



EDUCAÇÃO:

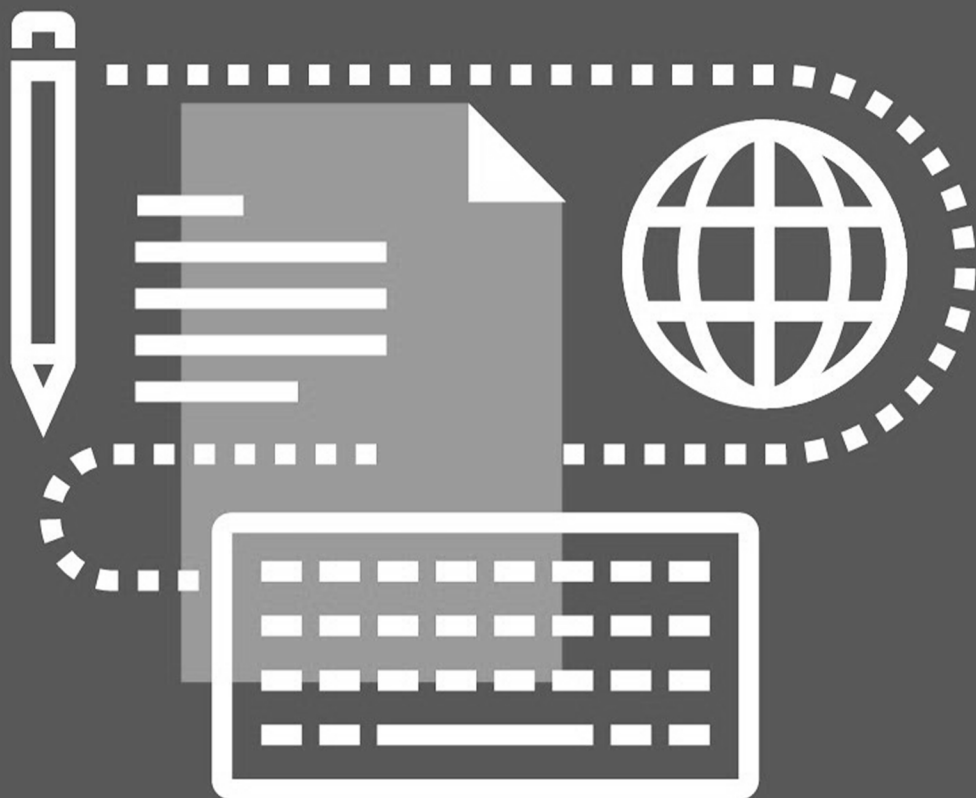
ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

6

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

 **Atena**
Editora

Ano 2020



EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

6

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

 **Atena**
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

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 – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
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
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
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
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a 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
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª 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
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª 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. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª 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
Profª Drª 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
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª 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/UFGA
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

Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado

6

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

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

E24 Educação [recurso eletrônico] : atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 6 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-287-6
DOI 10.22533/at.ed.876201308

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Planejamento educacional.
I. Silva, Américo Junior Nunes da.

CDD 370

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

Diante do cenário em que se encontra a educação brasileira, é comum a resistência à escolha da docência enquanto profissão. Os baixos salários oferecidos, as péssimas condições de trabalho, a falta de materiais diversos, o desestímulo dos estudantes e a falta de apoio familiar são alguns dos motivos que inibem a escolha por essa profissão. Os reflexos dessa realidade são percebidos cotidianamente no interior dos cursos de licenciatura e nas diversas escolas brasileiras.

Para além do que apontamos, a formação inicial de professores vem sofrendo, ao longo dos últimos anos, inúmeras críticas acerca das limitações que algumas licenciaturas têm para a constituição de professores. A forma como muitos cursos se organizam curricularmente impossibilita experiências de formação que aproximem o futuro professor do “chão da sala de aula”. Somada a essas limitações está o descuido com a formação de professores reflexivos e pesquisadores.

O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para uma necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a formação de professores, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade, de uma forma geral, das diversas ações que são experienciadas no interior da escola e da universidade, nesse movimento de formação do professor pesquisador.

É nesse sentido, que o volume 6 do livro **Educação: Atualidade e Capacidade de Transformação do Conhecimento Gerado** nasceu, como forma de permitir que as diferentes experiências do [futuro] professor sejam apresentadas e constituam-se enquanto canal de formação para professores da Educação Básica e outros sujeitos. Reunimos aqui trabalhos de pesquisa e relatos de experiências de diferentes práticas que surgiram no interior da universidade e escola, por estudantes e professores de diferentes instituições do país.

Esperamos que esta obra, da forma como a organizamos, desperte nos leitores provocações, inquietações, reflexões e o (re)pensar da própria prática docente, para quem já é docente, e das trajetórias de suas formações iniciais para quem encontra-se matriculado em algum curso de licenciatura. Que, após esta leitura, possamos olhar para a sala de aula com outros olhos, contribuindo de forma mais significativa com todo o processo educativo. Desejamos, portanto, uma ótima leitura a todos e a todas.

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA PROFISSÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS ENTRE TRABALHO E SUBJETIVIDADE	
Mariana Esteves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.8762013081	
CAPÍTULO 2	16
TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL SOBRE A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE	
Katia Correia da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8762013082	
CAPÍTULO 3	29
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A BNCC: DESAFIOS AO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	
Saulo José Veloso de Andrade	
Patrícia Cristina de Aragão	
Maria Leonilde da Silva	
Rosilene Candido da Silva Lima	
DOI 10.22533/at.ed.8762013083	
CAPÍTULO 4	41
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZ A PRODUÇÃO CIENTÍFICA	
Aline Belle Legramandi	
Manuel Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.8762013084	
CAPÍTULO 5	48
AS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Tayná Moscoso de Sousa	
Letícia Raquel Amaro dos Santos	
Jorge Raimundo da Trindade Souza	
DOI 10.22533/at.ed.8762013085	
CAPÍTULO 6	54
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	
Samara Moura Barreto de Abreu	
Sarlene Gomes de Souza	
Silvia Maria Nóbrega-Therrien	
Vanessa de Carvalho Forte	
Wilson Nóbrega Sabóia	
Carolina Nóbrega Sabóia Luz	
DOI 10.22533/at.ed.8762013086	
CAPÍTULO 7	61
ESTUDO SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS EM CURSO PRESENCIAL DE PEDAGOGIA	
Margarete Bertolo Boccia	
DOI 10.22533/at.ed.8762013087	

CAPÍTULO 8 69

O ADOECIMENTO COMO SINTOMA: UM ESTUDO REFLEXIVO ACERCA DO MAL-ESTAR DOCENTE

Gustavo César Fernandes Santana

Isadora Nunes Pires

Paula Ferreira Gonçalves

DOI 10.22533/at.ed.8762013088

CAPÍTULO 9 79

O PIBID PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS DIÁRIOS DE CAMPO

Thais de Sá Gomes Novaes

Carolinne da Silva Cabral

Gabriella Maria dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.8762013089

CAPÍTULO 10 91

LEVANTAMENTO DE DÚVIDAS SOBRE ASPECTOS FONOAUDIOLÓGICOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Marília Piazzzi Seno

Simone Aparecida Capellini

DOI 10.22533/at.ed.87620130810

CAPÍTULO 11 100

LEARN? WHO WILL TEACH THE NEXT GENERATION? THE TEACHER, MAYBE

Nelson Tavares Matias

Messias Borges Silva

Ninad Pradhan

Rupy Sawhney

Natalha Gabrieli Moreira Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.87620130811

