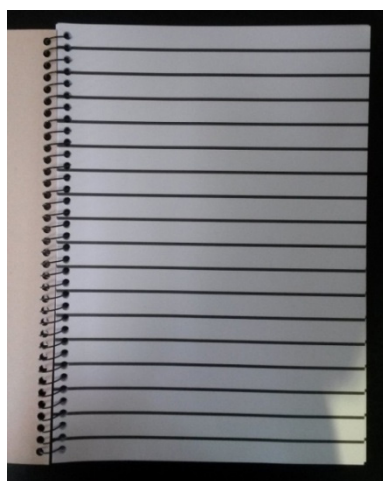


Figura 4: Caderno com pauta ampliada

Fonte: arquivo da autora

A escrita com caneta esferográfica preta e com o lápis 6B ou 4B, também é um recurso indicado para o aluno que necessita de alto contraste.

O plano inclinado é um recurso material muito utilizado, pois aproxima o material

de leitura para perto dos olhos, fazendo com que o aluno com baixa visão mantenha uma postura adequada, sem ter que se curvar para realizar a leitura.

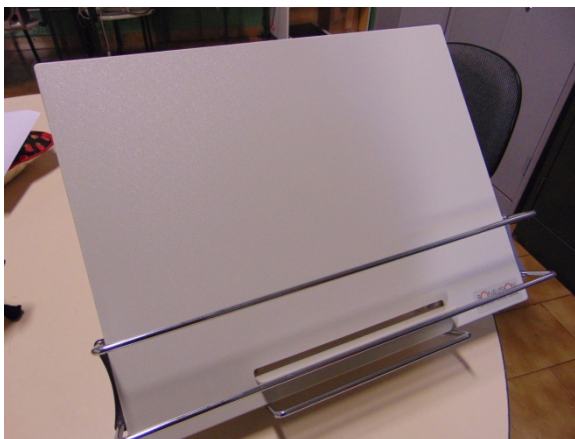


Figura 5: Plano inclinado

Fonte: arquivo da autora

ADAPTAÇÕES REFERENTES AO USO DA LOUSA PARA O ALUNO COM BAIXA VISÃO

Para o aluno que apresenta baixa visão com acuidade suficiente para realizar a cópia da lousa, o professor deve realizar algumas estratégias como: manter o aluno sentado na primeira carteira no meio da sala, para que a distância entre os extremos da lousa seja menor.

A letra mais aconselhável a ser utilizada na lousa pelo professor é a bastão, pois a diferença apresentada entre os caracteres é maior (LIMA; NASSIF; FELIPPE, 2008). Observam as letras M/N e A/O escritas em letra cursiva, a diferença entre os caracteres é mínima, na maioria das vezes, o olho do aluno com baixa visão não conseguirá fazer essa distinção.

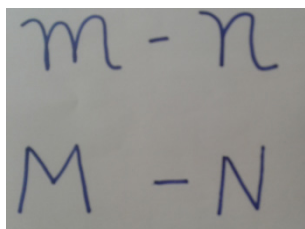


Figura 6: Letra bastão

Fonte: Arquivo pessoal da autora

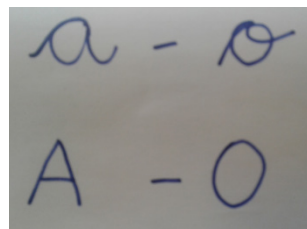


Figura 7: Letra cursiva

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Se a lousa utilizada for da cor verde e o seu aluno com baixa visão necessitar de alto contraste, o giz utilizado deverá ser o amarelo ou o laranja. Se a lousa for branca, a cor da caneta deverá ser a preta ou a azul. O reflexo solar também precisa ser evitado, pois

ele diminui o contraste do que está sendo escrito.

O aluno com baixa visão, geralmente precisa de um tempo maior para a realização da cópia na lousa, é importante o professor oferecer esse tempo, uma sugestão é mesclar a cópia com a explicação. Se for necessário, permitir que o aluno levante e se aproxime da lousa (LIMA; NASSIF; FELIPPE, 2008).

Se a acuidade visual do aluno restringir o uso da lousa para cópia, o professor deve apresentar o conteúdo para o aluno realizar cópia de perto, podendo ser o xerox (se o aluno não precisar de ampliação) ou o xerox ampliado (se houver necessidade de ampliação).

POSTURA DO PROFESSOR DIANTE AO ALUNO DE BAIXA VISÃO

Cabe ao professor estimular o uso dos materiais óticos (óculos, lupa, monóculo, etc) e não óticos (plano inclinado, caderno com pauta ampliada, caneta hidrográfica, etc), pois muitas vezes o aluno pode se recusar a fazer uso dos mesmos, por se tratar de materiais diferentes ao uso comum.

Durante as explicações, o professor não pode esquecer que está acostumado a utilizar uma linguagem visual, linguagem esta que não cabe dentro da sala de aula onde encontra-se o aluno com deficiência visual, sendo assim, o professor deve contemplar descrições sobre o que está sendo tratado, descrever as imagens e quando possível oferecer a manipulação de objetos.

A CEGUEIRA E A APRENDIZAGEM

É fato que todas as pessoas aprendem através de modelos, para a criança vidente entender que utilizamos o pente para pentear os cabelos, basta ela olhar e imitar; para saber que utilizamos os talheres para nos alimentar, ela olha e tenta levar a colher até a boca; para conhecer a postura que utilizamos para sentar, ela também observa e imita. A criança cega não vê nenhuma dessas ações, portanto, não consegue imitar, sendo assim necessário ensiná-la.

Essa ausência de modelo visual faz com que a criança cega dependa muito da pessoa que está ensinando-a, seja ela um familiar ou um profissional, ela fica dependente da qualidade da informação que lhe é transmitida (descrição minuciosa e correta) e da quantidade dessa informação (descrição do todo ou somente de uma parte). (AMORIM; ALVES, 2008)

Por esse motivo é muito importante que o professor realize uma avaliação pedagógica inicial, pois só assim conseguirá intervir de forma adequada, dentro das reais necessidades do aluno.

O TATO, A AUDIÇÃO E A CEGUEIRA

É muito comum ouvirmos que a audição e o tato da pessoa cega é mais aflorado do que os das pessoas videntes, como se em um passe de mágica esses sentidos se desenvolvessem automaticamente. Como professores devemos ter claro que essa informação não passa de um senso comum e é uma inverdade. Tanto o tato quanto a audição precisam ser adequadamente estimulados.

Tato

Quando falamos em desenvolvimento da apreensão para os alunos videntes, temos como objetivo desenvolver uma boa coordenação viso motora (mão e olho agindo para um determinado fim), pego a colher (que já estou vendo) e levo até a boca. Já quando pensamos no desenvolvimento da apreensão para os alunos cegos, temos que ter como objetivo a estimulação bi manual, que é a execução (pegar a colher) juntamente com a percepção (reconhecer que é uma colher que está em sua mão). O tato impõe que a percepção da realidade seja feita em partes, o que causa lentidão na aprendizagem (AMORIM; ALVES, 2008).

Audição

Através da audição o aluno com cegueira controlará o ambiente, captando informações sobre distância e direção, para que isso seja possível é necessário um processo de ensino e aprendizagem, focando na atenção para os diferentes estímulos auditivos. A audição aliada ao tato será a porta aberta para o desenvolvimento do aluno cego (AMORIM; ALVES, 2008).

O olfato, o paladar e a cegueira

O sentido do olfato auxiliará na alimentação, na higiene do corpo e do espaço e é uma ferramenta extra na orientação espacial do aluno cego, pois identifica através dele o cheiro de uma padaria e de um açougue por exemplo.

Já o sentido do paladar é restrito somente a alimentação, fornecendo informações sobre gosto, textura, consistência e temperatura do alimento.

A PROPRIOCEPÇÃO OU CINESTESIA E A CEGUEIRA

Necessita de muito estímulo, pois desenvolve a capacidade de conhecer o próprio corpo e de saber a posição de suas partes no espaço, também desenvolve a capacidade do uso adequado da força, permite o equilíbrio corporal e a manutenção de posturas, fazendo o ajuste automático sem maiores esforços (AMORIM; ALVES, 2008).

Para estimular esse sistema, ofereça atividades que envolvam o pular, sensações de peso, o puxar, o empurrar e sensações de pressão, assim você estará auxiliando o

desenvolvimento do seu aluno cego.

O SISTEMA BRAILE

O sistema braile surgiu na França em 1825, criado por Louis Braille. Ele é um código de escrita e de leitura tátil universal, utilizado pelas pessoas cegas (SANDES, 2009).

Esse sistema consta de um arranjo de seis pontos em relevo, dispostos na vertical, em duas colunas de três pontos cada. Os seis pontos formam a “cela braile”. Para facilitar a identificação os pontos são numerados da seguinte forma:

1	4
2	5
3	6

Figura 8: Cela braile

Fonte: arquivo pessoal da autora

Para escrever o braile é utilizado a reglete e punção, que substituem o caderno e o lápis utilizado pelos alunos videntes.

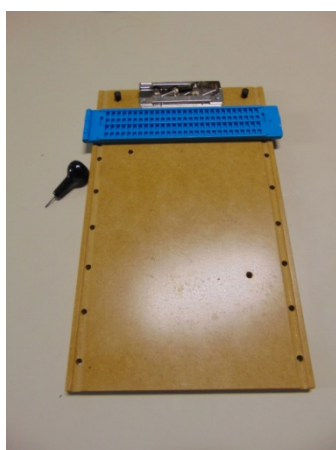


Figura 9: Reglete e punção convencional

Fonte: Arquivo da autora

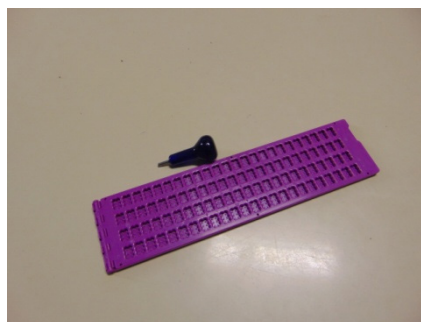


Figura 10: Reglete e punção positiva

Fonte: Arquivo da autora

A reglete convencional foi criada pela mesma pessoa que criou o sistema de escrita braile, ou seja, Louis Braille, na época isso facilitou muito a aprendizagem de leitura e escrita das pessoas cegas, porém com esse instrumento, os caracteres são escritos de forma espelhada, ou seja, são escritos em baixo-relevo, para quando a folha for virada

os pontos estarem em alto-relevo, possibilitando assim, a realização da leitura tátil. Com todo esse processo o aprendizado do sistema braile gera uma certa dificuldade, tanto para as pessoas cegas, quanto para as pessoas videntes que se interessam em aprender o sistema.

Notando uma possibilidade de simplificar o processo, foi desenvolvida a reglete positiva com o apoio do Programa Fapesp Pesquisa Inovativa em Pequenas Empresa (Pipe), coordenado pela Aline Piccoli Otalara, onde a escrita do sistema braile é realizada em alto-relevo, não necessitando mais do espelhamento de caracteres, reduzindo assim o tempo em até 60% no aprendizado de leitura e escrita do sistema braile.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMORIM, Célia Maria Araújo; ALVES, Maria Glicélia. **A criança cega vai à escola**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

AURELIO, **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7ª impressão - Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. [2.ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, secretaria de Educação Especial, 2006.

LIMA, Eliana Cunha; NASSIF, Maria Christina Martins; FELIPPE, Maria Cristina Godoy Cruz. **Convivendo com a baixa visão: da criança pessoa idosa**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

MANSINI, ELCIE F. SALZANO. **A pessoa com deficiência visual**. São Paulo: Vetor, 2007.

OLIVEIRA, Regina Carvalho de Salles; KARA-JOSÉ, Newton; SAMPAIO, Marcos Wilson. **Entendendo a baixa visão: orientação aos professores**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2000.

SANDES, Liziane Fernandes. **A leitura do deficiente visual e o sistema Braille**. Salvador, 2009.

SIAULYS, Mara Olimpia de Campos. **A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular**. São Paulo: Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 2009.

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSO DE FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 19/05/2020

Josmaria Aparecida de Camargo

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/1460852110082699>

Hanny Paola Domingues

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/6325174103618597>

Sonia Maria Chaves Haracemiv

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/1257464125778276>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo compreender a formação e a prática docente do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos e para tanto, baseou-se nos pressupostos de pesquisadores da área da formação de professores, tais como Freire, 2008, Shulman, 2004, Tardif, 2014, dentre outros. Uma análise da literatura, também foi necessária a fim de lançar luz aos estudos realizados pelos teóricos a respeito dos processos de formação profissional docente,

além investigar seus saberes, suas dificuldades, seus desafios frente ao cenário educacional. O presente artigo desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa interpretativa da literatura referenciada. Como resultados revelou-se-se que a formação de professores para a EJA não é prioridade nos cursos de licenciatura, bem como não se identificou em relação às políticas públicas e às ações governamentais, preocupação no sentido de suprir as lacunas e os vazios da formação de professores para jovens e adultos. A pesquisa revelou, ainda, que a saída para a excelência nessa modalidade passa primordialmente pelas políticas e ações governamentais que devem garantir a formação inicial e continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, além dos currículos dos cursos Normais e das Licenciaturas que precisam contemplar a formação específica desses profissionais de forma que eles tenham acesso aos saberes gerais e específicos numa relação teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Formação docente; Prática docente.

ABSTRACT: The present work has as objective to understand the formation and the teaching

practice of the teacher that works in the Education of Youth and Adults and for that, it was based on the assumptions of researchers in the area of teacher education, such as Freire, 2008, Shulman, 2004, Tardif, 2014, among others. An analysis of the literature was also necessary in order to shed light on the studies carried out by theorists regarding the processes of professional teacher training, in addition to investigating their knowledge, their difficulties, their challenges in the educational setting. The present article was developed through a qualitative interpretative approach of the referenced literature. As a result, the collection of information pointed to the fact that the training of educators for EJA is not a priority in undergraduate courses, nor has it been identified in relation to public policies and government actions, a substantial concern in order to meet gaps and gaps in teacher training for young people and adults, who seek the qualification and excellence of the professionals who work in it. The research revealed that the way out to excellence in this modality goes primarily through government policies and actions that must guarantee the basic and continuous training of educators of young people and adults, in addition to the curricula of the Normal courses and Licenciature courses that need to contemplate the specific training of these professionals. So that they have access to general and specific knowledge in a theory and practice relationship.

KEYWORDS: Youth and Adult Education (EJA); Teacher training; Teaching practice.

1 | INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1994 prevê a oferta da Educação de Jovens e Adultos àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, afirmando em seu § 1º, art. 37:

“Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996,s/p).

De acordo com tal legislação a Educação de Jovens e Adultos, deve possibilitar a elevação da escolaridade a partir do acesso aos conhecimentos científicos e culturais, promovendo assim a formação de sujeitos autônomos.

Cabe destacar que a Educação de Jovens e Adultos, apresenta-nos as seguintes funcionalidades, de acordo com suas Diretrizes Curriculares: a função “reparadora”, ou seja reparar um direito que foi negado no passado; a função “equalizadora”, entendida como igualdade de oportunidades, oportunizar o retorno à escola dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, ou outras condições adversas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da arte e da cultura e na abertura dos canais de participação; e a “função permanente e qualificadora”, que mais do que uma função ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que

nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000).

A Educação de Jovens e Adultos, para além de seu conceito, representa o recorte etário e sociocultural que expressa não somente o fato de o estudante não ser mais criança, mas também principalmente a especificidade do jovem e do adulto no campo educacional. Desta forma, pode apresentar novas provocações/desafios para o professor que atua com essa modalidade educacional. Sabendo-se que por si só ensinar alunos que tiveram a sua trajetória estudantil interrompida e fragmentada e que muitas vezes frequentam os bancos escolares exaustos de uma jornada de trabalho na qual demandam muito esforço físico, não é uma tarefa fácil. Desse modo cabe perguntar: O professor que trabalha na EJA está preparado para lidar com um tipo tão especial de aluno? Na sua trajetória acadêmica ele recebe formação para trabalhar com as dificuldades cognitivas que os estudantes jovens e adultos apresentam? Todo e qualquer professor possui o perfil para atuar nesta modalidade de ensino?

Para tentar responder estes questionamentos, este trabalho buscou traçar um perfil do professor que atua na educação de Jovens e Adultos, investigando a sua formação acadêmica, a prática docente e almejando ainda apontar alguns desafios a serem superados por eles no cenário educacional da atualidade. Para tanto, este estudo amparou-se à luz da teoria de pesquisadores da área da formação de professores, tais como Freire 2008 e 2011, Shulman, 2004, Tardif, 2014 entre outros.

A DOCÊNCIA NA MODALIDADE EJA

A Educação de Jovens e Adultos deve possibilitar a elevação da escolaridade dos estudantes jovens e adultos a partir do acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e culturais, no entanto para dar conta desse desafio pedagógico é preciso considerar que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, (FREIRE, 2008, p. 135)“, ou seja, deve haver uma relação de diálogo permanente entre as partes constituintes do processo de ensino-aprendizagem, logo para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo e respeito. Para além do diálogo, é importante efetivar também uma seriedade e afetividade no processo da docência, nesse aspecto Freire (2008) descarta como falsa a separação radical entre a seriedade docente e afetividade, afirmando:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio e mais distante e “cinzento” me ponha as minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluído da cognoscibilidade. (FREIRE, 2008, p. 142).