CAPÍTULO 12 126

ESTADO DA QUESTÃO SOBRE LEITURA, SEMIFORMAÇÃO E PIBID

Daniele Cariolano da Silva

Jacques Therrien

Maria Marina Dias Cavalcante

DOI 10.22533/at.ed.87620130812

CAPÍTULO 13 150

A ARTE CONTRIBUINDO PARA SAÚDE E BEM ESTAR DO EDUCADOR

Juliâna Venzon

DOI 10.22533/at.ed.87620130813

CAPÍTULO 14 156

ESTÁGIO, PIBID E PRP NA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA

Filipe Gutierre Carvalho de Lima Bessa

Antônia Nádia Brito dos Santos

Mônica Dias Soares

João Victor Dias da Silva

Fátima Beatriz Mesquita Damasceno

DOI 10.22533/at.ed.87620130814

CAPÍTULO 15	164
CURRÍCULO E PROCESSOS EDUCATIVOS DA EJA: A IMPORTÂNCIA DE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS ESPECIFICIDADES	
Perla Cristiane Envy	
Khaled Omar Mohamad El Tassa	
DOI 10.22533/at.ed.87620130815	
SOBRE O ORGANIZADOR	173
ÍNDICE REMISSIVO	174

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA PROFISSÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS ENTRE TRABALHO E SUBJETIVIDADE

Data de aceite: 03/08/2020

Mariana Esteves de Oliveira

Doutora em História, docente adjunta da UFMS/ CPTL, Curso de História, Grupo de Pesquisa: Mundos do trabalho: história social do trabalho na Bacia Platina, pesquisadora do INCT Proprietas, membro da ANPUH

Neste texto apresentaremos as percepções de professores e professoras da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), especialmente ligados à Diretoria Regional de Ensino de Andradina, sobre as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente nos últimos anos e os sentidos que atribuem a elas. Nossa intenção será de provocar uma reflexão sobre como os olhares docentes sobre o próprio trabalho – entendendo-o mais largamente que o ato de lecionar – podem ser confrontados com o cenário material, político e social da docência e gerarem, na forma de sínteses, compreensões e estratégias formativas que considerem o professor como sujeito do trabalho, e não apenas do ensino, de

modo a qualificar as experiências de formação docente considerando as condições, os contextos sociais e a precarização do trabalho docente.

Esta reflexão compõe parte dos resultados de pesquisa publicada sob o título de “Professor, você trabalha ou só dá aula? Um olhar sobre a história e a precarização do trabalho docente”, realizada em nível de doutorado no âmbito da História Social do Trabalho, na UFGD entre 2013 e 2016¹. Na pesquisa, defendemos que os professores sejam compreendidos pelos historiadores como sujeitos do trabalho. Nas teses e dissertações da CAPES e anais de eventos da área, pudemos observar que os historiadores, sobretudo em relação a pesquisadores de outras licenciaturas e principalmente de pedagogos, que pesquisam a docência, têm feito isso sob a perspectiva da centralidade da área de ensino. Assim, em grande parte, os trabalhos se centram nos temas da história ensinada, no aluno e suas formas de aprender história, ou nos livros didáticos. Mesmo os historiadores do trabalho delegam para a área da Educação a reflexão sobre a docência

1. Também é importante alertar que a reflexão aqui divulgada fora antes exposta aos pares no IV Seminário Nacional de Pesquisas e Práticas na Educação da Infância, ocorrido em setembro de 2019 na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas.

como trabalho².

Outra ausência a ser destacada é a do currículo de formação de professores. Nos cursos de licenciatura, com evidente exceção da Pedagogia, as disciplinas pedagógicas permeiam as áreas da aprendizagem, das leis, das políticas em educação, da didática. Embora essenciais e aproximando-se cada vez mais dos problemas do *ser docente*, em geral, os cursos não possuem disciplinas que abordem o trabalho docente na perspectiva ampliada e materialista, isto é, considerando-o no contexto dialético tanto da ontologia do ser social quanto da dinâmica do capitalismo (MARX, 2008), da venda da mão de obra, da exploração expressa nas jornadas, nos salários, do tema dos contratos no âmbito do neoliberalismo, das expressões de resistências e movimentos docentes, dos sindicatos como sujeitos/espços históricos nessa mesma dinâmica, lugares inclusive de potência pedagógica geralmente desprezados no processo de formação acadêmica dos professores. Resulta disso uma perceptível dificuldade de professores e professoras se identificarem como classe trabalhadora, como classe operária.

Neste sentido, realizamos a pesquisa para compreender o cenário e as condições materiais do trabalho docente, em destaque para salários, contratos, jornadas, pressões avaliacionistas, adoecimento e violência no trabalho, bem como experiências de lutas e resistências, confrontando tais categorias com as particularidades, os sentidos e sentimentos docentes. Consideramos, para tanto, a relação entre materialidade e subjetividade como dialética, uma vez que o cenário material descrito fundamenta os sentidos atribuídos, porém, as discrepâncias, contradições e divergências entre o vivido e o idealizado geram novos pontos de sofrimento e frustração por parte dos professores e professoras, renovando e alimentando o ciclo de precarização e adoecimento.

A pesquisa foi realizada no âmbito da História Social do Trabalho (THOMPSON, 1981, 1987; HOBBSAWM, 1998; SAVAGE, 2004; BATALHA, 1998) mergulhando-a nos rincões do processo histórico do trabalho docente desde a antiguidade, para situá-la na história da educação (MANACORDA, 1996) e no processo de feminização da docência (SFORNI, 1997; LOURO, 2001; YANNOULAS, 2011), mas sua aplicação empírica teve foco temporal entre as décadas de 1950 e 2010. Como fontes, consultamos os documentos reguladores do trabalho docente na SEE-SP, os materiais produzidos pela luta sindical e, principalmente, questionários estruturados contendo um total de 100 questões objetivas e abertas e aplicadas a 128 professores e professoras em atividade na Diretoria Regional de Ensino de Andradina. Para garantir o aprofundamento temporal desejado, lançamos mão de três entrevistas realizadas a partir dos métodos da História Oral (MEIHY, 1996), com docentes aposentados da SEE, que de modo diverso dos professores ativos entrevistados, não aderiram ao anonimato e aparecem aqui como Marisa, Maria do Carmo e Benedito, e

2. Este levantamento está melhor detalhado no texto “O lugar do professor na História e na Historiografia: a problemática do trabalho”, publicado nos anais do encontro nacional da ANPUH de 2017, em Brasília, e disponível em https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1490124159_ARQUIVO_ANPUH2017textofinal-Olugar doprofessornaHistoriaenaHistoriografia.pdf

cujas memórias de ingresso remontam a partir dos anos 1950.

Aqui neste texto, em vista da necessidade de recortes e limites de espaço, especificamente, apresentaremos as considerações de maior envergadura subjetiva, isto é, os sentidos atribuídos pelos professores e professoras às mudanças do trabalho e ao processo de precarização, que corresponde às últimas etapas da pesquisa e do texto final. É importante considerar, portanto, que tanto no texto completo da pesquisa, quanto nos questionários e nas entrevistas orais, os docentes falaram sobre tais sentimentos após serem provocados a descreverem o cenário material e as dificuldades do trabalho docente no tocante às estruturas, aos salários e níveis de endividamento financeiro processual, à intensificação de suas jornadas, nas rotinas de levarem trabalho para casa, às condições contratuais operadas pela SEE-SP nos governos do PSDB que multiplicaram os níveis de instabilidade, flexibilização e insegurança, às pressões das avaliações externas compreendidas por eles como injustas eadoras de bônus-mérito, às experiências de violências sofridas a partir da agudização da indisciplina e do advento das *brigas de gangues* no interior das escolas públicas, e das licenças médicas como recursos para enfrentar depressões e outras doenças causadas por esse quadro, uma vez que a resistência docente em greves e manifestações têm sido cada vez mais violentamente reprimidas e asfixiadas pelos cortes de ponto operados pela SEE-SP. Portanto, conduzimos objetivamente os docentes a desvelarem os sentidos atribuídos dentro de um recorte material específico que eles também apontaram previamente, que é o processo de precarização do trabalho. O rico diálogo entre idealização, sofrimento e materialidade podemos encontrar a seguir.

1 | OLHARES SOBRE O TRABALHO: AS MUDANÇAS OBSERVADAS PELOS DOCENTES NA SEE-SP

Para os professores aposentados que participaram das entrevistas orais, a carreira docente mudou nos períodos em que lecionaram, entre os anos 1950 e 1990. Evidentemente, suas memórias não estão cristalizadas ou fixadas na data da aposentadoria, de modo que é possível dizer que tais lembranças se relacionam com aquilo que os professores souberam ou experimentaram também após as suas saídas da SEE-SP, na confluência das relações interpessoais, nos noticiários, nas vivências com netos-alunos, na própria ressignificação da memória (POLLAK, 1992).

Os professores destacaram mudanças relacionadas às condições, ao ensino, ao currículo e à perda da valorização, no sentido de reconhecimento. Mas nem tudo é tão linear nestes depoimentos. A professora Marisa, por exemplo, nem considerou grande a mudança no decurso de sua carreira porque “o ordenado nunca foi dos melhores, as condições físicas, materiais, também não, foi sempre tudo com muita dificuldade”.

O professor Benedito ressaltou como as mudanças no ensino afetaram a carreira, ao descrever que:

O ensino foi defasando, as escolas foram se deteriorando, a sociedade foi exigindo coisas da escola que a escola não poderia dar. Tivemos aí momentos de turbilhão né, também, na ditadura militar, que impuseram algumas disciplinas que nós éramos obrigados a engolir, Educação Moral e Cívica, to me lembrando disso agora né. A mudança de currículo, eu acho que isso foi uma peça fundamental nessa carreira nossa como professor. Porque quando começamos eram aquelas matérias básicas né, o aluno aprendia aquilo mesmo, depois foram inventando matérias, Trabalhos Manuais, Artes Manuais, Educação Moral e Cívica, e são matérias que nós tínhamos que dar e quase não havia também professores especializados nestes assuntos. Isso aí foi inchando o currículo e as outras matérias essenciais para o vestibular foram se... diminuindo né, a quantidade de aulas e com isso o conteúdo foi prejudicado.

Não ficou claro se a crítica do professor ao discorrer sobre a mudança e ampliação do currículo foi exatamente ao ensino, no que tange à qualidade, ou também à perda de aulas por parte dos professores nesse contexto. De todo modo, sua ênfase à questão dos conteúdos revelou uma preocupação mais voltada a uma educação para o mercado de trabalho. Nisso não acreditamos ter havido grandes mudanças. Não é novidade que o ensino público se dedica ao mercado, como mediador da reprodução do capital, embora alguns discursos dos Parâmetros Curriculares acerca da cidadania têm tentado forjar uma ideia de educação para a vida, com pouco sucesso. É provável, num exercício de elucubração, que o professor se sentisse bastante contemplado com as atuais políticas voltadas ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), no simulacro das competências e habilidades como solução, tão voltadas às áreas básicas que ele citou, e para que os alunos se tornem trabalhadores criativos num mercado flexível (leia-se, instável).

Já a professora Maria do Carmo, ao discorrer sobre as mudanças na carreira docente, apontou para outras duas importantes direções a serem analisadas:

Bom, nós éramos muito valorizadas (...). Hoje o professor não é, a gente percebe-se que não é valorizado. Acham que professor é qualquer um. E antigamente não. Nós tínhamos postura de professor e valor de professor. Quando falava “professora vem aqui”, era como se fosse um rei né, toda a valorização, os alunos davam mais atenção, eram mais obedientes então. Os pais, como valorizavam o mestre, então, faziam o filho obedecer e valorizar (...) E se tem mais alguma coisa que a gente vê diferença, na parte de trabalho, também, hoje o professor tem mais motivos pra dar aula, tem mais condições de trabalho (...) recurso né, mais recursos. Hoje o governo oferece livro, material, só não pega quem não quer, mas tem toda a valorização desde computador pro aluno, livros pro aluno ler, levar pra casa. Então hoje é bem mais fácil. Bem mais fácil, mas mais difícil pra trabalhar.

A complexidade do depoimento acima é representativa da complexidade inerente à questão colocada. Em primeiro lugar, o conceito de valorização, implícito em depoimentos que antes foram taxativos ao afirmar que o salário não era ideal, revela maior envergadura. Isso demonstra que valorização se refere mais a reconhecimento que propriamente ao salário, embora saibamos que ambos conceitos estão imbricados nas experiências docentes. Em segundo lugar, os professores que viveram as dificuldades do magistério nos meados do século XX apontam que nem todas as mudanças foram para pior, sobretudo

no que tange às condições tecnológicas de trabalho. Nesse ponto, todos eles fizeram menções que sugerissem a melhoria das condições para lecionar, materializadas nos suportes tecnológicos desde o acesso à escola e dos materiais e estruturas para as aulas, como data-shows, computadores e impressoras, até nos programas de distribuição de livros. Destacamos aqui que os professores aposentados mencionaram, anteriormente, que iam lecionar a pé ou a cavalo, em escolas distantes, com salas multisseriadas, ministrando aulas à base de voz e giz, e citaram, inclusive, que faziam a merenda na escola.

Evidentemente que poderíamos iniciar aqui um debate acerca das reais alterações que os recursos tecnológicos trouxeram no plano didático pedagógico e isso daria luz a uma nova pesquisa e fugiria dos nossos objetivos, mas vale ressaltar que as dificuldades destacadas e enfrentadas pelos depoentes foram vividas, constituem a experiência docente e o *fazer-se* docente desses professores e não nos cabe diminuí-las apenas porque em algo divergem da ideia de que a precarização encontrou seus piores patamares nos últimos vinte anos. Não pensamos a precarização como algo tão simples e linear.

A escassez de recursos que marcou o passado das escolas, no entanto, pode ser compreendida pelo fato de que várias das tecnologias se democratizaram após a experiência docente vivida pelos professores que aqui testemunharam suas carreiras. Os computadores conectados à rede mundial, por exemplo, se fizeram presentes nas escolas a partir dos anos 1990, quando também iam ocupando espaços na sociedade brasileira de forma geral.

Com efeito, os depoimentos não perturbam a tese central da precarização como processual porque acreditamos mais precário um cenário de trabalho em que as escolas poderiam ter acesso a uma infinidade de tecnologias existentes a serviço do trabalho docente, mas não têm, face às limitações políticas orçamentárias que se colocam no âmbito da educação para a classe trabalhadora, revelando que a dinâmica processual da precarização tornou-se mais complexa, sobretudo se analisarmos sob a perspectiva dialética. Mesmo sem ter mencionado a questão da perda de autonomia do professor, ao dizer que “hoje está mais fácil” (pelos recursos) mas “mais difícil pra trabalhar”, a professora Maria do Carmo resume essa relação tão complexa da precarização que, embora se situe num tempo onde a tecnologia poderia melhorar o trabalho docente, temos mais dificuldades de executá-lo, porque outros elementos se interpõem.

Ao tratar do cenário recente, dos 128 professores ativos consultados na pesquisa, 117 afirmaram crer que o trabalho docente sofreu um processo sistemático de precarização nas últimas décadas. Ou seja, 91% dos docentes compreendem a precarização como processo engendrado, e não espontâneo. Nesta questão (9.7 do Questionário), apenas quatro assinalaram o contrário e sete professores se abstiveram. Na sequência, questionamos quem seriam os responsáveis por tal processo na opinião dos professores e obtivemos, como resposta majoritária, “o governo”. Foram 91 professores a apontar,

em questão aberta, de forma geral, “os governantes”, o “PSDB no governo”, os “governos estaduais e federais”, “a negligência governamental”, entre outros nesta direção, para responsabilizar a esfera política acerca do desmonte de condições de trabalho e salários que permeiam o processo de precarização do trabalho docente. Uma minoria de dez depoimentos destacou a responsabilidade das famílias e dos alunos, outro grupo de dez professores versou de forma abstrata, sem responder efetivamente a pergunta e 17 professores não responderam esta questão (9.7.1 do Questionário).