O docente por sua vez ao exercer sua prática pedagógica e diante dos saberes necessários para proporcionar o conhecimento ao educando, precisa perceber a afetividade

num sistema ampliado, significando, portanto, afetar e/ou atingir. E é desse modo que se buscam as estratégias de ensino na qual se criam condições, contextualizações, planejamento flexível e um currículo que questiona a importância da formação discente respeitando a experiência de vida do educando

O ser humano é um ser indivisível, por essa razão, todas as dimensões humanas exercem uma influência permanente e integrada no sujeito e, assim, devem fazer parte da educação (os saberes, valores, hábitos, costumes, ideias e experiências). Outra importante contribuição quanto a formação do adulto, realizada por Dias (2003), é de que a

A educação (formação) consiste, essencialmente, em criar condições para que através do desenvolvimento global e harmônico de todas as suas capacidades e ao longo de todas as fases da sua existência (infância, juventude, idade adulta), o ser humano cresça até a sua plena realização como pessoa (educação permanente) e, em interação com todos os seus semelhantes, participe na construção e desenvolvimento da(s) comunidades humanas de que faz parte (educação comunitária), dentro do contexto mais amplo em que se encontra inserido (educação ambiental ou ecossistema). (DIAS, p. 31, 2003).

Dias (2003), destaca a importância de aprender a aprender, uma vez que na sociedade atual o que se aprende hoje se torna obsoleto e ultrapassado amanhã. O autor faz uma crítica à educação de adultos que tem como objetivo o desenvolvimento econômico, ressaltando a importância do crescimento industrial, para se ter o desenvolvimento econômico, humano e social, em prol do autodesenvolvimento, buscando assim o desenvolvimento pessoal, local e comunitário em prol de maior e melhor qualidade de vida.

Neste sentido defende-se que a formação pedagógica dos professores que atuam na EJA deve possibilitar o compromisso, a formação continuada, a valorização dos profissionais que atuam nesta área e possibilitar práticas educativas com caráter participativo, emancipatório e dialógico. Já que para Freire “(...) a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico da situação do povo no mundo, (...) é preciso ter um profundo amor ao mundo e aos homens, é preciso sensibilidade e inquietação com a condição desumanizada dos sujeitos, (...) os conteúdos têm que estar relacionados aos anseios, às dúvidas, às esperanças e aos temores do povo”. (FREIRE, 2011, p.49).

Corroborando com Freire (2011), Tardif (2014), afirma que a docência é uma profissão de interações humanas, e por isso a ação docente se caracteriza de forma completamente diferente de qualquer outra profissão, constituindo-se como uma das chaves mestras para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. E sendo assim, faz-se necessário superar modelos rígidos de educação, desconstruir para reconstruir novos paradigmas curriculares e metodológicos com o objetivo de possibilitar uma ressignificação do que é realmente a escola.

Nessa concepção, a formação pedagógica dos professores envolvidos na EJA deve assegurar o aprimoramento da formação inicial e continuada, possibilitando condições

para a construção dos saberes profissionais especializados nesta modalidade de ensino, tendo a educação popular como conceito fundamental da Educação de Jovens e Adultos e respeitando os saberes e conhecimentos construídos na prática cotidiana do estudante e do professor.

Não é suficiente, na EJA, que o professor domine apenas o conteúdo específico de sua disciplina, e sim é preciso considerar os diferentes tipos de conhecimentos. Shulman (1987), citado por MIZUKAMI (2004), evidencia diferentes tipos de conhecimento, quer sejam, do próprio conteúdo a ser ministrado, conhecimento pedagógico, conhecimento do currículo, dos alunos e seu contexto e outros, que podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Shulman (1987), não destaca a experiência como uma categoria da base do conhecimento, pois segundo este autor ela está presente em todo o processo pedagógico, todavia os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano constituem o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Desta maneira, entende-se que não somente, mas especialmente o professor da Educação de Jovens e Adultos é aquele que pensa a educação como fator de reprodução social, afirmando identidades, reconhecendo o lugar em que se encontra e valorizando a cultura e saberes que os sujeitos da EJA trazem consigo.

O professor da EJA deve considerar a possibilidade da não manutenção de um currículo rígido e que não dialogue, não atenda àquilo que se apresenta como construção do ensino aprendizagem. As diretrizes da EJA propõem a flexibilização e a capacidade de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Salienta-se que há um tempo diferenciado para aprendizagem e não um tempo único para todos.

Nesse sentido, a escola deve tratar os conteúdos disciplinares em conexão e em contextualização com a realidade, estabelecendo, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Assim, propõe-se que os conhecimentos favoreçam a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea, que tanto marginalizam os educandos da EJA. Ademais, que propiciem a eles a compreensão da produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística nos contextos em que elas estejam constituídas.

Assim como propõe Freire (2008), a educação deve ser pensada num aspecto de reconhecimento dos educandos, da mesma forma nas suas vivências e convivências. Nesse sentido, a educação popular apresenta possibilidades pedagógicas e políticas que fazem os alunos se tornarem contestadores das relações de dominação existentes, trata-se da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Desse modo, pode-se dizer que é importante e significativo o diálogo cultural do confronto entre os saberes científicos e o saber popular, diálogo esse em que a cultura popular é prestigiada. O

professor em seu dia a dia precisa não só se apoderar dos conhecimentos científicos como ainda manipular todos os códigos técnicos, mas também buscar no cotidiano dos alunos, aquilo que é fundamental para eles, sempre instrumentalizando os sujeitos com sua própria condição no meio. O sobreviver nas realidades populares deve ser objeto de estudo.

A apropriação dessas produções e concepções permite que o ensino contribua para a formação de uma consciência histórico-crítica dos alunos bem como a fundamentação nela mesma para a superação das contradições que impedem o desenvolvimento geral. Além do mais, esse modo democrático de estudar as experiências do cotidiano e das vivências leva o aluno à negação do modo tradicional de consciência histórica, aquela tradicional, factual e oficial de heróis positivistas, de certo e errado maniqueístas.

Na escola tradicional muitas vezes esses alunos ficam diminuídos enquanto sujeitos, dificultando-lhes um olhar para sua realidade e para a construção de sua liberdade. Dessa forma, a educação passa a ser identificada como mera reprodutora das maldades de um sistema que vislumbra a educação como mercadoria e não como um fator fundamental de transformação dos sujeitos, na formação de mentalidades que superam a dominação e o silenciamento.

Shulman (2014) reflete que a função do docente é fazer seus alunos enxergarem as situações como oportunidades e não como desastres. Salienta ainda que os educadores precisam ter como essencial: a relação entre a teoria e a prática, a práxis, como motivação ao pensamento crítico e questionador na escola, preparando-se, desse modo, os alunos para que reajam frente ao inesperado, à incerteza. Ainda, para o pesquisador o trabalho docente do professor mobiliza elementos advindos de sua experiência e do processo formativo, o que torna cada professor exclusivo e cada situação de trabalho única.

Para Tardif (2002), o saber docente é plural, ou seja, é formado por quatro saberes. O primeiro é o da formação profissional, refere-se ao conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições formadoras de professores. Em seguida os saberes disciplinares, estes são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. O terceiro é o saber curricular e corresponde aos decursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. E o quarto saber é o experiencial, um saber específico, desenvolvido pelos próprios professores, ao exercer suas funções e na prática de sua profissão pautado no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Surgem das experiências e por ela são validados. São provenientes de experiências individuais e/ou

coletivas.

Para o autor todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e, quanto mais desenvolvido, organizado e sistematizado for o saber mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem.

2 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

A formação profissional do professor não deve reduzir-se apenas ao meio acadêmico, deve ser um processo contínuo e está diretamente relacionado a questão do inacabamento. Nesse sentido, as contribuições pedagógicas de Freire reforçam “que formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso”. Nóvoa (1995), complementa enfatizando sobre o professor pesquisador e reforça a ideia da formação permanente, da compreensão do conhecimento, da organização e reelaboração desse conhecimento para sua transposição didática aos educandos, salienta que o professor não se constrói por acumulação de títulos, cursos, diplomas, técnicas ou teorias, é preciso pensar nos problemas sociais, metodológicos e pessoais. Para o autor, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participativa. Uma forma de se obter essa formação é através da pesquisa, que segundo ele, é à base do trabalho do professor.

Freire (2008), assegura que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Sabe-se que a pesquisa é considerada uma das principais funções sociais do ensino proporcionados nas universidades para a promoção da formação continuada dos docentes, assim sendo, a pesquisa auxilia o profissional a ter uma visão mais ampla do que se pretende investigar, viabiliza, incentiva e oportuniza o crescimento e qualificação profissional.

Garcia (1999) faz uma referência importante quanto aos conhecimentos, ao usar o termo conhecimento não se refere apenas à área do saber pedagógico, mas ao saber-fazer e porque fazer. O autor traz quatro componentes do conhecimento, o psicopedagógico, o do conteúdo, o didático do conteúdo e o do contexto. Salienta que a formação de professores:

[...] deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados na tarefa de formação. Salientamos a importância de se incidir nos elementos básicos do currículo formativo, que são os conhecimentos, competências e disposições. [...] deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente- ainda que principalmente seja- de aula (GARCIA, 1999 p. 27).

Nessa mesma obra, Garcia elenca sete princípios importantes para o processo de formação dos professores. Esses princípios são:

[...] A formação como um processo contínuo, com princípios éticos didáticos e

pedagógicos comuns;

Necessidade de integrar a formação de professores em processo de mudança inovação e desenvolvimento curricular;

Ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola;

Integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores;

Necessidade da integração da teoria-prática na formação de professores;

Necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; e

Princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores (GARCIA, 1999, p.27-30).

Esses princípios contribuem para uma definição de formação, tornando os educadores capazes de gerar conhecimento e de reconhecer o conhecimento produzido pelo outro. É sem dúvida evidente a necessidade de re(pensar) a formação dos educadores da EJA, sobre as lacunas presentes nos cursos de formação de professores, nesse sentido, (Moura, 2009) reforça que:

Pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores. *Moura, 2009 p. 48)

Para que essa revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada seja possível, é necessária que as políticas públicas para a EJA sejam efetivadas e atendam as demandas que a educação de jovens e adultos possui.

3 | CONSIDERAÇÕES

A partir das considerações indicadas neste estudo foi possível perceber alguns campos que merecem destaque quando se fala em formação dos professores da EJA:

- a) A formação de professores para a EJA não é prioridade nas instâncias governamentais.
- b) Há poucas ações das universidades em relação à formação do professor de jovens e adultos.
- f) “Permanece a improvisação de professores e a transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes para atuarem na prática pedagógica com jovens, adultos, tal como se registrava nos primórdios da história da educação.” (MOURA, 2009 p.49).

Diante do cenário educacional vivenciado pelos educadores e a falta de políticas públicas, percebe-se que esses fatos resultam do tratamento que o Estado brasileiro vem dando à formação e à carreira dos professores da EJA ao longo do processo histórico, em relação às políticas públicas, ao arcabouço legal e ao currículo. As políticas e ações governamentais deveriam garantir a formação básica e continuada de educadores de jovens e adultos. Os currículos dos cursos Normais e das Licenciaturas precisam contemplar a formação específica desses profissionais de forma que eles tenham acesso aos saberes gerais e específicos numa relação teoria e prática que contemple a formação de qualidade aos educandos jovens e adultos.

REFERENCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº:11/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso 10 abr. 2020.

DIAS, José Ribeiro. **Educação/formação e desenvolvimento**: análise conceitual. In: Silvestre, Carlos Alberto S. Silvestre. *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa, Instituto Piaget, 2003. p. 31-77.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessárias a Prática Educativa, Paz e Terra – 37ª Ed. 2008, São Paulo

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra – 11ª Ed. 2011, São Paulo.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. 2. Coleção Ciências da Educação século XXI. 1999. Editora Porto, 1999 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/HYPERLINK “https://www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa”/HYPERLINK “https://www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa”nHYPERLINK “https://www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa”ca_Educativa. Acesso em 22 fev .2020.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIZUKAMI, *Maria da Graça Nicoletti*. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista do Centro de Educação, vol.29, n2, 2004. Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em 15 jan. 2020.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**; Realidade, desafios e perspectivas atuais. Práxis Educacional, Vol. 5, No 7 (2009). Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>. Acesso em 23 jan. 2020.

NÓVOA, António. **Formação de professores e preparação docente**. In: _____. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 1 – 27. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>, Acesso em 20 mar. 2020.

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

_____, Maurice. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas/Maurice Tardif, Claude Lessard. 9 edição – Petrópolis, RJ. Vozes; 2014.

QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS E AS DIMENSÕES CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Luiza Olivia Lacerda Ramos

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto de Biologia
Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/465971697330260>

Emily Patrícia dos Santos Barbosa

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Cruz das Almas – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/9783184079373308>

RESUMO: Este trabalho pretende refletir sobre elementos fundamentais no contexto do ensino na área de Ciências da Natureza, especialmente dos componentes curriculares Ciências e Biologia, tendo em vista os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos e as possibilidades por meio da problematização Questões Sociocientíficas (QSC). Para tanto, aprofunda o estudo na efetivação de uma aprendizagem científica que oriente o estudante para o exercício pleno da cidadania, mediante estratégias participativas e colaborativas com evidência para as contribuições das QSC no alcance das dimensões conceituais,

procedimentais e atitudinais dos objetivos de aprendizagem. Os estudos teóricos foram ancorados em: Conrado e Nunes-Neto (2018), Pérez (2012), Torres e Solbes (2007) e Zabala (1998). Primeiramente, apresenta o conceito e panorama histórico das QSC e as perspectivas pedagógicas, e, na sequência, narra as principais diferenças entre estudo de casos científicos e Questões Sociocientíficas. Ao final, anuncia pistas para debates e reflexões críticas sobre valores, normas e atitudes no ensino de Ciências e Biologia, com potencial de estimular compreensões em uma perspectiva de formação integral, socioambiental, ativista e ética na tomada de decisões.

PALAVRAS-CHAVE: Questões Sociocientíficas (QSC). Educação para cidadania. Ensino de Ciências e Biologia.

ABSTRACT: This work intends to reflect on fundamental elements in the context of teaching in the area of Natural Sciences, especially the curricular components Science and Biology, considering the conceptual, procedural and attitudinal aspects of the contents and the possibilities through the questioning Socioscientific Questions (QSC). For this, it deepens the study in the realization of a scientific learning that guides the student towards the full

exercise of citizenship, through participatory and collaborative strategies with evidence for the contributions of the QSC in reaching the conceptual, procedural and attitudinal dimensions of the learning objectives. Theoretical studies were anchored in: Conrado and Nunes-Neto (2018), Pérez (2012), Torres and Solbes (2007) and Zabala (1998). First, it presents the concept and historical panorama of the QSC and the pedagogical perspectives, and, next, it narrates the main differences between the study of scientific cases and Socioscientific Issues. At the end, it announces clues for debates and critical reflections on values, norms and attitudes in the teaching of Science and Biology, with the potential to stimulate understandings in a perspective of comprehensive, socio-environmental, activist and ethical decision-making. **KEYWORDS:** Socioscientific Issues (QSC). Education for citizenship. Science and Biology Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos uma discussão sobre as possibilidades de contextualizar o ensino na área de Ciências da Natureza, especialmente dos componentes curriculares Ciências e Biologia, tendo na centralidade os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos por meio do uso de problematizações na sala de aula como controvérsias.

Para tanto, assumimos que problematizações com controvérsias científicas e tecnológicas que considerem os aspectos sociais e ambientais das Ciências no momento da discussão têm potencial para colaborar nas práticas de contextualização dos conteúdos específicos desenvolvidos no ensino de Ciências e Biologia, bem como estimulam possíveis relações interdisciplinares do ponto de vista conceitual. Reconhecemos que esse exercício requer reflexões aprofundadas quanto ao sentido da aprendizagem científica pelos educadores e educadoras atuantes na área de Ciências da Natureza, tal qual o que sugerem os documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2019).

Esta recomenda que os currículos propostos para a educação básica na área de conhecimento Ciências da Natureza e suas Tecnologias orientem seus processos de aprendizagem para a resolução de problemas e fomentem os estímulos às pesquisas, contrapondo-se à lógica reprodutivista do ensino tradicional. O que se pretende é um ensino contextualizado, que amplie as práticas para o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem dos conteúdos em suas múltiplas dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

Com isso, consideramos que a BNCC defende, como objetivo pedagógico central, a formação social do sujeito na sua integralidade. Tal expectativa pressupõe uma formação de professores de Ciências e Biologia que assumam o desenvolvimento do pensamento científico crítico como finalidade educativa.

Tal pensamento, segundo Torres e Solbes (2018), é percebido como um conjunto de

competências para estruturar pensamentos autônomos que permitam distinguir a validade de argumentos e tomar posições responsáveis frente a questões sociais, culturais e científicas, como, por exemplo, nas análises de problemáticas complexas e controversas. Nessa direção, é consenso que a Ciência só pode ser entendida em relação à sociedade na qual está envolvida, e por isso requer uma contínua autorreflexão sobre as implicações do seu desenvolvimento científico e tecnológico para o ambiente (TORRES; SOLBES, 2018). É consenso também que objetivos e estratégias de aprendizagem estão vinculados a perspectivas epistemológicas de cada professor.