Por responsabilizarem o governo e os governantes pelo processo de precarização do trabalho docente, poderíamos supor que os professores entrevistados enxergam, na superestrutura política, as intencionalidades e as mazelas que, para nós, são principalmente de ordem estrutural, vinculado ao capital e expressas nos interesses econômicos de grupos nacionais e internacionais que representam a burguesia e engendram a reprodução do capitalismo na educação.

Todavia, há uma outra peculiaridade que deve ser apontada ao trabalho docente, ou de forma um pouco mais abrangente, ao funcionalismo público. Trata-se de observar que o governo é o patrão do professor. Isto é, o claro antagonismo de interesses de classes contemplado nas relações do mundo do trabalho convencional, sobretudo fabril, torna-se escorregadio quando se trata de servidores públicos pois a natureza do trabalho nos remete novamente à ideia de que não há extração de lucro e enriquecimento do patrão por meio de mais-valia (trabalho “improdutivo”). Daí uma maior dificuldade de enxergar os fios invisíveis da exploração. Mais um desafio em nossa defesa na inserção dos sujeitos docentes na historiografia social pela centralidade do trabalho. Assim, a despeito do caráter intelectual, da invisibilidade do conflito capital-trabalho na docência na esfera pública, para Arnaldo Mazzei Nogueira:

[...] não significa que não haja exploração direta do trabalho pelo Estado. A exploração ocorre na esfera da reprodução do capital, ou seja, nos processos de serviços e administração voltados à esfera da reprodução social e política do conjunto da sociedade de classes. A taxa de exploração do trabalho no Estado envolve a quantidade de salário em relação à jornada de trabalho e às condições necessárias de vida em sociedade, mas, não é realizada para produzir, e sim reproduzir o capital. A questão dos salários informa sobre o padrão de vida dos assalariados. Assim, as políticas de contenção dos gastos públicos para enfrentar as crises dos Estados capitalistas submetem os funcionários públicos a permanentes arrochos salariais e deteriorações das suas condições de trabalho. Qualquer proposta atual sobre um sistema de relações de trabalho para o setor público, depende do encaminhamento dessas questões da defasagem salarial, das perdas salariais históricas e da melhoria das condições gerais de trabalho (NOGUEIRA, 2005, p.10).

Com isso, compreendemos que a visão dos professores no que tange aos articuladores do processo de precarização do trabalho docente coaduna com uma perspectiva material observada a partir da desvalorização salarial e da deterioração das condições de trabalho. Mas quando questionados sobre o que mais mudou no trabalho docente, no contexto do processo de precarização, os professores não mantiveram a

perspectiva politizada e material majoritária, e muitos retomaram suas visões mais imediatas. Neste sentido, com maior recorrência, os relatos expressam que os professores sentiram mais as mudanças face aos alunos, no âmbito do respeito, da valorização, das formas de relacionamento. Assim, 52 professores manifestaram que as maiores transformações no trabalho docente na SEE-SP se deram em virtude das modificações do que ela chamou, muitas vezes, de *clientela* e que entendemos ser, em primeira instância, os alunos, e de forma mais abrangente, a família e a sociedade.

As interfaces entre o trabalho docente e as mudanças dos alunos parecem complexas. Embora muitas respostas fossem diretas ao mencionar, apenas, “a clientela”, outras mesclaram contextos. Uma professora sugeriu que a mudança mais impactante na sua carreira docente é “O aluno ter direito a tudo e não cumprir os deveres” (Questionário 11) e outra lembrou que “Aumentou o número de alunos em sala de aula, o desinteresse, a falta de respeito e falta de educação” (Questionário 40). Em ambos, apesar da menção ao aluno, podemos observar elementos da precarização do trabalho docente no que tange às políticas públicas educacionais. Os depoimentos seguem nesta direção, mas há uma forte tendência, neste grupo majoritário, em centralizar as mudanças do trabalho docente apenas no aluno. Um professor afirmou que, o que mais mudou no trabalho docente nos últimos anos foi “a condição de indiferença por parte dos alunos em relação ao foco dos conteúdos disciplinares” (Questionário 48), e outra assumiu que a mudança mais significativa, para ela, foi “a dificuldade de trabalhar com alunos” (Questionário 64). No mesmo caminho, uma docente aponta que, diferente do início de sua carreira, hoje há “muitos direitos para os alunos e aprovação sem conhecimentos e com faltas” (Questionário 70).

Também consta, neste grupo, aqueles que lembram a desestruturação familiar e as novas formas de sociabilidade como elementos que marcam fraturas ou mudanças no trabalho docente, ainda sob o foco do aluno. Uma professora mencionou que o que mais mudou na sua carreira foi “A clientela. Os alunos vindos de famílias desestruturadas” (Questionário 83), assim como a docente que indicou “o tipo de aluno, a família mudou muito” (Questionário 110).

Seria bastante possível esmiuçar as falas docentes acima expostas e encontrar, nas suas entrelinhas, referências que nos levem às estruturas materiais do trabalho e sua precarização, articuladas no bojo do neoliberalismo, das políticas governamentais em função dos interesses do capital e ao conservadorismo de cunho moralista. Mas esta não é a nossa primeira intenção. Queremos, principalmente, ouvir as falas docentes buscando sua compreensão subjetiva, ou seja, buscando entender como pensam os professores, e não como *deveriam* pensar.

Também precisamos destacar as demais observações listadas pelos professores em referência às mudanças do trabalho docente. Foram 38 professores que mencionaram elementos da precarização material do trabalho docente como objetos ou motivos de

transformação na carreira. Dentre estes, oito professores sugeriram a intensificação das jornadas ou desvalorização dos salários como elementos que mais mudaram. Outros oito docentes sugeriram as condições de trabalho como o que mais mudou na profissão. Quatro listaram falta de autonomia no trabalho docente, também quatro destacaram os desafios de se apropriar das novas tecnologias para manter-se atualizado, e novamente quatro professores lembraram a insegurança na atribuição e na classificação entre os professores como elementos que marcam a mudança em suas carreiras. Três professores apontaram a questão do avaliacionismo intenso, outros três sugeriram que o que mais mudou em suas carreiras dentro da SEE-SP foi a política de progressão continuada de alunos, dois mencionaram o aumento da violência, um destacou a intensa burocracia e finalmente uma professora rememorou o processo de municipalização do ensino, ocorrido na década de 1990, como situação que modificou suas condições de trabalho na Secretaria.

Nestas falas, podemos perceber duas visões predominantes acerca das mudanças percebidas no trabalho docente pelos professores, a primeira, focada no aluno e a segunda, vinculada aos elementos materiais da precarização. Apesar de causar certa estranheza por termos como maioria o discurso que aponta o aluno como aquele que mais significa a mudança nas condições de trabalho e que concorre no processo de precarização, devemos destacar que em diversas situações, no decurso dos questionários e entrevistas, os professores mencionaram a dimensão afetiva e missionária da profissão, fazendo crer que sua realização se dá também, e principalmente, no aluno. É provável que quando o aluno não corresponde, por motivos diversos, aos objetivos do trabalho docente, o sofrimento e a frustração se impõem, acentuando a precarização do trabalho do professor, já que ela não é exclusivamente material.

A experiência dos sujeitos não se limita exclusivamente às condições materiais em que estão inseridos, mas também às complexas respostas, tão subjetivas e culturais, que se embrenham e fazem interfaces a elas, podendo passar inclusive pelo senso comum e a moral. Por isso, a mudança centrada no aluno como elemento de precarização tornou-se aceitável para nossa compreensão. Aliás, ambas as visões são perfeitamente compreensíveis se analisarmos as demais manifestações do processo de precarização, oscilando entre a subjetividade/afetividade e a realidade/materialidade. Fora disso, ainda se encontram os 25 professores que não responderam esta questão (9.6 do Questionário) e outros 13 que discorreram sobre ela de formas mais abstrata, como “tudo”, “nada”, entre outros do gênero.

Mas é preciso ressaltar alguns silêncios e ausências nas referências dos professores sobre as mudanças no trabalho docente, como forma de exercitar a dialética e produzir novas reflexões, ou seja, não temos intenção de deslegitimar as experiências docentes e os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas histórias, apenas provocar nexos e considerações. Ao discorrer, anteriormente na pesquisa, acerca das tessituras materiais, econômicas, políticas e legais que provocaram e caracterizaram o processo

de precarização do trabalho docente na SEE-SP, buscamos desvendar nuances sociais que nos evidenciassem as intencionalidades e as lógicas operadas em âmbitos diversos. Assim, observamos os salários desvalorizados, as jornadas intensificadas, os contratos flexibilizados, as avaliações controladoras, direitos suprimidos, violência.

No desvendar desse cenário, pudemos considerar as suas interfaces com a crescente integração da educação à lógica do mercado. A coisificação do professor, seguida de sua cada vez maior exploração de trabalho, nos pareceu a tônica da mudança operada em uma profissão que tem, como representação, uma origem “nobre”, conforme salientaram alguns professores, ou burguesa, sob o ponto de vista da origem social dos professores no início do processo de institucionalização do ensino na Europa e no Brasil, embora a história da educação tenha revelado as contradições dessa abordagem. A histórica proletarização e a recente reestruturação produtiva do capital em seu viés de política neoliberal são, todavia, reconhecidamente os contextos maiores da precarização do trabalho docente. Mas os laços que ligam a lógica capitalista de mercado ao processo de precarização do trabalho docente permanecem, aparentemente, invisíveis aos olhares dos professores, constituindo-se como uma alienação que, em muito, fortalece a própria precarização e as dificuldades de mobilização.

Os professores apontaram muitos elementos que remontam às mudanças do trabalho docente, todavia, elementos visíveis, imediatos, latentes, e complexamente mesclados às consequências do processo de precarização. Essas lacunas e os apontamentos limitados à superfície do objeto aqui estudado, em muito poderíamos chamar de senso comum, mas preferimos compreender como parte integrante do processo de alienação orquestrado e operado pelo entroncamento de interesses do capital, do mercado neoliberal, nos sistemas educacionais e que reverberam na formação docente e em seu *fazer-se*, já que o trabalho docente em sua dimensão estrutural material não tem constituído objeto de reflexão e discussão nas licenciaturas, principalmente aquelas aligeiradas, tampouco em cursos de formação continuada, em programas de pós-graduação, bem como a própria sociedade, nesta mesma perspectiva. Por isso consideramos crucial apresentar estes resultados também em espaços que discutam a formação docente.

2 | SENTIMENTOS DOCENTES FACE À PRECARIZAÇÃO

No decurso de nossa pesquisa, os professores descreveram as péssimas condições de trabalho em que estão inseridos, mas, em muito, demonstraram a manutenção de uma visão romântica e idealista acerca da docência. De um lado, desvendaram o cenário material precarizado e acreditam ter sofrido um sistemático processo de precarização, engendrado de cima para baixo (pelo governo), e de outro lado, salientam o prazer e o amor que os move em sala de aula, frente à missão advinda de uma vocação inata e

realização do alunado (embora admitam a relação como conflituosa). É chegado, então, o momento de confrontarmos a precarização e os sentimentos docentes.

Os aposentados, por seus mergulhos mais profundos na temporalidade histórica, parecem enxergar, de fora, com certo distanciamento, uma crise na profissão e no trabalho docente. A precarização é vista como crise e, inclusive, passageira e se sentem impelidos a motivar os professores em atividade. No entanto, em muito, eles apontam que os próprios professores são protagonistas dessa crise. A precarização não surge sistêmica em suas percepções. A professora Marisa destacou que a crise é até importante e positiva, para gerar mudanças nos professores também, e relatou que, no seu tempo, os professores liam mais, eram mais bem preparados para o trabalho e isso os respaldava. O mesmo sentimento foi expresso pelo professor Benedito. Para ele, também, a profissão docente passa por uma grande crise:

Muito grave. Muito grande. Entendo que, no meu modo de pensar, a tendência é piorar. Porque professores do nosso *nipe*, professores do nosso conhecimento, professores que impõem uma disciplina, que demonstram conteúdo, hoje não existe mais. Os cursos superiores não preparam os alunos para o magistério, isso eu vi, no meu tempo de trabalho aqui, senti isso aí, eu tinha vergonha de dizer que aquele aluno, ou, aquele professor, foi meu aluno na faculdade. Então eu acredito que isso aí vai realmente ter, vai deteriorar mais ainda a educação.

Do seu ponto de vista, a precarização do trabalho docente, por vincular-se à questão da valorização e do reconhecimento docente, como apontou anteriormente, se limita à sala de aula, à relação com o conteúdo e com os alunos. Vale destacar como o professor continua sua digressão:

Eu pediria aos meus colegas professores que o que se impõe na sala de aula é o conhecimento que o professor tem em relação aos alunos, no momento em que os alunos perceberem que o professor domina o conteúdo, que o professor sabe a matéria, eles passarão a respeitar o professor. Porque se for o contrário, pode ter certeza, o professor terá problema de disciplina, terá problema com os alunos, será motivo de chacota, ou seja, ele tem que demonstrar total conhecimento do conteúdo, ele tem que mostrar uma simpatia muito grande pelos colegas, com os alunos, mostrar através da competência que ele domina o conteúdo e o aluno vai respeitá-lo, porque caso contrário, ele vai ter problema em sala de aula (...) se ele faz isso por profissão, é uma coisa, se ele faz por profissão e vocação, é outra coisa. Que ele trabalhe com dedicação, com carinho, com amor, que ele consegue sobreviver e vencer na vida.

Os sentimentos de culpabilização docente e motivação que podemos extrair destes depoimentos, contudo, não responde à questão colocada neste sub-item, acerca dos sentimentos face à precarização do trabalho docente. São sentimentos, mas não se dirigem especificamente ao processo de precarização. Em virtude de serem abertas, as entrevistas nem sempre caminham para o sentido desejado pelos entrevistadores. Isso, contudo, não é um problema. Ao contrário, é um dado. Os professores não falaram da precarização como processo porque, acreditamos, não a experimentaram consolidada, na dimensão e na magnitude em que se encontra. Salientamos que o processo, embora engendrado historicamente, se corporificou após 1995, quando os professores entrevistados já não

mais lecionavam na SEE-SP. Isto não quer dizer que não saibam do que se trata, já que relacionam alguns dos seus elementos a uma crise que admitem existir, embora considerem passageira ou conjuntural, e possivelmente não representa, para eles, algo tão importante ou significativo da forma como os professores ativos pensam.