Assim, para efetivar a aprendizagem científica numa perspectiva crítica que prepare o sujeito para a cidadania na sua integralidade, promovendo reflexões críticas, é desejável que educadores e educadoras invistam em estratégias participativas, colaborativas e questionadoras durante as aulas de Ciências e Biologia.

Desse modo, Questões Sociocientíficas (QSC) caracterizam-se como possibilidades de estratégias participativas/colaborativas ancoradas em discussões científicas e tecnológicas pelo viés da ética ambiental e social (PÉREZ, 2012; CONRADO; NUNES-NETO, 2018). Portanto, é possível afirmar que a finalidade da QSC é contribuir com uma educação científica que promova valores e a educação explícita em ética ambiental, e se estabeleça pela ampliação do repertório de ideias nos estudantes para lidar com problemas ambientais (SADLER, 2004) na interface da implementação do ensino por um contexto pedagógico que considere as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA (PÉREZ, 2012; CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

Neste trabalho, abordamos as possíveis contribuições da proposta pedagógica Questões Sociocientíficas (QSC) no alcance das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos objetivos de aprendizagem (ZABALA, 1998), destacando de que maneira os estudos e as discussões orientadas sobre aspectos Sociocientíficos podem impactar no ensino dos conteúdos escolares e acadêmicos.

2 | CONCEITO E PANORAMA HISTÓRICO DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS

Em preocupação com uma renovação curricular que abordasse discussões sobre o objetivo da formação científica e tecnológica, processo de ensino e aprendizagem na Ciência, formação de professores e elaboração de Políticas Públicas Educacionais, surgiu em meados da década de 1970 a perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), relacionada ao enfrentamento, por parte de movimentos sociais amplos, à ordem política vigente no país, o qual manifestava conflitos bélicos, dominação da população e controle cultural (PÉREZ, 2012).

Durante esse período de tensão social, em meio a discussões acadêmicas da natureza da Ciência e movimentos ambientalistas e sociais que alertavam acerca dos

problemas socioambientais, a perspectiva CTS se constituía no ensino e questionava a aparente neutralidade da Ciência, atribuindo os fatores sociais como relevantes para o desenvolvimento científico e tecnológico.

A partir das décadas de 1980 e 1990 surgiam evidências de orientações didático-pedagógicas para uma reestruturação do currículo de Ciências com enfoque em CTS (PÉREZ, 2012). Esse currículo, reestruturado, pôde ser caracterizado por trabalhar sete abordagens, denominadas respectivamente como: Relevante, Vocacional, Interdisciplinar, Histórica, Filosófica, Sociológica e Problemática (PÉREZ, 2012).

As características centrais das abordagens, segundo o autor, objetivavam estimular o interesse dos estudantes pela Ciência e Tecnologia ao abordar suas aplicações para a sociedade; formar profissionais das áreas científicas e tecnológicas; integrar relações entre diferentes disciplinas para uma compreensão social da Ciência, que evitasse o reducionismo técnico da fragmentação das áreas de conhecimento em disciplinas; abordar os aspectos históricos das Ciências para entender sua ascensão; refletir sobre critérios que demarcassem o conhecimento científico e a natureza da Ciência; analisar as implicações políticas e econômicas na construção social da Ciência; e problematizar questões científicas controversas na sociedade, para orientar sobre a responsabilidade social para a qual os cientistas, tecnólogos e cidadãos precisariam se atentar.

Em meados da década de 1970, as pesquisas pautavam a contextualização social do ensino de Ciências pela perspectiva CTS, e ao final da década de 1990 diversos autores começaram a considerar a dimensão ambiental (A) pelas relações de CTS, pensando em uma denominação mais ampla: CTSA (PÉREZ, 2012; CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

A perspectiva educacional das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente foi vista como contemporânea à CTS, pois orienta “ao aprofundamento da compreensão dos problemas socioambientais de ordem global e local e que são entrelaçados aos desafios adjacentes à crise ambiental” (PÉREZ, 2012, p. 22). Nos diz a mesma autora que curiosos na temática “formação de professores” começaram a se interessar pela perspectiva educacional em relações CTSA, pelo potencial em estabelecer uma educação científica e tecnológica que estimulasse uma articulação entre teoria (os conceitos) e prática (os métodos) com a criticidade no ensino (aspectos atitudinais), o que combateria o cientificismo e tecnicismo organicamente instalados no ensino de Ciências.

A perspectiva CTSA requer da prática docente que sejam trabalhados temas científicos e tecnológicos que integrem interdisciplinarmente a “natureza da ciência e da tecnologia, raciocínio ético-moral, reconstrução sociocrítica, ação responsável e sustentabilidade” (PÉREZ, 2012, p. 25). O que tem consequência a recusa à transmissão indireta de crenças no ensino de Ciências e suas Tecnologias (PÉREZ, 2012).

A crença a-problemática e a crença a-histórica concebem o progresso tecnocientífico como um determinado fim que deve ser alcançado para melhorar as condições de vida das pessoas, sem tomar em consideração as implicações socioambientais

que abrangem esse progresso. Outra crença reportada pelas pesquisas consiste na apreciação do progresso tecnocientífico como um esforço individual que é construído por seres humanos especiais, dotados de determinadas capacidades intelectuais e que desconhecem a natureza coletiva do conhecimento científico, de forma a favorecer a elitização da produção científica, pois essa atividade seria somente privilégio de determinados indivíduos, excluindo as grandes camadas da população. A crença individualista da atividade tecnocientífica [...] concebe a ciência como o resultado da aplicação de um método científico que [...] desempenha um papel destacado, pois contribui com a “exatidão e objectividade” de resultados obtidos (PÉREZ, 2012, p. 72).

Um professor de Ciências que considera essas crenças tende a enxergar a Ciência e a Tecnologia por uma compreensão linear de interações CTS e ignorar o seu aspecto ambiental, que é intrínseco e está diretamente relacionado. Essa linearidade CTS se expressa na relação horizontal entre o aumento de pesquisas científicas e o desenvolvimento de novas tecnologias, que estão vistas como postas para o crescimento econômico e consecutivo bem-estar social. A Tecnologia é considerada pela linearidade como Ciência aplicada para melhorias em desenvolvimento econômico do país, fato suficiente para melhorar o bem-estar da sua população. No entanto desconsideram-se reflexões morais e éticas acerca de progressos científico-tecnológicos e os seus impactos no ambiente, além de como as tecnologias afetam as dinâmicas sociais e possíveis controvérsias (PÉREZ, 2012).

A dificuldade em implementar práticas na perspectiva CTSA não se deve apenas às crenças dos professores, mas está pautada também na necessidade de se abordar questões a respeito de poder, raciocínio ético e responsável em ações socioambientais. É possível que os professores ignorem propostas curriculares que integrem relações CTSA por dificuldade de se desprenderem do pensamento tecnicista que tem orientado a elaboração de currículos e materiais educativos, o qual reduz os professores a simples aplicadores das propostas elaboradas por especialistas, já que habitualmente os professores não participam ativamente do processo de construção desses documentos e materiais (PÉREZ, 2012).

Efetivar um currículo com práticas pedagógicas voltadas à problematização de relações CTSA é um desafio para aqueles professores de Ciências que estão acostumados a serem especialistas em componentes curriculares específicos e não se atentam em atribuir à sua bagagem formativa – por meio de formações continuadas – aspectos como problematização do ensino científico, a História e a Filosofia das Ciências e o aprendizado por meio de controvérsias (PÉREZ, 2012).

A Ciência moderna pode ser vista com uma supervalorização acrítica que reforça o mito de sua neutralidade tecnocientífica e fortalece concepções de Ciência como salvacionistas. Amparado nesse cenário, como contraposição à pedagogia científica tradicional e tecnológica, surgiu o conceito de Questões Sociocientíficas (QSC) como ferramenta para a promoção de uma educação científica preocupada com a formação social dos estudantes (PÉREZ, 2012; CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

A QSC torna oportuno o desenvolvimento de uma educação científica que se preocupa com a formação ambiental explicitamente ética, que analisa os valores, possibilita debates para lidar e resolver problemas socioambientais, pauta o julgamento moral e ético sobre a Ciência e Tecnologia, requisita uma tomada de decisão e estimula possíveis ações sociopolíticas para solução dos problemas (PÉREZ, 2012; CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

Em cidadania democrática, o estudante somente poderá fazer escolhas autônomas de acordo com seus interesses, direitos e deveres se, além do conhecimento científico conceitual e metodológico, ele dominar as estruturas e os critérios do julgamento moral e ético das questões controversas que envolvam a Ciência e a Tecnologia postas para avaliação pública (PÉREZ, 2012).

Portanto, estrategicamente, o tema de uma QSC precisa considerar o engajamento e a aproximação afetiva/emocional do estudante para mobilizá-lo à compreensão de que se posicionar é parte importante para resolução daquele problema.

3 | PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS PARA UMA EDUCAÇÃO CTSA

As tendências da educação CTSA se dividem em seis vertentes, e embora as QSC se beneficiem com contribuições positivas de todas elas, no tocante à mobilização de dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais (CPA) dos conteúdos no ensino de Ciências alinham-se predominantemente as vertentes quatro e seis. Como explicam os autores,

A quarta está centrada no reconhecimento dos valores relacionados à ciência, com ênfase sobre os aspectos éticos e ao desenvolvimento cognitivo e moral do estudante. [...] a última vertente refere-se à formação de ativistas, no sentido de cidadãos capazes de agir para transformar a sociedade em direção a maior justiça social e ambiental. Para isso, a educação científica deve explicitar: as influências mútuas entre política, economia e ciência; os fundamentos dos juízos morais; além de desenvolver responsabilidade cívica e pensamento crítico para a realização de ações sociopolíticas que, muitas vezes, ultrapassam os limites físicos da escola (CONRADO; NUNES-NETO, 2018, p. 83-84).

Mesmo com essa pertinência, há críticas. Elas se pautam no problema do relativismo ético, que, segundo Conrado e Nunes-Neto (2018), configura-se como passível de se resolver com aprofundamento no estudo da filosofia moral e percepção dos critérios universais de códigos morais que atribuem o valor intrínseco à vida dos envolvidos, e com isso independem da distinção de culturas.

Para a sexta vertente, além do relativismo ético apresentam-se como críticas as preocupações com implementação da organização democrática como única possível para uma sociedade. Desse modo, sugerem-se discussões para estabelecimento de critérios morais, os quais esclareçam e definam o bom, o justo e o correto, entendendo que “por

tratar-se de discussões filosóficas, não excluirá a possibilidade de novas visões [...] potencialmente divergentes”. Para um contexto pedagógico de educação CTSA, a QSC pode ser abordada por uma estrutura de três elementos (CONRADO; NUNES-NETO, 2018), como representado na Figura 1.

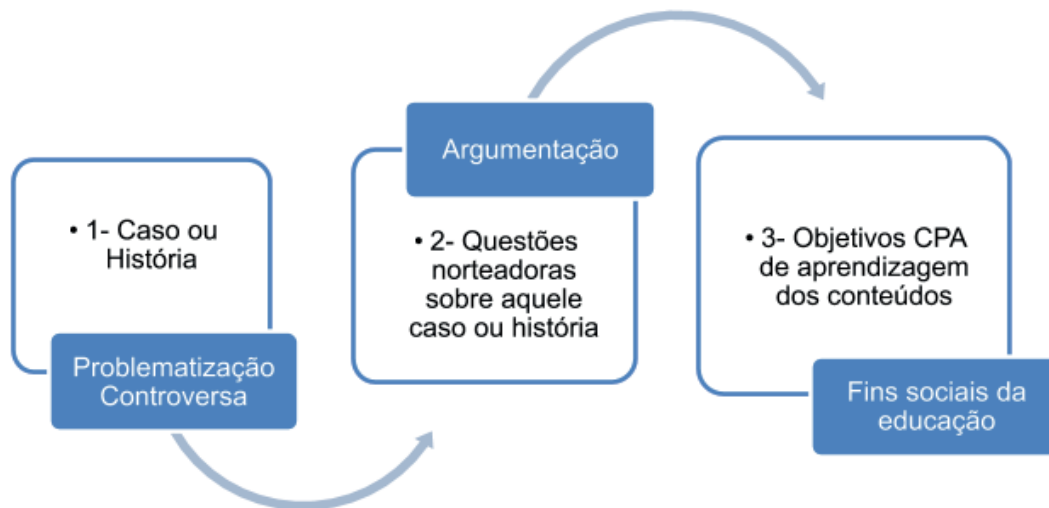


Figura 1 – Esquema relacionando a estrutura de 3 elementos da QSC para um contexto pedagógico em relações CTSA

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Conrado e Nunes-Neto (2018)

O uso de caso ou história se articula para apresentar uma problemática científica controversa e com isso proporcionar reflexões sobre as razões e virtudes de condutas éticas que atribuem valor à ação. As questões norteadoras orientam a exploração do estudo de caso/história, conduzem a construção da argumentação científica para a elaboração de decisão e o posicionamento frente à controvérsia e possuem o propósito de alcançar os objetivos CPA de aprendizagem (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

No tocante ao terceiro elemento – objetivos CPA de aprendizagem dos conteúdos –, podemos citar como possibilidades no âmbito da aplicação de QSC na sala de aula: para a dimensão conceitual que aborda o campo epistemológico (fatos, conceitos, fenômenos e princípios), a memorização e/ou compreensão de conceitos e princípios; para a dimensão procedimental que aborda o campo metodológico (técnicas, procedimentos e métodos), a (re)construção de textos, análise e construção de argumentos científicos; e para a dimensão atitudinal que aborda o campo axiológico e ético-político (valores, normas e atitudes), a mobilização e reflexão em relação à consideração de valores e de ética, tanto os próprios quanto os ético-políticos (CONRADO; NUNES-NETO, 2018). Destacamos que o desenvolvimento dessas dimensões requer sintonia e integração entre si durante a mobilização de uma aprendizagem dos conteúdos no ensino de Ciências.

Assim, os conflitos e controvérsias abordados na QSC podem funcionar como o

pontapé inicial para o desenvolvimento de uma prática que privilegie o debate e a reflexão crítica sobre conceitos, fatos e princípios implícitos nas problematizações, bem como de valores, normas e atitudes que resultem em decisão e posicionamento frente à problemática científica-tecnológica acordada, com o objetivo maior de ser semente à mobilização de ações sociopolíticas bem-sucedidas da educação científica para a cidadania.

Cabe pontuar, no entanto, que existe o risco da imparcialidade comprometida, que se constitui quando o estudante se posiciona considerando todas as possibilidades controversas da discussão como de igual importância, e aponta com isso o posicionamento político de insistir em uma neutralidade frente à problemática científica. Nessas situações indica-se que o professor se posicione para demonstrar aos estudantes a importância de contribuir efetivamente em debates críticos, comprometa-se, sem impor sua posição, mas colocando seus argumentos para consideração com tolerância a todos os outros pontos de vista (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

Didaticamente, as Questões Sociocientíficas inserem-se no contexto de sequência didática e as etapas podem variar conforme as necessidades e os interesses da turma. Em geral, *a priori* é apresentada a sequência aos estudantes quando são definidas, no coletivo, as regras para o desenvolvimento dela. Em seguida, inicia-se a leitura da QSC acompanhada de um momento para posicionamento dos estudantes sobre suas impressões. A seguir, são lançadas questões paulatinamente, para que ocorram, em paralelo, discussões e debates nos pequenos grupos. Nesse momento, o professor pode lançar mão de recursos pedagógicos, visuais, vídeos e textos a fim de que seja criado um ambiente provocativo e interessante para o desenvolvimento das atividades.

Daí em diante, e a depender do planejamento do tempo pedagógico, os estudantes partem para pesquisas, investigações sobre as questões levantadas para a QSC. Sucessivamente outros encontros são provocativos no sentido de que os estudantes possam compreender as contradições internas nos discursos, selecionar criteriosamente informações, defender argumentos e propor decisões diante de situações complexas.

Ao final, uma síntese deverá ser compartilhada junto à comunidade, que envolva, indissociavelmente, as três dimensões – conceitual, procedimental e atitudinal – dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem, num mesmo produto, quer seja um dia de conscientização, quer a construção de cartazes, folhetos.

A literatura assinala que a avaliação do alcance da aprendizagem das dimensões CPA dos conteúdos é orientada por meio de análise dos argumentos científicos frente ao caso problematizado e por formulação de baremas. Esse instrumento precisa indicar a mensuração de diferentes níveis de entendimento da QSC, e, para cada nível, seus avanços crescentes em estágios das diversas compreensões, como também considerar critérios estabelecidos pelo professor de acordo com os seus objetivos (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

4 | DIFERENÇA ENTRE ESTUDO DE CASO E QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS

Diversos autores definem a origem dos estudos de caso, nas pesquisas médicas e psicológicas, para análise de uma problemática científica geralmente relacionada a patologias, visando adquirir conhecimento sobre aquele caso para apontar soluções aos problemas que não são diagnosticados como abertos a controvérsias. Geralmente o objetivo dos estudos de caso é realizar uma investigação minuciosa para resolver e relatar como e por que aquele caso ocorre, trazendo a solução como única possibilidade de resposta correta.

Segundo Ventura (2007), estudos de caso como metodologia investigativa podem se definir em quatro fases relacionadas: “delimitação da unidade caso; coleta de dados; seleção, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório do caso” (VENTURA, 2007, p. 386).