Por isso, face às contradições apontadas, analisadas aqui de um ponto de vista histórico social, buscamos, por fim, extrair, dos professores em exercício, suas percepções subjetivas acerca do cenário precarizado, seus sentimentos. Nesse ponto, ao entender a importância de explicitar as vozes docentes também na sua intensidade, optamos por elencar, em forma de quadro, o conjunto das falas de professores que responderam a questão (9.7.2 do Questionário) no sentido de destacar não apenas a amplitude de categorias que surgiram mas, também, sua recorrência, quando ela se deu mais de duas vezes, entendendo portanto ser um sentimento comum, ou ainda, comungado pelos professores. Quando perguntados sobre como se sentiam diante do processo de precarização, os docentes revelaram:

Sentimento	Professores	Recorrência
Desanimada (o)/ desmotivada (o)	01, 03, 06, 07, 15,17, 25, 26, 27, 45, 66, 69, 82, 83, 98, 102.	16
Desvalorizada (o)	04, 15, 34, 59, 63, 82, 91, 92, 99, 109, 113, 115, 116, 128.	14
Impotente/ De mãos atadas	12, 16, 19, 38, 69, 89, 93, 94, 96, 103, 118, 119, 123.	13
Decepcionada (o) /frustrada (o)	01, 24, 45, 66, 67, 69, 117.	07
Desestimulada (o)	04, 20, 72, 83, 85, 86.	06
Triste	21, 78, 85, 89, 110, 114.	06
Incapaz	29, 40, 82, 101.	04
Lixo	30, 31, 35.	03
Sozinha/solitária (o)	40, 45, 104.	03

Quadro 1 – Sentimentos Docentes face à Precarização³

Sob um ponto de vista geral, todos os sentimentos apontados nos direcionam a uma visão pessimista. Nos demais temas abordados, a análise dos sentimentos docentes possibilitou observar diferentes categorias de respostas, principalmente a dicotomia entre a visão idealista do trabalho docente e a descrição da realidade precarizada explicitando adoecimento e sofrimento docente. No entanto, ao discorrerem sobre seus sentimentos frente ao processo específico da precarização, objeto deste estudo, não foi possível realizar uma divisão significativa de categorias, já que a imensa maioria demonstrou uma visão negativa, pessimista, desesperançada. Assim como nossas observações acerca da crise de mobilização e representatividade docente, constatada nas memórias de greves, o denominador comum de seus sentimentos é a insatisfação com o cenário da docência na SEE-SP, construído nas últimas décadas no contexto neoliberal de flexibilização, arrocho,

3. Vale ressaltar que a questão respondida pelos professores era aberta, daí a compreensão que a repetição constitui o indício de que os sentimentos apontados sejam comuns entre os docentes. Destaca-se também que um mesmo professor apontou mais de um sentimento, o que pode ser observado na descrição da coluna 2 do quadro.

intensificação, instabilidade, pressão avaliacionista, repressão e alienação.

Não obstante a preservação do caráter missionário, vocacional, idealizado e romântico que os docentes explicitaram ao se referirem à docência e à escola, não é possível relativizar a precarização. Ela não somente é observável pelos números, pelas leis, pelas condições materiais com as quais foram engendradas para o alinhamento da educação pública ao mercado, como também é perceptível através dos olhares e sentimentos docentes, que não se materializa apenas no absenteísmo, no adoecimento, mas, quando finalmente escutados, ela se desnuda nas emoções e anseios dos professores, no desvelar do sofrimento, das angústias, de tamanha frustração e impotência, como nos revelaram. Os sujeitos professores desvelaram aqui uma nova face da precarização, não menos importante, mas subjetiva, onde precarização passa também a ser caracterizada pelo nível de sofrimento e desesperança dos trabalhadores e trabalhadoras.

3 | CONSIDERAÇÕES DE PESQUISA

Na re-construção descritiva dos professores e professoras dos cenários materiais da docência, constatamos que, “sim, os professores trabalham”, e trabalham muito, em jornadas triplas, levando trabalho para casa, explorados financeiramente, flexibilizados nas suas condições contratuais, pressionados por resultados e novas qualidades exigidas, expostos às doenças laborais e à violência nos espaços de trabalho, impedidos de gozar plenamente o direito de greve e manifestações. E observamos mais, observamos que ao serem compreendidos como sujeitos históricos do trabalho, não devem ser generalizados. Nenhuma categoria, olhada de perto, deveria ser. Os professores se diferem, por exemplo, do operariado fabril, dos atendentes de *call centers*, dos motoristas de caminhão, dos trabalhadores domésticos. Não são melhores e nem piores que os demais trabalhadores, são apenas diferentes por sua história e experiência como categoria, daí suas peculiaridades, mas são, ainda, como eles, trabalhadores, classe que vive do trabalho.

E no percurso dos professores, nesse *fazer-se*, compreendemos que não há linearidade nem coerência. Por exemplo, por um lado, apresentaram a luta pela diminuição da jornada, evocada de forma reiterada no decurso da pesquisa, mas contrastada pela adesão individual de aumento da carga de trabalho, de um imenso número de professores, já que antes de lutar coletiva e politicamente, os homens e mulheres buscam sobreviver.

O tema da valorização (e desvalorização) docente, tão presente nas falas dos professores aposentados e ativos, é outro ponto de inflexão de nossa pesquisa, sob as perspectivas das necessárias conclusões a extrair, embora compreendemos que nenhuma consideração final poderá exprimi-lo com simplicidade. É possível perceber que os professores não se limitam às questões materiais para apontar a dimensão da desvalorização do trabalho docente. Em inúmeras falas, esse conceito esteve ligado ao reconhecimento social, ao respeito recebido dos alunos, dos pares e da comunidade,

e à importância do papel social exercido pelo professor. Também compreendemos que a materialidade das relações estabelecidas historicamente no campo do trabalho está profundamente imbricada ao reconhecimento social, mais subjetivo.

A desvalorização dos salários docentes, reconhecida aqui pelo conjunto de professores consultados, foi dialeticamente relacionada à sua desvalorização subjetiva. Ao mesmo tempo em que incidiu na diminuição da valoração salarial, o (menor) reconhecimento constituiu-se também fruto dela. Todavia, ao expressarem a sua dimensão simbólica, os professores recorreram a imagens que consideramos bastante conservadoras. Muitas vezes este reconhecimento foi suscitado na representação de alunos obedientes que poderiam sofrer castigos, nas famílias que acompanham a educação dos filhos porque as mães não trabalhavam fora, na deferência sobre o professor como “senhor”, como “rei”, como “lei”. Nisso, há o risco de enveredarmos a uma análise casualística do processo de precarização do trabalho docente entendendo-o como consequência dos “novos tempos”, tempos menos autoritários. Precisamos atentar para a compreensão da precarização como processo engendrado, ainda que nem sempre os professores enxerguem os fios que costuram o processo. Nós entendemos que a desvalorização simbólica do professor se alimenta essencialmente da desvalorização orquestrada materialmente, de cima para baixo, sobre a categoria.

Com isso, e face ao entendimento de que os professores se constituíram historicamente como uma categoria profissional que se diferencia das demais não apenas pela natureza do trabalho (improdutivo/intelectual), mas por tantos elementos que se colocaram no decurso da história desta categoria, como a feminização, a origem social, a proletarização, as influências religiosas (missionária) e essa desvalorização social, material e simbólica, realizamos um mergulho em suas subjetividades para confrontar (no sentido da dialética) as perspectivas materiais levantadas e os olhares e sentidos atribuídos aos sujeitos sobre as questões do trabalho. Observamos que as dificuldades dos professores de vislumbrarem alguns dos fios invisíveis que ligam o processo de precarização à imposição da lógica de mercado à educação resulta da insistente visão romântica e missionária da docência e da escola, alimentadas inclusive nos processos formativos, pela lacuna, já discutida aqui, de se pensar os professores como trabalhadores e formá-los também nesta dimensão.

Ressaltamos que os professores enxergam o cenário precarizado, mas atribuem sentidos exteriores à docência e à escola, em muito voltado à missão de servir ao outro, e nem sempre sob o ponto de vista militante da transformação, embora isto tenha aparecido. Daí consideramos que a formação docente esteve e ainda está amplamente voltada aos conhecimentos e técnicas ligados às áreas de atuação e às metodologias de ensino, e muito pouco, talvez nada, à reflexão social de seu papel na sociedade que, do ponto de vista material, os insere na classe trabalhadora. Evidentemente que a formação docente, enquanto processo educativo, também sofre precarização. Embora não seja nosso objeto

de estudo, a formação docente é sem dúvida uma das direções às quais apontamos para a práxis resultante dos estudos aqui realizados, no sentido de construir situações formativas que levem em conta a dimensão social do trabalhador docente.

Concluimos ainda que no *fazer-se* docente, o investimento dos professores em adotar e manter a visão idealizada e romantizada da profissão, algo influenciadas pela sociedade e pela formação, agrava a experiência docente da precarização. Ao diminuir a dimensão profissional e ampliar a ideia de missão e vocação, a distância entre a consciência e a realidade tornam-se abissais e geram mais frustrações, adoecimento, desmotivação. Não queremos dizer que o professor precisa abdicar dos sonhos, pois isto iria contra tudo o que nós pensamos aqui. Estamos sugerindo que a formação do professor e sua entrada na profissão precisa estar marcada pela consciência da realidade e do papel social do professor na potencialidade, inclusive, da luta e da transformação do cenário, da escola-mundo.

Concluimos, fazendo uma pergunta que consideramos pertinente para provocar a reflexão que objetivamos aqui: as condições materiais e a precarização do trabalho docente também podem nos ensinar algo? Respondemos com outra pergunta: Como olhar para a formação de professores sem considerar as experiências históricas da precarização no sentido de apresentar o cenário e evidenciar-lo como processual, dialético, um espaço de luta/mudança?

REFERÊNCIAS

BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências. In: **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORY, Mary. (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: Da antiguidade aos nossos dias. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

NOGUEIRA, A. J. F. M. Relações de trabalho no setor público. In: Anita Kon. (Org.). **Indústria, Trabalho e Tecnologia: Subsídios à Política Pública**. São Paulo: CAPES / EITT-PUCSP, p. 7-36, 2005.

OLIVEIRA, Mariana Esteves. O lugar do professor na História e na Historiografia: a problemática do trabalho. In **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História** - contra os preconceitos: história e democracia. ANPUH: Brasília, 2017.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

SAVAGE, Mike. Classe e história do trabalho. In: BATALHA, Cláudio H. Moraes, SILVA, Fernando Teixeira da, FORTES, Alexandre. **Cultura de classe**. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Escola Pública e Feminização Docente: faces do mesmo projeto. In **Anais do Iv Seminário Nacional HISTEDBR** - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, de 14 a 19 de dezembro de 1997, CD-Rom.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

YANNOULAS, Sílvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. In **Temporalis**, Brasília, ano 11, n.22, jul./dez. 2011, p.271-292.

TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL SOBRE A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Katia Correia da Silva

Professora de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH – pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/5317576658593840>

RESUMO: A abordagem qualitativa em pesquisa nas áreas da Educação e Ciências Sociais tem representado um caminho alternativo à rigidez positivista. O intercâmbio com as discussões do campo sociológico permite ampliar a noção de educação para além da escola. Neste sentido, a utilização da Análise Sociológica do Discurso (ASD) pode auxiliar-nos na produção de novos sentidos para o já estabelecido nas análises educacionais. O presente trabalho pretende discutir, à luz ASD, os dispositivos discursivos que disseminam práticas e pensamentos de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Os Institutos Federais (IFs) trabalham no modelo de verticalização do ensino e lidam tanto com alunos do ensino médio técnico quanto com a graduação e a pós-graduação. Com o

auxílio da ASD analisaremos o discurso oficial contido na legislação de criação dos IFs e nos documentos institucionais, contrapondo-os com as falas e práticas dos professores que lidam no dia a dia com os desafios deste modelo de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: prática docente; verticalização do ensino; ASD

TEACHING WORK AT THE FEDERAL INSTITUTE OF RIO DE JANEIRO: AN ANALYSIS OF THE OFFICIAL SPEECH ABOUT VERTICAL TEACHING AND THE CHALLENGES OF CLASSROOM TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: The qualitative approach to research in the areas of Education and Social Sciences has represented an alternative to positivist rigidity. The exchange with discussions in the sociological field allows to expand the notion of education beyond the school. In this sense, the use of Sociological Discourse Analysis (ASD) can help produce new meanings for what is already established in educational analysis. The present work intends to discuss, pursuant to the ASD, the discursive devices that disseminate practices and thoughts of teachers

of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ). The professors of Federal Institutes work with the vertical model of teaching, which means that they teach for high school students, undergraduate and graduate students. With the help of ASD we will analyze the official discourse in the legislation of the IFs and in the institutional documents, contrasting them with the speeches and daily classroom vertical teaching practice.

KEYWORDS: teaching work; vertical teaching practice; ASD

1 | INTRODUÇÃO

Em 29 de dezembro de 2008 foi realizada uma grande reforma no sistema de formação profissional federal através da Lei nº 11.892/ 2008. Esta Lei instituiu a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica fundando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que oferecem desde cursos de ensino médio técnico-profissional até cursos de doutorado.

Além de apresentar a lei que criou os IFs, o governo federal estabeleceu a Lei nº 11.784/2008 que criou uma nova carreira de professores que atuam na rede federal: professores do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT). O docente da nova carreira teve seu salário praticamente equiparado ao salário dos professores universitários, seu diferencial é que tem permissão legal para atuar no ensino básico além do ensino superior. Isso significa dizer que nos IFs um professor pode lecionar para grupos que vão desde a formação técnica de grau médio até a pós-graduação, o que denomina-se verticalização do ensino.

A fim de compreender os novos desafios que se colocaram a partir da nova legislação para o trabalho docente, o presente artigo buscará fazer uma análise sobre os discursos que se referem às práticas pedagógicas dos docentes da nova carreira. A partir da análise de entrevistas realizadas no campus Arraial do Cabo, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), para a pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH/UERJ, buscou-se compreender os dispositivos discursivos que transmitem práticas e pensamentos de professores que passaram a atuar sob a configuração da nova legislação. Foram feitas entrevistas analisadas sob a ótica da Análise do Discurso (AD), mais especificamente, à luz da Análise Sociológica do Discurso (ASD). Este trabalho representa o processo inicial de entrevistas e análises que foram realizadas em mais três campi do IFRJ com o objetivo de mapear a realidade do trabalho docente verticalizado no IFRJ.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Criado (1998) afirma que a maioria das técnicas de pesquisa em Sociologia são

linguísticas, levantando a questão da relação entre o que as pessoas fazem e o que elas dizem. Para o autor, os discursos são assuntos práticos em situações sociais, sendo uma prática linguística, a técnica de análise de discurso busca perceber a estrutura de um texto e extrair destes, entendimento de suas construções ideológicas. A palavra em si é uma construção linguística relacionada com o contexto social em que o texto se desenrola. Ideologias presentes em um discurso estão diretamente determinadas pelo contexto político e social em que o autor vive. Mais do que uma análise textual, analisa-se a expressão contextual da estrutura discursiva em questão.

No Brasil, as análises de discursos (AD) mais conhecidas e utilizadas são de origem francesa e anglo-saxã. A Análise Sociológica do Discurso (ASD) vem da tradição espanhola de pesquisa social qualitativa, ligada à Sociologia Crítica dos nomes de Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí, Lucas Angel, Francisco Pereña e José Luis Zárraga, bem como os mais recentes trabalhos de pesquisadores treinados por eles, como por exemplo, Fernando Conde, Jorge Ruiz Ruiz, Luis Enrique Alonso, Enrique Martín Criado, entre outros (GODOI; COELHO, SERRANO, 2014).