Já no que se refere às Questões Sociocientíficas, os problemas podem ser apresentados ou por estudos de caso ou por histórias formuladas para serem controversas e referentes à Ciência e à Tecnologia.

AQSC surge para um contexto de ética socioambiental e objetiva pensar na perspectiva controversa, apoiar discussões para tomada de decisão, construir a argumentação científica, melhorar a compreensão da atividade científica – e do que não a compõe – e refletir o papel da Ciência e Tecnologia na sociedade, e não necessariamente se objetiva o apontamento de uma única resolução para os problemas apresentados (PÉREZ, 2012; CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

As discussões orientadas pelo bojo das relações CTSA, reivindicam a mobilização por uma práxis interdisciplinar. Ramos e Ferreira (2020), destacam que

para a promoção de uma práxis efetivamente interdisciplinar, é necessário fazer convergir a atitude interessada dos pesquisadores/professores envolvidos, que, ao debaterem sobre as formas de produzir, organizar e disseminar o conhecimento, o façam comprometidos com a solução de problemáticas relevantes tanto para o campo da ciência quanto para o campo social. (RAMOS e FERREIRA, 2020, p. 209).

Nesta direção, então, importa enfatizar sobre a QSC que a resolução dos problemas controversos pressupõe diálogo e interação entre conceitos, métodos e pessoas, devido ao estímulo à argumentação científica e aos posicionamentos diversos durante os debates, considerando os aspectos morais e éticos nas Ciências e Tecnologias. Ainda, a literatura aponta que a QSC evidencia o potencial da problematização no âmbito pedagógico, por criar um ambiente favorável ao diálogo, à contradição, à reflexão crítica sobre controvérsias e à compreensão de que os estudos científicos são indefinidos, mutáveis e não deterministas às situações de autoridade (PÉREZ, 2012; CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desses enunciados, podemos concluir as nossas reflexões, afirmando que as QSC são possibilidades concretas para se abordar objetivos de aprendizagem, bem como conteúdos nas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal de modo a contextualizar o ensino na área de Ciências da Natureza, especialmente dos componentes curriculares Ciências e Biologia.

À medida que se avança na compreensão de possibilidades para se aplicar QSC no ensino dos componentes curriculares específicos de Ciências e Biologia, podem-se encontrar pistas para uma prática pedagógica que considere a relevância de debates e reflexões críticas sobre conceitos, procedimentos e valores, normas e atitudes no ensino de Ciências e Biologia, sem privilegiar uma ou outra dimensão por meio do uso de problematizações como controvérsias.

Tal condução fomenta decisões e posicionamentos de estudantes frente a problemáticas científico-tecnológicas controversas, ponto de partida para o exercício de futuros posicionamentos e ações sociopolíticas que reflitam uma educação científica orientada para o desenvolvimento da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. Questões sociocientíficas e dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos no ensino de ciências. *In*: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N (org.). **Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas.** Salvador: EDUFBA, 2018. p. 77-118.

PÉREZ-MARTÍNEZ, L. F. **Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

RAMOS, L. O. L.; FERREIRA, R. A. **Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais.** REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, v. 101, Nº 257 jan/abr 2020, p. 195-214. INEP/MEC: Brasília, 2020. Disponível em <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/4546/pdf>. Acesso em 01 de mai. 2020

SADLER, T. D. Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. **J Res Sci Teach**, v. 41, p. 513-536, 2004.

SERRANO, D. P. *et al.* A aplicação da metodologia Problem Based Learning nos Projetos integradores de cursos de graduação na Faculdade ENIAC. **Revista Eniac Pesquisa**, ISSN-e 2316-2341, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2017.

TORRES, N.; SOLBES, J. Pensamiento crítico desde cuestiones socio-científicas. *In*: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO N. F (org.). **Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas.** Salvador: EDUFBA, 2018. p. 59-76.

VENTURA, M. M. O estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Pedagogia Médica. Rev SOCERJ*, p. 383-386, set./out. 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INTERAÇÕES HUMANAS NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/07/2020

Gilmar dos Santos Sousa Miranda
<http://lattes.cnpq.br/9659024457315756>

RESUMO: Mediante todos os avanços da ciência e da tecnologia, presencia-se uma diversidade de inovadoras ferramentas num contexto de alta precisão, velocidade e quantidade de informações, incluídas também, no contexto educacional. Assim, espaço e tempo já não possuem as mesmas dimensões e definições presentes nas sociedades passadas. Neste contexto, o docente passa a desenvolver novos papéis, baseados em aulas com as tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC, em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), fazendo com que alguns conceitos ultrapassem os conceitos da escola tradicional. Assim, o objetivo deste trabalho é traçar um panorama das metodologias de ensino e de aprendizagem e das ferramentas e recursos utilizados pelos docentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, levando em consideração, suas concepções sobre interação entre professor e aluno. Com abordagem qualitativa, tem aspectos da investigação exploratória. Espera-se que esta pesquisa venha a contribuir para

as discussões acerca da presença expressiva das ferramentas e recursos das TDIC nas plataformas de Educação a Distância- EaD, que são necessárias para a promoção da interação dos atores que atuam nesse novo cenário de ensino que emerge e multiplica no nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, EaD, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Docentes.

ABSTRACT: Through all the advances in science and technology, there is a variety of innovative tools in the context of high precision, speed and amount of information, also included in the educational context. Thus, space and time no longer have the same dimensions and definitions present in past societies. In this context, the teacher starts to develop new roles, based on lessons in virtual learning environments (VLE), turning some concepts beyond the traditional school concepts. The objective of this paper is to give an overview of the teaching and learning methodologies and the tools and resources used by teachers in Virtual Learning Environments, taking into account their conceptions of interaction between teachers and students. The development of this research will be qualitative, based on an exploratory research. We expect that this research will contribute to new discussions about the significant presence

of the tools and resources of TDIC in distance education platforms. In this way, as we know that these resources are needed to promote the interaction between the actors involved in this new learning scenario that is multiplying in our country.

KEYWORDS: Technology, Distance Learning, Virtual Learning Environments, teachers

INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas que se processam atualmente têm alavancado profundas mudanças nos mais diversos cenários: social, político, econômico, cultural, educacional, nas relações de trabalho, no campo educacional, etc. Segundo Lessa (2011, p.18) “o momento vigente é de uma era em que a informação flui a velocidades surpreendentes e em grandes quantidades, transformando profundamente a sociedade e a economia”.

Na sociedade brasileira esse fenômeno de transformação ocorre de forma semelhante e é desencadeada por uma explosão científica e tecnológica que transforma e que influencia os indivíduos, modificando seus hábitos, transformando comportamentos, interferindo no modo de ser e de estar, de agir e interagir, de viver e de conviver, de pensar e de comunicar, e conseqüentemente, de aprender e de ensinar. Trata-se de uma era da tecnologia, onde espaço e tempo já não possuem as mesmas dimensões e definições presentes nas sociedades passadas.

Em 1999, Virilio (apud LESSA, 2011) já afirmava que as mudanças experimentadas seriam tão intensas que o tempo e o espaço desapareceriam como dimensões significativas do pensamento e da ação humana. O termo “era tecnológica” pode se referir inclusive, às mais simples e remotas invenções desde a idade da pedra, passando-se por diversas outras, até os mais avançados artefatos tecnológicos de informação e comunicação utilizados atualmente. Neste contexto, pode-se dizer que a cada época corresponde um determinado tipo de tecnologia.

Kensky (1998, p. 67) afirma que “O impacto das novas tecnologias exige uma reflexão sobre o que é o saber e, sobre as formas de ensinar e aprender. Exige também a apropriação e o uso dos conhecimentos e saberes disponíveis.” A mesma autora também refere às TDIC como possibilidades didáticas, exigindo, em termos metodológicos, uma prática docente com base em uma nova lógica. Ela ainda salienta a importância do professor disponibilizar tempo e ter oportunidades para se familiarizar com as tecnologias atuais utilizadas na educação, e que saiba fazer escolhas conscientes das ferramentas e formas mais adequadas ao ensino, para cada grupo de alunos.

Com as transformações tecnológicas ocorridas, novos ritmos de aprendizagem e adaptação ao meio foram impostos. O conceito de escola, a fim de acompanhar esses novos ritmos, deverá sofrer um deslocamento, do considerado anteriormente para um local puramente de ensinar e aprender. Aranha (2007, p. 31) complementa, quando diz que “A educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as

novas gerações, mas o processo pelo qual se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho”. Esse novo modo de ver educação foi referido por Gatti (1993, p.24), que disse “as novas formas de movimentação e a reorganização da sala de aula criam uma distribuição de espaço e de tempo entre o trabalho do docente com o discente”. Nessa direção Kensky (2003, p. 32) adverte que “a revolução digital transforma o espaço educacional. Não importa o lugar em que estiver o aluno terá acesso ao conhecimento disponível nas redes e pode continuar a aprender”. Essa autora ainda refere ao papel do professor no mundo atual, incluindo os desafios enfrentados e a necessidade constante de atualização:

O professor, em um mundo em rede, é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante (2003, p.90).

É neste novo contexto, o avanço das TDIC e o advento da internet, que a Educação à Distância (EaD) vem alavancando, com um crescimento expressivo da oferta de cursos nessa modalidade, oferecendo facilidades de produção em ambientes de aprendizagem computacionais sofisticados, denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Embora esses ambientes facilitem a interatividade com as informações que veiculam, permitindo uma comunicação síncrona entre os docentes e entre estudantes, com quebra de barreiras de tempo e de espaço. Entretanto, exigem professores qualificados para atuarem nessa modalidade, como salienta Pereira *et al* (2007), para que a aprendizagem ocorra com qualidade, há a necessidade de um envolvimento de um conjunto de sujeitos inseridos (ambiente, conteúdos, interatividade e pessoas) nesses ambientes virtuais, que utilizam sistemas informatizados para postagem de conteúdos, atividades e avaliações, sendo possível, assim permitir a interação entre os atores do processo educativo.

Freire (1998, p. 69) também refere à importância da interação, quando diz que “Educação é comunicação, é diálogo, ...é encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado”. Libâneo (1985) reforça esse pensamento, quando diz que:

O ato pedagógico pode, então ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível intrapessoal, quanto ao nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os torne elementos ativos desta própria ação exercida. (1985, p. 97)

Belloni (2002) faz a distinção entre interação e interatividade. Para ele interatividade pode ser vista como virtualidade técnica e a interação se dá entre as pessoas, mediadas pelas máquinas. Para esse autor existe uma interação quando se refere a relações humanas e existe interatividade na ocorrência da relação homem-máquina. De acordo com Santaella (2004), o termo “interatividade” é de origem francesa e na década de 70 significava algo da natureza conversacional, utilizando noções de interface e bidirecionalidade comunicativa. Com o passar dos tempos, surgem as novas formas de interatividade, com a ascensão

das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, constituindo assim, cada vez mais, um intensificação do grau de “interferência” dos indivíduos nos novos recursos tecnológicos.

Silva (2000) vem aliar a este pensamento, quando diz que a expressão interatividade, não é nova, e que já fazia presente no meio acadêmico na década de 70, quando, seu significado era prover um sistema de trocas (intercâmbio) de diferentes tipos de informações, emissores e receptores, mediados por algum aparato tecnológico ou não. Oliveira (1993) também defende estas interações, quando profere que “O processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas”. (1993, p. 57)

Nesse contexto emergem algumas questões que esta investigação busca responder: Quais os novos desafios do profissional docente frente à era da educação virtual? Na visão dos professores as metodologias utilizadas por eles nesses ambientes promovem a interação docente e aluno nos processos de ensino e de aprendizagem? Qual a importância dessa interação?

Para responder a essas questões, este estudo objetiva realizar um panorama das metodologias, ferramentas e recursos, utilizados pelos docentes da educação à distância, nos ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem, em uma instituição de ensino de Minas Gerais, onde são ministrados cursos técnicos na modalidade não presencial, levando-se em consideração a existência, e a importância da interação entre professor e aluno.

Assim, espera-se que seja possível analisar, identificar e compreender a percepção do docente, com a forma de lidar com essa concepção de sala de aula, e como a presença não física do professor pode influenciar no quesito ensino e aprendizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Fundamentando esta investigação, estão conceitos de técnica e tecnologia, baseados em definições de alguns estudiosos da área. Kneller (1978) defende que os termos “técnica” e “tecnologia”, são originários do grego, *techné*, e conceitua como uma forma de alteração do mundo mais de uma forma prática do que buscar a sua compreensão. Tolmasquim (1989) e Lion (1997) vislumbram a tecnologia como uma forma de transformar ou modificar.

Para Rodrigues (2001), tecnologia origina da junção do termo *tecno*, que significa saber fazer, e *logia*, (também de origem grega *Logus*) que quer dizer razão, ou seja, tecnologia pode ser definida como a razão de saber fazer. Para Sancho (1998, p.28), “...a *téchne* é superior à experiência, mas inferior ao raciocínio... a tecnologia não é um simples fazer, é um fazer com logos (raciocínio). a *téchne* é um conhecimento prático que

visa a um fim concreto”.

Kensky (2007, p.24) define a tecnologia como “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de tecnologia”. Para Kensky (2007, p.19) “... a tecnologia é o conjunto de tudo isso; as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos em cada época”. No que tange ao termo “tecnologia da informação”, Laurindo *et al* (2001, p.161) define como sendo um conjunto de ferramentas, “incluindo os sistemas de informação, o uso de hardware e software, telecomunicações, automação, recursos multimídia, utilizados pelas organizações para fornecer dados, informações e conhecimento” envolvendo “aspectos humanos, administrativos e organizacionais.”

Com o advento do computador, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) adentraram no contexto educacional e, conforme Belloni (2002) “...já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola [...] atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando.” (p.124). No âmbito da evolução das TDIC, é imprescindível referir a grande ascensão da rede mundial de computadores (internet) no fim do século passado, proliferando-se os usos dos mais diversos artefatos como ferramentas de ensino-aprendizagem. Entretanto é importante ressaltar, que, como todos os inventos da humanidade, o computador é sim de relevância indiscutível, portanto, perde seu sentido, se não for devidamente utilizado a serviço do ser humano e da sociedade, como refere Levy (1993).

Em decorrência do uso dessas novas tecnologias, os conceitos de tempo e espaço passaram a ser entendidos sob uma nova lógica não temporal e não geográfica, assim, destacando a expansão da Educação a Distância - EaD. Belloni (2002, p.123), salienta que “o próprio conceito de distância” se transforma do mesmo modo que as relações de tempo e espaço, ancoradas pelas grandes possibilidades de comunicação a distância proporcionadas pelas TDIC. Para Behar (2012, p. 16) “a Educação a Distância vem ao encontro destas necessidades, proporcionando que o conhecimento seja construído independente de tempo e espaço e entra em cena para ‘tenta’ auxiliar a resolver alguns dos problemas da educação brasileira”.

Mugnol (2009) aponta que as metodologias nessa modalidade de educação tinham como objeto a aprendizagem utilizando a correspondência e ainda não contavam com uso das ferramentas tecnológicas. Kensky (2011) nos remete às primeiras experiências oficiais, de EaD no Brasil, com o ensino por correspondência impressa, através dos cursos ofertados pelo Instituto Universal Brasileiro (1941) acompanhada por metodologias que utilizaram meios de comunicação como a rádio-difusão ou tele-difusão.

O surgimento de novas tecnologias possibilitou uma forma mais rápida e eficiente de veicular a escrita, mudando a forma de mediação na EaD, porém é muito recentemente

que se iniciou consolidação de um processo legislativo resultante de uma política de EaD mais consistente, que almejasse responder à exigência dessa expansão que impacta essa modalidade de ensino. Giolo (2008) atribui à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n. 9.394) de 20 de dezembro de 1996, o marco oficial de um espaço amplamente significativo em todos os níveis e modalidades de atuação inicial da educação a distância no Brasil. No artigo 80 da referida Lei consta que o “... Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). O Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, veio destinado a regulamentar o artigo 80 da LDB, aplicando conceitos, da educação a distância (BRASIL, 1996).

No contexto da EaD, a sala de aula é virtual e é o palco principal onde ocorre a aprendizagem e o processo educacional. Para Valentini e Soares (2005), esse espaço é denominado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e consiste em um espaço de relações sociais e cognitivo-sociais que, com foco num objeto de conhecimento, circula neste objeto, as interações entre os indivíduos, mediados por recursos de hipermídia, com objetivo de que ocorra o processo de ensino e de aprendizagem. Esses ambientes permitem “o desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem num espaço virtual na web, organizado de tal forma que propicie a construção de conceitos, por meio da interação entre alunos, professores e objetos de conhecimento” (VALENTINI; SOARES, 2005, p. 19).

Atualmente existem, no mercado tecnológico, diversas plataformas ou ambientes virtuais, sistemas de gestão de ensino e aprendizagem destinados à educação à distância. Para este estudo, foi escolhida a plataforma utilizada pela instituição onde será realizada a pesquisa de campo, denominada Moodle¹. Delgado (2009, p.41) relata o surgimento dessa plataforma e descreve que a mesma foi criada por volta do ano de 1999, pelo cientista e professor da área de computação, Martin Dougiamas, quando fazia seu doutorado. O Moodle consiste em um software livre e gratuito, ou seja, não haverá custo para a sua utilização. É comumente utilizado para apoio à aprendizagem, e é executado em um ambiente virtual, acessível por meio da Internet ou de rede local.

Os módulos acadêmicos da plataforma são compostos por fóruns, wikis, chats, emails, glossários, roteiros de estudos, calendários, além de permitir a postagem de materiais escritos, textos, vídeos, dentre outros, de forma a permitir uma ampla gama de interação entre alunos, tutores, docente, relacionados com os objetivos pedagógicos do curso. Nesses ambientes, os professores são vistos como responsáveis por prover a interação entre o ambiente virtual, a máquina e os alunos. E é nesta interação que formaliza o contexto da educação não presencial. Porém existem discussões no sentido de chamar a atenção dos envolvidos nesse processo, acerca do modo que fazem uso dessas tecnologias. Kensky (2003) adverte que:

1. Moodle é o acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning”.

Não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo, do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes. (2003, p.121)

Concordando com Kenski(2003), levanta-se a hipótese da necessidade da presença de um novo modelo de professor, diferente daquele que era o único responsável pela detenção e transmissão do conhecimento, mas adequado a uma nova concepção de comportamentos, podendo desencadear outros comportamentos, como a interação, provocação e a instigação do aluno, e conseqüentemente uma maior participação do aluno por uma autobusca do conhecimento.

Nesses ambientes virtuais de aprendizagem, a atuação conjunta e coordenada de alunos e docentes na EaD, voltada para a superação dos mesmos desafios de aprendizagem, viabiliza a construção de uma “inteligência coletiva”, que é muito mais do que a soma das contribuições individuais. Esse tipo de atuação gera um conhecimento grupal, construído e compartilhado por todos os participantes (KENSKI, 2009).

Buscando dialogar com hipóteses e incertezas, Kensky (1998) declara que as TDIC como possibilidades didáticas, exigem uma orientação à prática docente com base em uma nova lógica. Pereira, Schmitt e Dias (2007) evidenciam que

...a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente. (2007, p.4)

Assim, tem se em mente, inicialmente, que esta pesquisa poderá contribuir para as discussões acerca da presença expressiva das TDIC na EaD, visto que as ferramentas tecnológicas estão presentes e são necessárias para a promoção da interação dos atores que atuam nessa modalidade de ensino. É de se concordar que esse espaço cibernético atualmente invade as residências e provoca a adesão das pessoas das mais distintas idades e classes sociais que está impulsionando o desenvolvimento do ensino à distância no Brasil.

METODOLOGIA

A abordagem da presente investigação é qualitativa, conforme explica Minayo (1994, p.21-22) “se preocupa com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes” e tem como perspectiva uma sensibilidade mais abrangente dos contextos dos sujeitos da pesquisa, favorece uma leitura mais detalhada do que se estuda.

Dentro dessa abordagem qualitativa, estão sendo observados os aspectos da

pesquisa exploratória, como afirma Lakatos e Marconi (1985, p.86), esse tipo de pesquisa busca fazer levantamento de hipóteses, familiarizando o pesquisador com um fato, ambiente ou fenômeno, e ainda, propicia mais precisão na realização de uma pesquisa, de modo que pode ampliar ou clarificar conceitos.

Como local para a realização desta pesquisa elegeu-se um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia onde constantemente são oferecidos cursos na modalidade EaD, contando com um número de 6000 alunos distribuídos em com um número atual de 15 polos de apoio presencial². A escolha dessa Instituição de ensino se deu por ser esse Instituto, uma referência na Educação à Distância e possuir Ambiente Virtual de Aprendizagem, requisitos necessários para a referida investigação. Participarão deste estudo uma amostra composta de aproximadamente 30 sujeitos, todos professores das disciplinas ministradas na modalidade EaD nos diversos cursos técnicos ofertados por esse Instituto.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão entrevistas semi-estruturadas, que segundo Triviños (1987, p 143), constituem-se em “...um dos principais meios que tem o investigador para a coleta de dados” e ainda questionários referidos por Gil (1991, p.124), como sendo “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas” que intenta conhecer as “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”, dentre outros.

O projeto será desenvolvido em três fases. Na primeira, os professores conhecerão os objetivos da investigação e assinarão o termo de consentimento livre e esclarecido, e em seguida, responderão a dois questionários: “Perfil dos Professores da EaD” e “Concepções dos professores acerca da relação metodologias de ensino e interação nos AVA”, sendo que o primeiro objetiva construir o perfil dos professores participantes do estudo e o segundo, coletar dados acerca de suas percepções sobre os ambientes virtuais, as ferramentas neles utilizadas, a formatação dos cursos EaD oferecidos, os conteúdos curriculares apresentados e ainda suas concepções acerca do uso de todos os recursos disponíveis nesses AVA, sobre sua prática pedagógica e da interação entre professores e alunos.

Na segunda fase, será realizada com os professores participantes da investigação uma entrevista semi- estruturada, buscando complementar os dados coletados nos questionários. A terceira fase se destinará a análise dos dados coletados nas fases anteriores, que serão analisados, com base nas teorias conhecidas como “análise de conteúdo”, como definidas por Bardin(1977, p.42):

...um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

2. Dados extraídos do site da instituição.

Ainda, Bardin (1977, p.106), justifica que o uso dessa técnica “se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências”, assim como, conhecer as ideologias que não se expressam de forma clara num primeiro momento. Através dessa técnica, será possível, a partir de regularidades apontadas nos dados recolhidos, categorizar os conteúdos necessários para a concretização das análises, que conforme define Minayo (1994, p.75), trata-se de “um tema que se refere a uma unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão”. Para Bardin (1977, p. 90-115), a referida técnica deverá ser realizada através de 3 etapas, sendo a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento dos dados resultantes, e análise desses dados, à luz das teorias que fundamentam este estudo, referentes à relação tecnologias, interação, interatividade, ambientes virtuais, processo de ensino, atores do processo, professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressiva procura por cursos EaD desencadeia a necessidade de maior responsabilidade dos profissionais que atuam nesta modalidade educacional, visto que exige conhecimento conceitual específico da EaD. São exigidas mudanças significativas nas práticas educacionais e, conseqüentemente, no modelo pedagógico (BEHAR, 2012).

Este estudo mostrou que em relação a plataforma Moodle, grande parte dos professores dos cursos técnicos pesquisados reconhece não possuir o conhecimento necessário para uso das ferramentas presentes nesse ambiente e não as utilizam. A maioria dos docentes declarou que o Moodle favorece trabalhos colaborativos e considera os recursos adequados para o processo de ensino e aprendizagem na EaD. No entanto, boa parte dos professores afirmaram não conhecer na totalidade os recursos desse AVA e explicitaram que as apostilas em PDF são os recursos mais utilizados por eles nessa plataforma.

Em suma, a EaD está em ascensão e consiste em uma modalidade de ensino que exige dos professores habilidades e competências para uso dos recursos tecnológicos digitais presentes nos AVA. Essa utilização deverá promover a interação entre professores, alunos e tutores, principais atores do processo educativo, em uma formação para o exercício da cidadania. Entretanto, entre conformidades e controvérsias, este estudo mostra que a interação se existe ainda é muito incipiente, o que traz elementos para reflexões e intrigantes questões sobre as relações nos AVA, de forma que a EaD supere o mito de uma educação “distante”, para se tornar uma educação eficiente que venha a propiciar aos alunos dessa modalidade de ensino, uma formação para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3º Ed. - São Paulo: Moderna 2007.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHAR, P.A. Modelos pedagógicos em educação a distância, 2012 disponível em <http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/31_10_2012_164/Texto_4._Modelos_Pedagogicos_em_Educacao_a_Distancia.pdf> Acesso em: 06 de Out. 2019.
- BELLONI, Ensaio Sobre a Educação A Distância No Brasil Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.
- BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Alterada pelas leis LEI Nº 12.061, DE 27 DE OUTUBRO DE 2009. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 24 set. 2019
- DELGADO, L.M.M. Uso da plataforma Moodle como apoio ao ensino presencial:Um estudo de caso, UFRJ, RJ, 2009. Disponível em <<http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/cristina/DELGADO.pdf>>. Acesso em: 17 de Mai. 2019.
- FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GATTI, Bernadete (1993), Os agentes escolares e o computador no ensino. S. Paulo, FDE/ SEE. Ano 4, dez. 93.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores, Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>>. Acesso em: 24 Set. 2019.
- KENSKI, V. Ensinar e Aprender em Ambientes Virtuais. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.223-249, jun. 2009.
- KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 4ª ed. Campinas, SP. Papirus, 2007.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Ação Educativa/ Anped. 1998.
- KENSKI, V. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Campinas, SP: 6.ed.[S.l.]: Papirus Editora, 2003.
- KENSKY, V. O Desafio da Educação a Distância no Brasil 2011 – Disponível em <www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>. Acesso em: 24 de Set. 2019.
- KNELLER, G. F. A Ciência como Atividade Humana. São Paulo. ZAHAR/EDUSP. 1978.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- LAURINDO, F.J.B. Um Estudo sobre a Avaliação da Eficácia da Tecnologia da Informação nas Organizações. Tese de Doutorado. Departamento de Engenharia de Produção, Escola Politécnica, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

LESSA, S. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil, Vol 10 2011 – Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_02.pdf> acesso em 24 de Set. 2019.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, José C. Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo, Loiola, 15ª edição, 1985.

LION, C. G. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In.: LITWIN, E. (org.) 1997). Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas. (Trad.: ROSA, E.). Artes Médicas, Porto Alegre. 1997. p. 23-36.

MINAYO, M. C. S (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MUGNOL, M. A Educação a Distância no Brasil: Conceitos e Fundamentos, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009

OLIVEIRA, M. K. D. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, Alice T. Cybis. (orgs). AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: Grinspun, M.P.S.Z.(org.) Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001: 75-129.

SANCHO. J. (1998). Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: ArtMed,.

SCHENATZ, B.N. BORGES, M.A.F, Integração Das TDIC Ao Currículo: O Uso Das Comunidades Colaborativas De Aprendizagens Em Ead On-Lineesud 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 – UNIREDE. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114278.pdf>>; Acesso em: 19 de Mai.2019.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Palus, 2004.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000

TOLMASQUIM, A. T. Instrumentalização e Simulação como Paradigmas da Ciência Moderna: 83-87. In: D'Ambrosio, U. (org.). Anais do 2º Congresso Latino-Americano de História da Ciência e da Tecnologia. São Paulo: Nova Stella. 1989.

TRIVINÕS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTINI, C. B., SOARES, Eliana Maria Sacramento (orgs.). Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

TROPEÇOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO EDUCACIONAL DA CIDADE DE SÃO PAULO (1989-2012)

Data de aceite: 01/07/2020

Sandra Maria Sanches

PUC/SP – sanches.sandramaria@gmail.com

RESUMO: O presente texto não pretende apresentar uma perspectiva propositiva de resistência, no entanto, tem a pretensão de induzir à necessidade de que as Políticas Educacionais sejam analisadas de forma crítica, na tentativa de desvelar aquilo que ela não diz. Essa postura sustenta a possibilidade de desencadear algumas ações de resistências. O objetivo central do presente texto é identificar a forma pela qual a política educacional do Município de São Paulo forja a função diretiva por meio do fluxo de exigências que decorre das reformas educacionais e os tropeços de uma gestão que se propaga como democrática. Para tanto, a metodologia utilizada foi o levantamento de documentos oficiais localizados no catálogo de documentos na Memória Técnica Documental MTD da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo, no período compreendido entre 1989 e 2012. A análise dos dados apontou para o fato de que, nos documentos oficiais que regem ou que sustentam as políticas educacionais, o significado de gestão é explicitado como

condição para o processo político educacional e sugere um encaminhamento democrático, participativo em tomada de decisões em todas as reformas. No entanto, esse significado se choca com ações desencadeadas destas políticas, ou seja, a delimitação legal forja uma atuação diretiva de gerência de resultados e performance.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Diretor de Escola; Reformas Educacionais.

INTRODUÇÃO

O presente texto não pretende apresentar uma perspectiva propositiva de resistência, no entanto, tem a pretensão de induzir à necessidade de que as Políticas Educacionais sejam analisadas de forma crítica, na tentativa de desvelar aquilo que ela não diz. Essa postura sustenta a possibilidade de desencadear algumas ações de resistências.

Apresentando parte de resultado de pesquisa de Dissertação de Mestrado (SANCHES, 2014), o objetivo central do presente texto é identificar a forma pela qual a política educacional do Município de São Paulo interfere na constituição das relações estabelecidas na escola em relação à atuação

do diretor de escola, resgatando as propostas expressas nas políticas educacionais implementadas no município de São Paulo, no período compreendido entre 1989 a 2012, para compreensão dos discursos orientadores da realidade das escolas na função diretiva.

Esse trabalho justifica-se pela inquietação em desvelar o jogo das ações decorrentes de políticas educacionais, entender o que essas ações escamoteiam.

A educação se transformou em ponto comum, no discurso dos governantes, para investir mudanças que se justificam pela melhoria da qualidade do ensino e pela democratização do ensino.

As reformas educacionais, segundo Ball (2001), apresentam um novo paradigma de governo educacional no qual a concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo se reduz à política para a competitividade econômica, ou seja, a função social da educação ocupa espaço apenas na retórica. Para o autor, é cada vez mais difícil identificar políticas educativas de partidos rivais, pois as diferenças se referem às questões de ênfase e não de distinção. Cabe ressaltar que até em partidos não rivais, como podemos constatar na descrição da política implementada no município de São Paulo, as ênfases podem sofrer alterações no percurso de implementação das propostas educacionais.

Defende o autor que, subjacente a esse novo paradigma, está a disseminação das formas empresariais determinando e definindo as relações no estado, entre estado e a sociedade civil e a economia, transformando o estado provedor em estado regulador e auditor, provocando no setor público uma profunda alteração na relação entre o trabalhador e seu trabalho, tendo em vista que o comprometimento com seu trabalho perde o sentido e o juízo profissional é submetido aos requisitos da performatividade e marketing.

As ênfases escolhidas por cada governo são publicizadas por meio das “reformas” implementadas que, segundo Popkewitz (1997), iludem com a ideia de que trazem progresso ou melhoramento social; que são sempre coisas melhores.

A fonte de dados para análise da pesquisa, foram documentos oficiais localizados no catálogo de documentos na Memória Técnica Documental - MTD da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo - departamento responsável pela manutenção de arquivos de documentos históricos e técnico-pedagógicos das políticas educacionais implementadas no município - dos períodos compreendidos entre 1989 e 2012.

A POLÍTICA EDUCACIONAL DA CIDADE DE SÃO PAULO (1989-2012)

A gestão de Luiza Erundina (1989-1992), foi pautada por quatro prioridades: democratização do acesso e permanência dos setores populares, democratização da gestão, nova qualidade de ensino por meio da construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente e movimento de alfabetização de jovens e adultos.

Essa gestão iniciou uma reorganização parcial da Secretaria Municipal de Educação (SME) para atender a democratização da gestão que nessa perspectiva era concebida como uma administração colegiada. Visava privilegiar a autonomia da escola com a descentralização administrativa e para atender esse princípio, os órgãos centrais e intermediários foram reformulados com a criação de colegiados de decisão em três níveis: o colegiado central, responsável pelas diretrizes educacionais e representado por SME; o colegiado regional representado pelas administrações regionais, cuja função era a compatibilização das diretrizes definidas pelo colegiado central e o nível local representado pela implantação efetiva dos conselhos de escola.

Buscando atender o compromisso de priorizar a qualidade de ensino, foi implementado o Movimento de Reorientação Curricular, que criava ciclos de aprendizagem em oposição a estrutura seriada, e Formação Permanente do Educador com apoio das universidades e a realização de amplos debates com a participação de toda comunidade educativa para refletir a função da escola e questões estruturais. As discussões consideravam o contexto concreto das escolas: as péssimas condições de manutenção. A proposta político-pedagógica intitulada “Escola Democrática” objetivava a construção de uma escola pública popular de boa qualidade e democrática.

A valorização dos profissionais da educação foi atendida, nesta gestão, por meio da criação do Estatuto do Magistério Público que organizou e assegurou aos profissionais da educação: piso salarial com data base; plano de carreira do magistério; jornada de trabalho integral; investimentos em concurso; concurso de acesso; evolução funcional; organização do quadro dos profissionais; direito de afastamento sindical para participação da categoria em congressos e outros eventos sindicais. E, ainda, propôs a criação do cargo de Professor Adjunto, com provimento apenas por concurso público de ingresso. Era um professor concursado para suprir ausências e licenças de professores titulares com os mesmos direitos dos professores titulares e a possibilidade de, mediante concurso público, acessar a carreira dos professores titulares. Essa medida não supriu todas as ausências e nem acabou com os contratos emergenciais, mas aumentou o quadro de professores por escolas.

Os recursos financeiros para as escolas foram descentralizados para que as escolas pudessem aplica-los nas suas necessidades reais.

No âmbito da secretaria, houve a cisão dos departamentos responsáveis pela gerência administrativa da rede e pelo planejamento pedagógico, com a criação de um único departamento: CONAE para facilitar a superação da dicotomia entre o administrativo e o pedagógico. Nos registros encontrados das ponderações construídas sobre este Projeto de Lei era explicitada a preocupação com a prevalência do dimensionamento político da realidade sobre as questões de gerenciamento técnico na construção das propostas. Nesses documentos foram questionadas, a utilização e definição dos conceitos: eficácia, eficiência, desempenho, etc.

Conforme Santos (1997), essa reestruturação organizacional da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, possibilitou, de forma mais apropriada, a forma cogestionária como política educacional, permitindo a interferência das classes populares na formulação do plano anual da secretaria. Na avaliação da autora, um dos motivos que impediram a consolidação do processo de descentralização e participação na gestão da política educacional, foi a inviabilidade de efetivação da proposta de formação para os diretores de escola.

No entanto, os estudos sobre cultura escolar, apontam outros elementos que atravancam a proposta de gestão democrática. A falta de tempo para introjeção da proposta de maneira a transformar as relações de mando, ou seja, a introjeção de uma cultura de participação que era e continua sendo inexistente na rede municipal de ensino é um processo que precisa ser introjetado. A alteração profunda expressa pelas reformas tem a intenção de recriar aspectos da cultura escolar que ocorrem de modo lento e não de acordo com o movimento barulhento dos reformadores (Viñao, 1996).

A proposta educacional dessa gestão foi acompanhada de mudanças estruturais que possibilitavam mudanças concretas na escola, sobretudo na organização de processos de tomada de decisões.

Outro destaque importante diz respeito à concepção do professor como trabalhador intelectual capaz de produzir e socializar conhecimentos. É possível perceber a possibilidade de atuação do diretor, diferentemente de um profissional que manda em nome de outro, um indivíduo que, por meio do aparato burocrático, viabilizaria a concretização de um projeto político pedagógico para atender as necessidades da escola e do aluno.

Já a gestão seguinte, de Paulo Maluf (1993-1996), rompe com projeto mais autônomo em relação à preponderância econômica. Balizada pela proposta liberal, expressava a limitação de oferta de serviços básicos e essenciais à população oferecidos pelo governo, com introdução de novos conceitos que nortearam a construção das diretrizes educacionais, buscava a eficácia e efetividade de resultados e para isso, viabiliza a desburocratização e descentralização, bem como a associação entre os interesses públicos e os da iniciativa privada.

Cinco eixos pautaram a política educacional dessa gestão: valorização da educação e do educador; atendimento escolar; escola voltada para o aluno; plena utilização de recursos e normatização da administração.

Enquanto a gestão anterior expressava um projeto democrático, popular e emancipador, o segundo, revela ruptura com o dimensionamento político da realidade e privilegia o gerenciamento técnico imprimindo características antidemocráticas na construção das diretrizes. O então prefeito, Paulo Maluf, apresenta o Plano de Governo como “meu plano de governo” para a cidade de São Paulo e o compromisso de garantia do desenvolvimento social e econômico para a cidade.

A principal meta dessa gestão, para a educação, era a qualidade seguida pela

preocupação com a evasão e repetência. Questões que seriam enfrentadas por meio da proposta intitulada “Enfrentar o desafio” e conforme o então secretário da educação, Sólton Borges dos Reis, era necessário resgatar o papel normatizador do sistema para alcançar a qualidade.

O programa educacional previa a distribuição de material didático para alunos e professores. Instituiu o programa adote uma escola, que consistia em convênio entre escola e iniciativa privada para patrocínio de atividades educacionais e reformas operacionais. Alunos e famílias foram concebidos como clientela e o princípio da administração se pautava pela ideia de que a sobrevivência de uma organização está na qualidade que está associada à produtividade e competitividade.

O conjunto de medidas visando a implantação da gestão pela qualidade total compreendia, para a Secretaria de Educação, a implementação do Programa de Melhoria do Desempenho da Rede Municipal de Educação. Diretores de Escola, Assistentes de Direção e Supervisores foram convocados a participarem da formação continuada, em 1995, intitulada “Desenvolvimento de Diretores de Escola e Aprimoramento dos Sistemas de Gestão de Unidades Escolares”, promovida pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Departamento de Administração da Universidade de São Paulo em conjunto com a Diretoria de Orientação Técnica. Essa atividade visava definir as atribuições dos respectivos cargos e evidencia a característica gerencial da administração ao centrar na figura do diretor de escola a responsabilidade pelo alcance da Qualidade Total. Outra questão evidente era a hierarquização das relações, pois os supervisores eram responsáveis pela supervisão do trabalho do diretor de escola.

Aguiar (2011) e Santos (1997) afirmam que, antes de se consolidar, a reorientação curricular proposta pela gestão Erundina, foi interrompida, em 1993, com a proposta de Qualidade Total, implementada pela gestão Maluf, que estruturou a escola em dois ciclos de progressão continuada: Ciclo I (1ª a 4ª série) e Ciclo II (5ª a 8ª série) e, nesta proposta, as decisões administrativas e pedagógicas são centradas na equipe técnica: diretores, coordenadores, assistentes de direção e supervisores. Pode-se afirmar que a proposta de qualidade total interrompeu a possibilidade de participação da comunidade educativa, não só em relação às políticas educacionais, mas em relação ao próprio trabalho desenvolvido nas escolas tendo em vista a distribuição de material didático para professor e aluno. O professor foi concebido como executor, e ao diretor foi imposta a atuação de gerente que, por meio da burocracia legal, executa em nome de alguém, um preposto do Estado.

A gestão seguinte, de Celso Pitta (1997-2000), mantém os principais princípios, conceitos e estrutura organizacional da gestão que o antecedeu. Acrescenta à política educacional o compromisso de estruturação do ensino nos parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases. Em 1998, a escola foi organizada em dois ciclos, Ciclo I: 1º ao 4º ano e Ciclo II: 1º ao 4º ano (antiga 5ª a 8ª série) e o oferecimento de Recuperação Paralela, em horário diverso da aula, para diminuir a reprovação e a defasagem idade/ ano.

O documento que explicita o planejamento das ações da Secretaria Municipal de Educação é apresentado em forma de pirâmide, onde as escolas e delegacias regionais de educação encontram-se no nível operacional com o objetivo de maximizar a eficiência e a eficácia do processo educativo.

A proposta de formação para diretores pela FEA/USP e para os coordenadores pedagógicos pela FE/USP não se efetivou, mas, nessa proposta, fica evidente a cisão entre o pedagógico e o administrativo.

Cada escola foi incumbida de construir seu próprio Regimento Escolar. Conforme o parecer CME 142/09, desde 1998 o Regimento Comum das Escolas Municipais, instituído na gestão Erundina, foi substituído por normas comuns que visavam assegurar a unidade das escolas da rede municipal de ensino.

Monfredini e Russo (2003) e Aguiar (2011) afirmam que, em 1997, a Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo determinou e fixou diretrizes de forma impositiva para as escolas da rede, no tocante à construção do Projeto Pedagógico e do Regimento Escolar. As orientações para a construção davam relevância à dimensão técnica do processo pedagógico em detrimento da dimensão política. As autoras identificam, nessas diretrizes, os mesmos pressupostos de qualidade total, embasados em critérios que orientavam a gestão de empresas.

As gestões de Paulo Maluf e Celso Pitta evidenciam os princípios de eficácia e produtividade e qualidade de educação definida instrumentalmente, além de busca pela excelência. Esses princípios caracterizam um modelo organizacional que privilegia o individualismo e se opõe à gestão anterior que objetivava a consolidação de um processo coletivo. Nesses moldes, a atuação do diretor de escola é guiada para ser o gerente, aquele que se preocupa com o produto e não com os processos e, para tanto, a necessidade de desenvolver a criatividade e a habilidade para encontrar soluções que contribuam para o aumento da eficiência do processo educativo.

O governo de Marta Suplicy (2001-2004), intencionava resgatar a política educacional de Luiza Erundina. Retoma a garantia de autonomia das unidades escolares e a descentralização, bem como a tentativa de superação do conteúdo técnicoburocrático e a fragmentação das ações entre escolas, órgãos centrais e intermediários com a transformação das Delegacias de Ensino em Núcleo de Ação Educativa – NAE. O Departamento de Orientação Técnica (DOT) dos NAEs também passou por uma reestruturação de funcionamento com a criação dos grupos de acompanhamento da Ação Educativa – GAEE. As escolas foram divididas em polos e os GAEEs acompanhavam as escolas de cada polo.

Os princípios da política educacional foram: a democratização da gestão, a busca pela melhoria da qualidade social por meio da democratização do acesso e da permanência. As ações desenvolvidas para implementação das diretrizes educacionais eram pensadas e organizadas pelos NAEs e não mais determinadas pela Secretaria.

As formações foram proporcionadas numa parceria entre escola, GAAEs e universidades na intenção de inter-relacionar o conhecimento científico e o conhecimento acumulado pela escola.

O curioso é que sob o discurso de inclusão social, enquanto projeto de resistência ao neoliberalismo e de democratização no intuito de desenvolver um projeto emancipador de educação, em nome dos excluídos, essa gestão instituiu a Avaliação de Desempenho de todos os servidores da administração direta, definida como “monitoramento sistemático e contínuo, de vários aspectos, da atuação individual e institucional. A avaliação institucional consiste na mensuração do funcionamento da equipe de trabalho, das atividades desempenhadas, das metas e resultados alcançados” e a avaliação individual foi agrupada em dois níveis: gerencial e funcional. A justificativa era de que os resultados dessas avaliações subsidiariam programas de capacitação e requalificação profissional; programas de treinamento e desenvolvimento profissional: promoção por merecimento; premiações; progressão funcional nas carreiras; etc.

Instituiu-se, também, a Gratificação por Desempenho Educacional aos servidores lotados e em efetivo exercício nas unidades escolares e nos Núcleos de Ação Educativa. Os valores eram pagos anualmente e eram calculados individualmente considerando o desempenho aferido da unidade escolar e a frequência do servidor.

Os documentos consultados expressam a preocupação com a formação dos educadores e educandos no sentido de apropriação da cultura e promoção do conhecimento como possibilidade de desenvolvimento humano na busca da transformação da realidade e não simplesmente a adaptação às condições históricas da sociedade.

Essa gestão apresentou temas conflituosos e complexos para reflexão bem como debates entre os educadores acerca da construção de um currículo que considerasse a diversidade e que fosse adequado à organização da escola em ciclos de formação. No entanto, “não conseguiu efetivar empiricamente o movimento de reorientação curricular necessário para a mudança estrutural e radical da escola” (AGUIAR, 2011, p. 10).

Também não conseguiu superar princípios competitivos e individualistas, tendo em vista que as avaliações criadas, nessa gestão, legitimavam estes princípios. A estrutura organizacional dessa gestão incentivava o redimensionamento da atuação do diretor de escola e objetivava uma gestão partilhada com os agentes educacionais e a população. Novamente é possível invocar as análises de Viñao (1996) para compreender a dificuldade de tantas e tão fundamentais alterações.

Passando para a gestão seguinte, esta iniciou com José Serra em 2005, interrompendo em 2006 para concorrer e assumir o governo estadual de São Paulo. Gilberto Kassab assumiu essa gestão sendo reeleito para a próxima gestão (2009-2012).

O estudo de Michel (2010), que versa sobre a parceria dos novos provedores da sociedade civil com os governos na formulação de políticas educacionais, uma proposição neoliberal para a questão da descentralização, conclui que a proposta neoliberal se

consolidou no governo municipal de São Paulo, nessa gestão. Processo iniciado no município de São Paulo com a gestão Maluf, como apontado anteriormente, em que provedores da sociedade civil, em parceria com os governos, estabeleceram um conjunto de iniciativas privadas, com um sentido público, direcionadas à formulação de políticas educacionais sob o pretexto da ineficiência do Estado em gerir recursos públicos e para melhorar o desempenho escolar.

Nessa gestão, foram criados grupos de trabalho por assunto para encaminhamento dos seguintes programas prioritários: ampliação de vagas nos CEIs; educação continuada de professores; escola promotora de saúde; projeto comunidade pedagógica/São Paulo é uma escola, garantindo a recuperação paralela; facilitação de todas as atividades da Diretoria de Orientação Técnica (DOT).

A proposta educacional dessas gestões se consolidou com a implementação de três programas. O primeiro, lançado em 2005: São Paulo é uma escola cujo objetivo principal era estender por um período maior a permanência dos alunos de todas as modalidades de ensino na escola. Os projetos que compunham esse programa justificavam-se pela ampliação da capacidade leitora das crianças, jovens e adolescentes da cidade de São Paulo a partir do diagnóstico de que a universalização do atendimento estava efetivada no ensino fundamental, porém, a qualidade do ensino oferecido era precária, considerando dados de desempenho no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os objetivos desse programa expressos em lei eram: estabelecer ligação com o processo pedagógico; proporcionar o aumento qualificado do acesso dos alunos aos equipamentos sociais do município de São Paulo; contribuir para o enriquecimento cultural dos alunos visando atender o compromisso de transformar São Paulo em uma cidade educadora. Para o desenvolvimento das atividades, nas escolas, de pré e pós aulas, foi realizado termo de cooperação com ONGs. Nesse período, também, a Secretaria Municipal de Educação firmou termo de cooperação com representantes da sociedade civil tais como Fundação Victor Cívita, Abrinq, Nokia e C&A para desenvolvimento de projetos específicos de melhoria do desempenho dos alunos.

Casassus (2009), adverte para o fato de que ações que aumentam a quantidade de aulas e que utilizam medição estandardizada, representam medidas que visam a gestão do sistema e não da educação, tendo em vista que esse tipo de medida tem origem na economia e não em disciplinas relacionadas à educação.

O segundo programa foi lançado em fevereiro de 2006, intitulado: Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, cujo princípio era desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos. Para tanto, foram desenvolvidos projetos, pela secretaria, com material de apoio específico para professores, alunos e coordenadores pedagógicos. Além desses materiais, as formações continuadas para coordenadores pedagógicos, professores orientadores de sala de leitura e informática, professores de sala de apoio aos alunos portadores de deficiência tinham a intenção de subsidiar a elaboração dos

Projetos Pedagógicos das escolas, a formação dos professores pelos coordenadores pedagógicos e, ainda, orientar as discussões das reuniões pedagógicas e dos horários coletivos desenvolvidos nas escolas.

O terceiro programa, intitulado Orientação Curricular para o Ensino Fundamental, foi implementado na rede em 2008. Esse programa inaugurou o currículo único na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo e seus principais objetivos eram subsidiar as escolas na seleção e organização do conteúdo do ensino fundamental e contribuir para a reflexão sobre o que os alunos deveriam aprender em cada área do conhecimento. Foi elaborado por especialistas, por meio de assessorias prestadas à secretaria, sob a coordenação de DOT e, em seguida, submetido à apreciação e às sugestões dos educadores. A secretaria apontou a necessidade de que as escolas construíssem seus projetos pedagógicos a partir dos resultados aferidos nas avaliações externas e em concordância com as expectativas de aprendizagem expressas em cadernos específicos para cada ano dos ciclos I e II e área do conhecimento.

Em 2005, foi instituído na Rede Municipal de Ensino o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos para medir o desempenho dos alunos. Esses resultados seriam usados para “diagnósticos, planejamento e gestão de ações para melhoria e avanço nos processos de ensino-aprendizagem”, incluindo nessas ações a formação continuada dos profissionais da educação. O gerenciamento do sistema de avaliação seria realizado pela Assessoria Técnica de Planejamentos (ATP) enquanto a coordenação geral seria da responsabilidade do Departamento de Orientação Técnica (DOT) promovendo a integração da necessidade apresentada nos resultados à política educacional.

A Gratificação por Desempenho Educacional (GDE) instituída pelo governo anterior, foi substituída pelo Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), em 2009, e atrelou resultados das avaliações externas alcançados pelos alunos ao cálculo do desempenho institucional. O cálculo de desempenho institucional era composto, também, por avaliação dos usuários e definido como processo democrático, com a participação dos usuários exercendo o controle social.

Os programas implementados, contribuíram pouco para melhorar o desempenho escolar dos alunos na Rede Municipal de São Paulo. As dimensões socioculturais dos alunos, a realidade social vivida e a prática cotidiana da escola não foram articuladas com o conteúdo programático oficial (AGUIAR, 2011) e, ao contrário do que pretendem as políticas educacionais, os índices alcançados nas avaliações de larga escala têm diminuído, no entanto as autoridades aprofundam políticas que não funcionam, só pioram a situação (CASASSUS, 2009).

Princípios da gerência foram intensificados nesses programas: o controle à distância, a busca pela eficiência e produtividade, a qualidade definida instrumentalmente, controles mais rígidos sobre o trabalho dos professores e diretores. Os princípios performáticos

também foram intensificados com avaliação dos resultados e estabelecimento de metas.

Outro aspecto marcante é que, na gestão pública gerencial, a descentralização assume, na verdade, uma característica de desconcentração de responsabilidades. Para Castro (2007), essa é uma maneira de diminuir a responsabilidade do Estado de alguns deveres com os serviços sociais. Na gestão educacional, isso se caracteriza com a participação dos pais junto à gestão da escola, a política interna da escola é definida em conjunto e, portanto, o resultado alcançado torna-se responsabilidade de todos.

A constância de princípios básicos dessas administrações que justificaram os programas da política educacional implementados, atendeu determinações da Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Base (1996). Foram eles: autonomia da escola; melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede e descentralização; formação dos profissionais da educação. O dimensionamento político da realidade é o diferencial dessas administrações e define o projeto de educação subliminar de cada uma dessas administrações.

A reorientação curricular implementada no sistema educativo municipal de São Paulo, em 2008, deu-se de forma hierarquizada, pensada sem a participação da comunidade escolar e produziu o impacto de alterar as práticas escolares. O cotidiano escolar foi definido pela mudança de padrões de conduta acompanhadas por expressões como avaliação de desempenho, avaliação externa, bônus acarretando a desestruturação da organização coletiva do trabalho docente (FERNANDES, 2010).

A partir dos novos padrões de conduta e novas expressões, o universo de tarefas pedagógicas e administrativas aumentaram a responsabilização do gestor em relação aos resultados da escola, pois, conforme as atribuições do cargo. E, ainda, contraditoriamente, foram impostas mudanças na organização das práticas escolares, mediante diretrizes educacionais que acentuam a dimensão individual do trabalho, ao mesmo tempo que determinam que o diretor realize a gestão partilhada com a comunidade educativa, visando a melhoria da aprendizagem do alunado, bem como as condições do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identifica-se, nas propostas educacionais do município de São Paulo, a disputa entre dois projetos de escola que se alternam ao longo do período estudado.

Um projeto, tem como objetivo a formação de cidadãos autônomos a partir de uma escola igualmente autônoma em relação aos interesses ligados ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o diretor de escola pode ser o agente, aquele que explicita as contradições das propostas: a impossibilidade de efetivação e a realidade objetiva, concreta, vivida na escola com uma atuação que vislumbra a participação da comunidade educativa na construção das propostas; uma atuação pautada por princípios democráticos.

O outro projeto, hegemônico, de submissão das escolas aos interesses econômicos prevê um projeto educacional pretensamente eficiente que concebe cidadãos como consumidores, no qual a predominância da responsabilidade pelos resultados da escola está centrada na figura do diretor como um gerente, baseado nos modelos de gestão empresarial. A eficiência é definida e medida por meio dos resultados obtidos nas avaliações externas, ou seja, essas avaliações controlam e regulam todo o processo educativo. Nesse caso, a atuação do diretor de escola, vislumbra o compromisso dos sujeitos envolvidos no processo educativo como garantia de efetivação destas propostas.

Para Castro (2007), a reforma gerencial nos serviços públicos revela um contexto comprometedor da qualidade social dos serviços prestados à população. Enquanto o mundo empresarial visa o lucro, o serviço público busca o interesse público e pressupõe procedimentos democráticos. Nesse sentido, podemos afirmar que os diferentes projetos para a educação, ainda que tenham em comum o compromisso com a melhoria da qualidade, dizem respeito à qualidade diferentemente conceituada, ou seja, cada projeto de educação traz no bojo um conteúdo específico de qualidade. As gestões de Luiza Erundina e Marta Suplicy se referem à qualidade social da educação considerando o dimensionamento político participativo das relações estabelecidas na escola enquanto que as gestões de Paulo Maluf, Celso Pitta e José Serra/Gilberto Kassab apontam para um dimensionamento também político, mas instrumental de qualidade.

As políticas educacionais não têm o poder imanente de provocar mudanças que atendam os princípios nelas expressos, mas tem o poder de ocultar a ideologia que envolve algumas ações e cria a ilusão de inovação.

Mesmo em sua face mais progressiva e utópica, as reformas experimentadas pelo Município de São Paulo não avançaram em mudanças de paradigmas. Elas aprofundaram a racionalidade de submissão à lógica do capital, disseminando formas empresariais, tomando como elementos centrais para as decisões pedagógicas e administrativas a produtividade, a eficiência, o lucro, as metas, a inovação, etc.

As ações políticas educacionais provocam instabilidade e insegurança sobre os profissionais acerca de seu trabalho. As mudanças afetam a forma de trabalhar e de perceber a realidade, interferindo na vida da escola de forma gradativa, afetando o fazer pedagógico. A força coercitiva dessas ações se exerce por meio dos mecanismos de controle que as acompanham e são cada vez mais intensos (MARIN, 2012).

Segundo Ball (2005), a categoria profissionalismo - baseada “em uma relação específica entre o profissional e seu trabalho, uma relação de compromisso” que é uma relação autêntica porque é baseada na reflexão e na possibilidade de indecisão não tem lugar como prática ético-cultural nas reformas. O autor constata uma mudança profunda nas forças que condicionam a formação da identidade docente.

A redefinição dessa categoria - efeito das tecnologias políticas das reformas o novo gerencialismo e a performatividade - é estruturada pela racionalidade técnica, ou seja, uma

busca constante pela ordem, transparência e classificação; reduzindo os profissionais pós reformas em pessoas obedientes às regras impostas de forma exógena; impondo-lhes uma performance na qual a prática é medida por meio de julgamentos fixos e impostos. Trata-se de um profissionalismo de outro, não do profissional.

A cultura da performatividade, por meio de estratégias de regulação cada vez mais sutis, determina o valor de uma instituição por sua produtividade (os resultados), fragilizando, portanto, um posicionamento de controvérsia ao currículo imposto e, ainda, criando a ilusão de reconhecimento e prestígio profissional quando os indivíduos se rendem ao discurso reformista e investem esforços para instrumentalizar o ato de ensinar e aprender.

A atuação do diretor de escola, sob a égide do discurso de gestão democrática, presente em todas as reformas educacionais que acompanharam as administrações da cidade de São Paulo foi conformada, na prática, aos princípios da gerência e da performatividade. Essa realidade certamente inviabiliza reflexões mais aprofundadas acerca da melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: a (des) construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. Apresentação de comunicação oral em simpósio. ANPAE, Políticas públicas e gestão da educação básica, 2011. Disponível em www.anpae.org.br. Acesso em 02.05.2013.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras, v.1, n.2, pp. 99-116, Jul-Dez/2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005, p. 539-564.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 09, mai./ago. 2009, p. 71-78. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pi>. Acesso em 02/12/2013.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A.; CASTRO, A.M.D.A.; FRANÇA, M., QUEIROZ, M.A. (orgs.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007, p. 115-144.

FERNANDES, Maria José da Silva. A coordenação pedagógica face às reformas educacionais paulistas: o trabalho desvelado. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, GT-05, 2010. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 02/05/2013.

MARIN, A.J. Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente. Perspectiva, (UFSC), v. 30, 2012, p. 657-681.

MICHEL, João Carlos Macieski. A ação do instituto Ayrton Senna na gestão das políticas educacionais: alianças sociais e legitimação do gerencialismo na educação. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2010.

MONFREDINI, I.; RUSSO, M.H. O projeto político pedagógico e a gestão nas escolas municipais paulistas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd, GT-05, 2003. Disponível: www.anped.org.br. Acesso em 02/05/2012.

POPKEWITZ, Thomaz. Reforma Educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANCHES, S.M. A atuação do diretor de escola: entre o discurso da gestão e a prática da gerência. 2014. Dissertação de Mestrado. PEPG: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

SANTOS, Manira Aboud. Educação e Democracia no governo democrático popular da cidade de São Paulo. Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones entre la tradición y el cambio. In: La construcción de una nueva cultura en los centros educativos. VIII

Jornadas estatales del Forum Europeo de Administradores de la educación. Murcia, 1996, p. 18-29.

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Data de aceite: 01/07/2020

Maria das Dores de Freitas Soares

Bolsista do Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores – PBQS

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – Campus Montes Claros Montes Claros - MG

Kyrleys Pereira Vasconcelos

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM - Diretoria de Educação a Distância
Diamantina – MG

RESUMO: As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação levam a uma reavaliação da escola e dos professores. Ainda que a estrutura organizacional e os conteúdos e métodos educacionais sintam os efeitos dessas transformações, a escola continua sendo uma instituição necessária à democratização social. Dessa forma, a formação de professores assume papel fundamental, pois a reforma educacional não acontece sem esses sujeitos do processo e dos resultados da aprendizagem escolar. Diante da complexidade da temática, neste espaço procurou-se responder como se efetiva a formação desses profissionais e sua atuação

na Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Para analisar essa questão, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e exploratório. A revisão, desenvolvida entre maio e setembro de 2018, baseou-se em materiais já existentes, e é constituída principalmente de livros e artigos científicos. Os dados eletrônicos foram levantados em artigos contidos na base de dados do SciELO e no portal da CAPES. Assim, o aporte teórico que subsidiou este trabalho envolve as obras de Libâneo (2011), Arroyo (2000), Fiorentini e Nacarato (2005), Tardif (2012), Araújo e Frigotto (2015), dentre outras. Os resultados evidenciaram que as discussões envolvendo a formação docente para atuação na EPT sinalizam um histórico de fragmentação e insuficiência de formação pedagógica na prática desses professores. Assim, o presente estudo visa contribuir para uma maior efetividade das políticas de formação continuada dos profissionais que atuam na EPT e, conseqüentemente, para melhores resultados na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Formação Continuada; Educação Profissional e Tecnológica.

A STUDY ABOUT TEACHER TRAINING AT PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT: The economic, political, social and cultural transformations lead to a reevaluation of schools and teachers. Even if the organizational structure, and the educational contents and methods suffer the effects of these transformations, school is still a necessary institution for the social democratization. Therefore, teacher training takes on a fundamental role, since educational reform does not happen without these subjects of the process, neither without the results of school learning. Due to the complexity of the theme, this paper aims to answer how the training of these professionals and their performance at Professional and Technological Education – EPT – takes place. In order to analyze this issue, a qualitative and exploratory bibliographic research was carried out. The bibliographical review, which was developed from May to September 2018, was based on existing materials, and it is mainly consisted of books and scientific articles. The electronic data were collected at articles from SciELO database, and CAPES website, having Libâneo (2011), Arroyo (2000), Fiorentini and Nacarato (2005), Tardif (2012), Araújo and Frigotto (2015), among others, as the main consulted scholars. The results highlighted that the discussions about teacher training for the practice at EPT indicate a history of fragmentation and insufficient pedagogical training in the practice of these teachers. Thus, this study contributes to increase the effectiveness of the policies towards continuing education of the professionals who work at EPT, and, consequently, for better results in education.

KEYWORDS: Teacher Training; Continuing Education; Professional and technological Education.

1 | INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1980, a produção científica em torno do papel social do professor e a necessidade de profissionalização ganham destaque, entre outros motivos, pela constatação da dificuldade da escola em lidar com as novas exigências socioculturais decorrentes da globalização, das novas tecnologias e da competitividade dos mercados, ou seja, a crise relacionava-se mais ao papel social da escola do que o papel do professor propriamente. Contudo, a crise da escola e a necessidade de reformulação de sua imagem são atribuídas, principalmente, à fragilidade da profissão docente, especialmente a pouca importância dada à formação dos professores e ao embaraço desses em trabalhar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais.

A valorização da prática profissional é considerada por Pimenta (2002) como construção do conhecimento. Para ela, o saber docente é formado pela prática, e nutre-se das teorias da educação, visto que elas têm importância fundamental na formação dos docentes por oferecer subsídios para que os professores compreendam seu contexto profissional dos pontos de vista histórico, social, cultural e organizacional. A autora destaca

a importância que o conceito de professor reflexivo trouxe para o desenvolvimento de uma nova concepção de professor, favorecendo a pesquisa na área de formação, as quais refletem na prática docente. A formação continuada, nesse contexto, não se configura como treinamento ou capacitação, e sim como projeto de formação inicial e contínua em articulação com as universidades e escolas, instâncias formadoras. (PIMENTA, 2002).

Neste estudo, que tem como objetivo pesquisar como se efetiva a formação dos professores e sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e exploratório. A revisão, desenvolvida entre maio e setembro de 2018, teve como aporte teórico as obras de Libâneo (2011), Arroyo (2000), Fiorentini e Nacarato (2005), Tardif (2012), Araújo e Frigotto (2015), dentre outras, além de dados eletrônicos levantados em artigos contidos na base de dados do SciELO e no portal da CAPES.

Após a leitura dos vários referenciais teóricos, as ideias são totalmente abraçadas por nós neste estudo, principalmente por estarmos lidando com a formação de profissionais da Educação Profissional e Tecnológica, numa perspectiva de constantes transformações, e considerando o papel da EPT na formação do cidadão trabalhador.

2 | A FORMAÇÃO DOCENTE

Diante das exigências educacionais, demanda-se da escola fazer com que a liberdade política e intelectual se efetive, buscando um professor que atenda ao universo cultural do aluno e que tenha a capacidade de aprender a aprender, de usar os meios de comunicação e articulação com as multimídias. Neste novo modelo de escola, segundo Libâneo (2011), o professor auxilia o aluno por meio de mediações cognitivas e interacionais, sendo necessário, portanto, o resgate da profissionalidade do professor e a reconfiguração das características de sua profissão no resgate da identidade profissional.

Contamos também com as contribuições de Nóvoa (1995). O estudioso faz uma análise da profissão na Europa a partir do século XVIII, considerado por ele como um período-chave na história da educação e da profissão docente, a qual teve início em congregações religiosas que se transformaram em “congregações docentes”. No início do século XX, esta profissão é exercida a partir de um conjunto de normas e valores e os professores são investidos de um importante poder simbólico. “A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente.” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Nos anos 1920, o Movimento da Escola Nova é definido por este autor como consequência de uma lenta evolução cultural, que impôs socialmente a ideia de escola, contribuindo “para a configuração do modelo do professor profissional.” (NÓVOA, 1995, p. 19). Este estudioso da atividade docente ressalta que os professores constituem um grupo de profissionais dos mais qualificados academicamente, e que grande parcela do potencial cultural, técnico e científico da sociedade encontra-se nas escolas. Assim, “o

projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.” (NÓVOA, 1995, p. 31, grifo do autor).

Libâneo (2011) corrobora as reflexões de Nóvoa (1995), pois, para ele, o professor assume importante papel na preparação dos alunos para uma leitura crítica das transformações mundiais – científicas e tecnológicas – contribuindo para o desenvolvimento do pensamento autônomo, qualidades morais, atitudes e convicções. No entanto, ele chama a atenção para os efeitos nocivos do crescente avanço tecnológico para a humanidade como a exclusão social, por exemplo, visto que uma parcela significativa da população ainda não tem acesso ou demora a ter acesso às novas tecnologias.

Sobre a profissionalização docente que, importante frisar, redefine não somente a identidade profissional, mas também a pessoal, Arroyo (2000) questiona se não seria uma máscara, uma forma de mudar o foco do verdadeiro problema da crise educacional, e se somos ou apenas estamos professores. Ele mostra que a competência é colocada como um traço da profissionalização, e compara os mestres da Educação Básica com o médico, que tem garantia de presumida competência, enquanto aqueles não são reconhecidos socialmente, embora dominem saberes e competências. E, ainda, que o discurso do profissionalismo pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento.

Para melhor fundamentar o que analisamos sobre o histórico da formação de professores, Ana Ferreira (2003) chama a atenção para o fato de que esta área foi pouco pesquisada até a década de 1960 e, conseqüentemente, tinha pouca relevância e não era valorizada enquanto política pública, assim como a educação em geral. No final da década de 1970, a pesquisa educacional consistia em estudos experimentais quantitativos para treinar professores em determinadas tarefas e modelar o comportamento. Não se pesquisava como as estratégias de ensino eram percebidas por estes profissionais, e predominava a psicologia educacional. (FERREIRA, Ana, 2003).

Em meados dos anos 1980, ocorreram mudanças na formação de professores em vários países, visando elevar os padrões educacionais, como parte de reformas educacionais (HOYLE; JOHN, 1998, *apud* FERREIRA, Ana, 2003). Nesta mesma década, numa tentativa de superar o modelo vigente, teve início a pesquisa sobre o pensamento do professor. Já na década de 1990, várias pesquisas foram desenvolvidas, “centradas não somente no processo de aprender a ensinar dos professores como também em suas crenças, suas concepções e seus valores.” (FERREIRA, Ana, 2003, p. 24).

Em resposta ao questionamento “quem educa o educador”, Pinto (2003) afirma que a fonte de formação do educador é a sociedade, considerando aqui o ponto de vista antropológico-sociológico. Esta postura crítica se opõe à consciência ingênua, segundo a qual ao aluno que se prepara para ser professor bastaria a competência técnica para o desempenho das suas funções. Para este autor, se é a sociedade que forma o educador, “em cada etapa do desenvolvimento social, o conteúdo e a forma da educação que a

sociedade dá a seus membros vão mudando de acordo com os interesses gerais de tal momento.” (PINTO, 2003, p. 110). Essa maneira de pensar a formação do educador considera que a capacitação se dá por duas vias: a externa, que acontece por meio de cursos de aperfeiçoamento, e a via interior, que se efetiva pelo cumprimento de seu papel social. Assim, o educador estaria preparando a sociedade para si, e não sendo preparado para a sociedade.

Portanto, podemos afirmar que a transformação social da carreira docente demanda mudança dos conteúdos curriculares, e que o bom funcionamento do sistema de formação deve garantir o entendimento dos objetivos dessa reforma, proporcionando formas de intervenção dos professores e demais envolvidos no processo educacional diante dessas mudanças.

2.1 Formação continuada de professores

Um dos desafios da Educação Básica no sistema educacional brasileiro é garantir a qualidade da escola, transformando-a em um espaço onde o ensino seja eficiente e os alunos aprendam e construam seus conhecimentos. Para tanto, a formação docente deve estar em constante aperfeiçoamento, sendo a sua valorização essencial para que ocorram as transformações necessárias na escola. Ademais, o trabalho dos professores interfere diretamente na qualidade das propostas curriculares. Para Zainko (2012), os professores são gestores permanentes de seu próprio conhecimento. Essa gestão de conhecimento apresenta-se como

[...] um processo sistemático, articulado e intencional, apoiado na geração, codificação, disseminação e apropriação de conhecimentos, com o propósito de atingir a excelência na formação. Por meio dela, é possível se pensar na escola de qualidade que queremos e necessitamos e na valorização do professor como consequência do seu desempenho eficiente e em consonância com o tempo presente. (ZAINKO, 2012, p. 174).

Sobre a formação, Imbernón (2010) afirma que há pouca inovação nos cursos e que estes apresentam caráter transmissor de teoria descontextualizada e distante dos problemas e do contexto dos professores. Afirma, ainda, que uma formação dinâmica e útil deve incluir incentivos profissionais que recompensem aqueles que se dedicam e que realizam práticas alternativas e inovadoras, e que “a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática.” (IMBÉRNON, 2010, p. 45). O autor faz reflexões sobre a identidade docente, vista por ele como transformadora da realidade social e educacional. Na opinião de Imbernón (2010), a formação reflexiva é importante para a análise dessa identidade, que é dinâmica e depende da relação entre o trabalho e o contexto em que este é realizado.

Como “as escolas não conseguem se organizar para assegurar um ambiente de trabalho formativo” (LIBÂNEO, 2011, p. 90), o autor ressalta a importância da formação

continuada, explicando que o ingresso dos alunos dos cursos de licenciatura deve integrar os conteúdos das disciplinas a situações-problema, aliando a teoria à prática, levando-os a conhecer os sujeitos com quem irão trabalhar. Isso significa “tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. Significa, também, a articulação entre formação inicial e formação continuada.” (LIBÂNEO, 2011, p. 94).

Libâneo contribuiu significativamente no campo da didática ao tratar da formação continuada, a qual demanda a capacidade reflexiva do docente sobre sua prática, apropriação e produção de teorias para a melhoria das práticas de ensino. Estudos sobre a formação de professores demonstram que as atividades teórico-práticas implicam a articulação entre formação inicial e continuada, modalidades que integram as práticas formativas e os contextos de trabalho.

Fiorentini e Nacarato (2005) afirmam que o processo de formação de professores em serviço recebia várias denominações, como capacitação, treinamento, reciclagem, desenvolvimento profissional, dentre outras, cada uma refletindo uma concepção de formação continuada. Os autores esclarecem que, nas décadas de 1970 e 1980, a formação continuada se resumia em cursos de reciclagem ou capacitação dos professores em técnicas de ensino, modelo denominado por Schön como modelo da racionalidade técnica:

Esse modelo de formação continuada se assentava no pressuposto de que os professores escolares, com o passar dos anos, defasavam-se em conteúdos e metodologias, não sendo capazes, eles próprios, de produzirem novos conhecimentos e se atualizarem a partir da prática, necessitando, para isso, tomar conhecimento dos novos saberes curriculares produzidos pelos especialistas. (FIORENTINI; NACARATO, 2005, p. 8).

As mudanças ocorreram a partir dos anos 1990, sob a influência de estudos internacionais sobre o pensamento do professor, por meio do conceito de professor reflexivo e investigador. Os estudos mostraram que os cursos de formação em vigência naquela época promoviam, na verdade, uma prática descontínua em relação à formação inicial, ao saber experiencial dos professores e aos reais problemas e desafios apresentados na prática escolar.

Para Tardif (2014), a prática docente não se relaciona apenas às ciências da educação, pois é uma atividade que mobiliza diversos saberes pedagógicos, que se apresentam como doutrinas ou concepções, orientando a atividade educativa. Esses saberes, segundo ele, são concepções que provêm de reflexões acerca da prática educativa. Em relação aos saberes dos professores, o autor explica que as competências e habilidades necessárias ao trabalho docente estão ligadas à profissionalização do ensino e aos conhecimentos que servem de base para o magistério. Tardif (2014) também discorre sobre a concepção tradicional entre teoria e prática, segundo a qual o saber está somente na teoria, produzido fora da prática, enquanto a prática é desprovida de saber. Para este filósofo e educador,

essa concepção é redutora e contrária à realidade, além de negar aos profissionais do ensino a produção de saberes autônomos e específicos inerentes ao seu trabalho.

Concluimos esta seção destacando a atividade profissional de ensinar, que diz respeito aos saberes docentes relacionados com o saber fazer e saber ser, em determinados contextos da prática.

3 | A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional tem buscado contar com profissionais ligados ao mundo do trabalho e que possuam conhecimentos didático-pedagógicos para orientar os alunos no desenvolvimento da aprendizagem e dos conhecimentos técnicos. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, documento que disciplina a previsão dada pela Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Nacional acerca da valorização e formação profissional, preveem que cabe aos sistemas de ensino a viabilização da formação continuada dos profissionais da educação profissional técnica, em cooperação com o Ministério da Educação, secretarias de educação e instituições de ensino superior. Dessa forma, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico que norteiam a distinção entre a formação de docentes para a Educação Básica e para a Educação Profissional:

Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos [...] além destes dois campos de saberes fundamentais, ainda se exige do professor da Educação Profissional, os saberes específicos do setor produtivo do respectivo eixo tecnológico ou área profissional na qual atua. (BRASIL, 2012, p. 55).

De acordo com Araujo e Frigotto (2015), a didática configura-se outro aspecto relevante para a Educação Profissional, e tem sido debatida numa visão dicotômica, que distingue entre profissionalização e escolarização, visão dissociativa, ou como a soma da profissionalização com a escolarização:

Essa visão dicotômica também se revela na separação entre as disciplinas teóricas e disciplinas práticas, entre os saberes que desenvolveriam o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. Outra perspectiva, fundada na ideia de unidade, pressupõe a indissolubilidade entre teoria e prática. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 71).

Sobre a relação entre trabalho e educação, Frigotto (2012) aponta que a educação como prática social e mediadora dos processos de produção, político, ideológico e cultural, está inserida no embate de concepções de sociedade e trabalho. Ainda, segundo o autor, a formação dos educadores, suas condições de trabalho e as mudanças na concepção curricular e prática pedagógica representam um desafio para a mudança da organização

escolar. Na visão de Araujo e Frigotto (2015), as técnicas de ensino são entendidas como mediação das relações entre professor e aluno, favorecendo um processo de ensino e de aprendizagem de caráter integrador e emancipador.

Ao afirmar que trabalho e educação são atividades inerentes ao ser humano, Saviani (2007) mostra que há uma relação de identidade entre trabalho e educação, e que os homens aprendiam a trabalhar trabalhando, o que lhes atribui propriedades que permitem trabalhar e educar. O autor destaca a separação entre escola e produção, a qual reflete na divisão entre trabalho manual e intelectual, e esclarece que esse processo não significa separação entre trabalho e educação.

Assim, consideramos que após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assumiu dupla identidade: a educação que se realizava no processo de trabalho (trabalho manual) e a educação escolar destinada para o trabalho intelectual. Trazendo as contribuições de Saviani (2007) para a educação do Ensino Médio, temos que não basta aos educandos o domínio de elementos básicos e gerais do conhecimento. É necessário converter esse conhecimento em domínio teórico e prático, articulação do saber com o processo produtivo.

Em seu estudo, Angelita Ferreira (2010) investiga os processos de construção da identidade docente na Educação Profissional e a forma como os professores percebem essa identidade. Importante salientar que os profissionais participantes da pesquisa realizada por Ferreira (2010) atuam em cursos técnicos e desempenham outras atividades paralelas à docência. A autora constatou que os professores da Educação Profissional são recrutados no mundo do trabalho e iniciam na docência sem a formação pedagógica prevista em lei, e que a falta de formação em serviço não contribui para a formação das suas identidades. Ela considera que, mesmo assim, é possível que esses profissionais construam uma identidade profissional a partir das experiências vividas na escola e no mundo do trabalho. (FERREIRA, Angelita, 2010).

Em sua pesquisa sobre o perfil do professor dos cursos técnico-profissionais, Rehen (2009) estudou o contexto histórico dos cursos técnicos brasileiros, apresentando uma proposta de formação desse professor por meio de tecnologias pedagógicas que propiciem formação inicial e continuada. Ela considera que o momento histórico atual apresenta transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, exigindo novas capacidades dos profissionais para a atuação no mercado de trabalho. Diante disso, a aprendizagem requer o desenvolvimento de novas habilidades e valores que possibilitem atuar com criticidade. Para o profissional de nível técnico, esses requisitos se assentam em nível de escolaridade construído na escola, empresas e outros organismos produtivos e sociais.

Nesse mesmo contexto, Perrenoud (2000 *apud* REHEN, 2009), afirma que não basta adquirir conceitos para que o profissional atue de modo competente, pois as ações requeridas desse profissional pelo mercado do trabalho exigem competências que

mobilizem outros conhecimentos. De acordo com Rehen (2009), Morin (2001) corrobora a afirmação de Perrenoud, acrescentando que o ensino educativo não deve transmitir um mero saber, mas também uma cultura que permita compreender os problemas cotidianos. Rehen (2009) conclui que a fragmentação de saberes compromete a aprendizagem e que o ensino conteudista não é suficiente para a aquisição dos saberes necessários à educação profissional. Esses saberes devem favorecer a integração pessoal dos conhecimentos, embasados não somente em uma cultura científica e tecnológica, mas em uma cultura das humanidades.

Rehen (2009) defende que a formação inicial e continuada do professor com perfil profissional, num mercado internacionalizado, deve se dar na perspectiva de prosseguimento pela formação continuada. Para que isso ocorra, ela propõe a superação da formação tradicional, rompendo com a fragmentação do currículo disciplinarizado pelo isolamento do conhecimento, o que implica superar a separação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Por fim, são indicados caminhos para um possível projeto contemporâneo de formação do professor de educação técnica: titulação mínima em nível de especialização; graduação em campo específico do conhecimento; organização do curso em módulos (conjunto de saberes); programa de formação organizado de forma a facilitar a construção das competências integrantes do perfil profissional e, por último, espaços para que os formandos vivenciem experiências na escola e no setor produtivo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações do presente trabalho não pretendem esgotar as discussões sobre as políticas de formação de professores, e sim suscitar uma reflexão sobre essa temática, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento da educação profissional e tecnológica por meio da formação continuada.

Um projeto que vise ao aprimoramento da Educação Básica demandará investimentos na formação de professores, principalmente uma formação teórica capaz de atender às exigências éticas, diversidade cultural e, conseqüentemente, levando à valorização salarial e das condições de trabalho para o exercício profissional. Além disso, a resposta educativa para o projeto proposto deve atender às novas orientações pedagógico-curriculares, pois, diante da realidade em transformação, “pensar num sistema de formação de professores supõe reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino.” (LIBÂNEO, 2011, p. 80).

Libâneo (2011) ainda discute a questão dos investimentos públicos na formação dos professores, afirmando que, se por um lado, há a necessidade da qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação

e na profissionalização dos professores, por outro, são impostas medidas restritivas aos investimentos, devido às exigências de reorganização do Estado.

Partindo dessas reflexões, entendemos que a reestruturação do sistema educacional brasileiro passa pela valorização da escola e pelo investimento no trabalho docente, formando professores que sejam gestores de seu conhecimento, de modo a compreender as demandas educacionais atuais. Assim, afirmamos que na Educação Profissional e Tecnológica é imprescindível a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, bem como é imperioso aliar a teoria à prática, tendo como base a ação-reflexão-ação e a concepção de educação permanente e transformadora.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 set. 2018.

FERREIRA, Ana Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. *In*: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19-41.

FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira. **Os professores da educação profissional**: sujeitos (re)inventados pela docência. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. Introdução. Investigando e teorizando, a partir da prática, a cultura e o desenvolvimento de professores que ensinam matemática. *In*: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. Campinas: Musa Editora, 2005. p. 7-17.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

HOYLE, E.; JOHN, P. Teacher education: the prime suspect. **Oxford Review of Education**, v. 24, n. 1, p. 69-82, 1998 *apud* FERREIRA, Ana Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. *In*: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19-41.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Atmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001 *apud* REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

NÓVOA, Antônio. Profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto alegre: Artmed, 1999 *apud* REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-52.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2003.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

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

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Gestão do conhecimento: o desafio da formação inicial e continuada de professores. *In*: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 165-177.

SOBRE O ORGANIZADOR

MARCOS AURÉLIO ALVES E SILVA - Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (2015). Em 2018 se especializou em Metodologia do Ensino da Matemática (Faculdade de Educação São Luís- SP). Obteve seu Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (2018), trabalhando com a temática da formação de professores no processo de escolha dos livros didáticos. Atuou com bolsista CAPES no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2014-2015) e no mestrado acadêmico (2016-2018). É Professor Substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, atuando no curso técnico integrado ao Ensino Médio e da graduação em Licenciatura em Matemática. Participa do grupo de pesquisa: Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência, registrado no CNPq. Atualmente tem se dedicado aos estudos dos campos da formação de professores, ensino de matemática e livro didático.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação Sociopolítica 23, 24, 25, 33, 34

C

Ciências Biológicas 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 49, 57, 84

Currículo 12, 17, 23, 35, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 67, 80, 81, 108, 116, 117, 119, 127, 128, 131, 132, 140, 149, 151, 152, 158, 159, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 176, 190, 191, 193, 195, 200, 201, 218, 220, 225, 227, 230, 240, 243

D

Diretrizes Curriculares 10, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 22, 67, 86, 127, 134, 136, 137, 138, 141, 151, 154, 155, 188, 195, 238, 241

Diversidade 12, 55, 59, 72, 73, 74, 75, 76, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 146, 152, 189, 208, 225, 240

Docência 12, 13, 15, 17, 20, 21, 25, 27, 35, 36, 38, 46, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 60, 64, 65, 68, 86, 89, 127, 129, 132, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 144, 145, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 189, 190, 195, 196, 238, 239, 241, 243

Double-Loop 49, 50, 57

E

Educação Básica 18, 19, 20, 26, 36, 37, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 78, 79, 95, 100, 102, 104, 115, 117, 122, 134, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 150, 152, 163, 165, 195, 198, 226, 230, 235, 236, 238, 240

Educação de Jovens e Adultos 187, 188, 189, 191, 194, 195

Educação Infantil 46, 47, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 163

Educação para Cidadania 197

Educação Superior 12, 17, 57, 138, 139, 140, 143, 144, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169

Ensino-Aprendizagem 8, 13, 29, 37, 38, 40, 46, 54, 84, 86, 88, 138, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 175, 176, 189, 211, 212, 227

Ensino de Ciências e Biologia 47, 197

Ensino de História 78, 88, 89

Ensino Regular 41, 90, 92, 96, 97, 118, 186

F

Formação Continuada 3, 14, 50, 51, 67, 98, 136, 137, 138, 141, 143, 172, 190, 193, 223, 227, 232, 234, 236, 237, 238, 240, 241

Formação Docente 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 29, 32, 34, 35, 36, 38, 54, 57, 60, 64, 65, 67, 78, 79, 80, 83, 87, 88, 114, 121, 122, 140, 142, 168, 187, 232, 234, 236

Formação Inicial 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 47, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 123, 131, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 187, 190, 194, 234, 237, 239, 240, 241, 242

H

Histórias de Vida 1, 2, 3, 8, 9

I

Identidade Profissional 1, 2, 61, 79, 128, 234, 235, 239

Inclusão 19, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 112, 113, 115, 118, 121, 152, 161, 165, 166, 168, 179, 186, 225

Institutos Federais 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 170

Instrumentos de Ensino 37

M

Mostra Científica 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45

O

Organização Curricular 157, 158, 159, 160, 161, 162, 167, 237

P

PARFOR 15, 18, 19, 20, 22, 68, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89

Política Educacional 124, 134, 137, 219, 220, 222, 223, 224, 227, 228, 230

Políticas Públicas 10, 11, 13, 16, 18, 20, 72, 73, 94, 98, 106, 124, 127, 128, 134, 143, 187, 194, 195, 199, 230, 243

Prática Docente 19, 37, 49, 51, 54, 56, 85, 90, 102, 108, 110, 121, 125, 127, 130, 152, 164, 165, 166, 169, 177, 187, 189, 200, 206, 209, 214, 234, 237

Professor Bacharel 136, 137, 138, 140, 141, 143

Professor Reflexivo 17, 34, 114, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 234, 237, 242

Profissão Docente 13, 32, 51, 60, 61, 112, 131, 135, 233, 234, 241, 242

Projeto Político-Pedagógico 49

Q

Questões Sociocientíficas 23, 24, 35, 197, 199, 201, 202, 204, 205, 206

R

Recursos Humanos 170, 176

Reformas Educacionais 126, 219, 220, 230, 235

Rotina Pedagógica 145, 146, 153

T

TDAH 90, 94, 95, 96, 98

Tecnologia 10, 21, 23, 25, 27, 28, 34, 36, 115, 137, 139, 140, 142, 143, 158, 165, 168, 169, 173, 199, 200, 201, 202, 205, 208, 209, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 243

Teoria Queer 100, 103, 111

Trabalho do Professor 26, 31, 113, 130, 145, 146, 156, 193, 242

Atena
Editora

Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Atena
Editora

Ano 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA AÇÃO DOCENTE 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 