Não há unanimidade sobre o entendimento da Análise Sociológica de Discurso, com inúmeras variações observadas nas práticas dos pesquisadores mais influentes. No entanto, dois elementos, observados por Conde (2009 apud GODOI; SOARES, 2015), integram as diferentes linhas da ASD: a) a unidade de análise centrada no corpo do texto da investigação como um todo e não na segmentação; b) a vinculação e a articulação entre as perspectivas internalistas e contextuais do discurso, salientando a importância do contexto sobre o texto.

3 | OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Mais recentemente, na primeira década do século XXI, uma reforma contundente do ensino profissional da Rede Federal foi realizada através da Lei nº 11.892/2008. Esta lei criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e definiu como finalidades e características destes institutos ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades. São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, e temos também na Rede Federal o Colégio Pedro II, escola carioca de tradicional formação humanística, que foi equiparado aos Institutos Federais através da Lei nº 12.677/12. Além disso, a Rede Federal de Educação Profissional é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem ensino profissional em todos os níveis. São dois CEFETs (Centro Federal de Educação Tecnológica), 25 escolas vinculadas a Universidades e uma Universidade Tecnológica.

Os Institutos Federais se propõem a oferecer cursos de qualificação, ensino médio integrado ao técnico, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. O objetivo segundo, a lei, é formar e qualificar cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores

da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, submete a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica a um processo de “ifetização”. A quase totalidade dos antigos CEFETs se transformou em Instituto Federal, somente os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais ainda permanecem como Centros Federais de Educação Tecnológica, pois, pleiteiam transformarem-se em Universidade Tecnológica como aconteceu com o CEFET do Paraná.

Os primeiros CEFETs surgiram através da Lei nº 6545/1978, que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) em Centros Federais de Educação Tecnológica. Ao longo dos anos, as demais Escolas Técnicas passaram a pleitear a transformação em CEFET. Foi somente em 8 de dezembro de 1994, através da Lei nº 8.948, no governo de Itamar Franco, que as demais Escolas Técnicas se tornaram CEFETs.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica foram criados com os seguintes objetivos: a) ministrar ensino em grau superior; b) ministrar ensino de 2º grau (atualmente denominado ensino médio), com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; c) promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial; d) realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.

Em 2004, através do Decreto nº 5.224 de 1º de outubro, o governo federal dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Este Decreto previu a articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Os IFs, então, “herdam” dos CEFETs a característica marcante da verticalização do ensino.

Constatamos que a experiência de formação profissional aplicada nos CEFETs foi ampliada através da reforma de 2008, replicando o modelo de ensino verticalizado para várias instituições de educação profissional da rede federal, formação que deveria englobar diversas modalidades e níveis de ensino. O surgimento dos Institutos Federais avultou o alcance dos cursos tecnológicos, aumentando a disponibilização de cursos superiores em todo país.

O termo verticalização na redação da Lei nº 11.892/2008 não fica identificado com clareza:

“Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º - Os Institutos Federais têm por finalidades e características

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008)”.

Para Pacheco (2011), a *transversalidade* e a *verticalização* são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dos Institutos Federais. No entanto, o que se apresenta como inovação e singularidade no lançamento dos IFs já era experimentado desde fins dos anos 70 em escolas da Rede Federal.

Segundo Quevedo (2016b), na redação da Lei não se identifica um conceito de verticalização, a Lei menciona a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior como forma de otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão. Contudo, a verticalização do ensino abordada sob a ótica da otimização de recursos é insuficiente para justificar o papel de instituição singular dos Institutos Federais.

Sendo esta justificativa pouco satisfatória para explicar a função de instituição inovadora dos IFs, se faz necessário compreender os aspectos pedagógicos da verticalização do ensino e os impactos na prática docente, na vida acadêmica dos discentes, enfim, é imprescindível entender os desafios para os servidores envolvidos com a operacionalização desta prática.

Para buscar uma melhor compreensão sobre a prática da verticalização do ensino como proposta inovadora no dia a dia do trabalho dos docentes, foram realizadas entrevistas semi-abertas com professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Arraial do Cabo. A análise destas entrevistas representa o início de uma pesquisa que buscou compreender os desafios da verticalização do trabalho docente no Instituto Federal do Rio de Janeiro.

4 | COLETA DOS DADOS QUALITATIVOS E PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO

A entrevista é considerada por Godoi e Matos (2006 apud GODOI; SOARES, 2015) ferramenta para a recolhida de dados qualitativos imprescindíveis para compreender o fenômeno o qual está sendo pesquisado. Para Nogales (1999), o entrevistador não segue pautas específicas para o desenvolvimento da entrevista em profundidade, não obstante, deve controlar que o entrevistado não se desvie das áreas objeto do estudo (GODOI; SOARES, 2015).

Utilizando-se a metodologia da Análise Sociológica do Discurso (ASD), procedemos a análise das entrevistas com professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Arraial do Cabo - cidade praiana, vizinha do município de Cabo Frio - situada na Região dos Lagos fluminense.

Realizaram-se um total de quatro entrevistas que foram gravadas (com o

consentimento dos indivíduos) e posteriormente transcritas. Todas começaram com perguntas fechadas relacionadas ao tempo de magistério, experiência profissional, *área de graduação, tempo de realização da graduação e caso tivessem feito pós-graduação, tempo de formação.*

Buscamos, em primeiro lugar, transcrever as entrevistas e fazer as primeiras anotações em relação a elas (intuições, sensações, ideias, conclusões), assim como, identificar as temáticas mais recorrentes e elaborar o perfil dos entrevistados. Em seguida, foi feito o trabalho de leitura das entrevistas, buscando organizar as transcrições de forma provisória porém inteligíveis (CONDE, 2010 apud GODOI; SOARES, 2015).

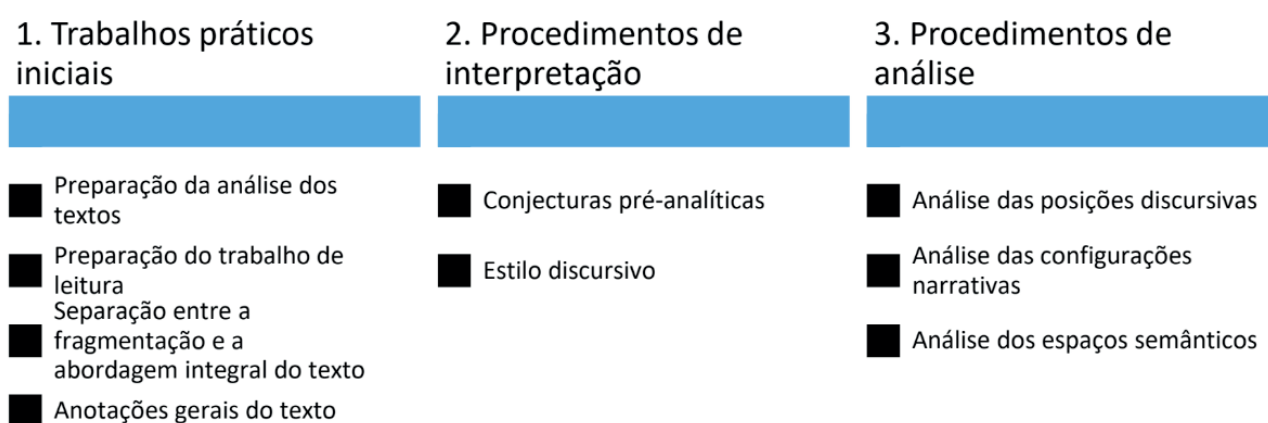


FIGURA 1: Procedimentos da Análise Sociológica do Discurso (ASD)

Fonte: Adaptação de Godoi e Soares, 2015

Decidiu-se entrevistar quatro professores, dois homens e duas mulheres, foram consideradas as particularidades mais destacáveis capazes de caracterizá-los:

E01 – professor jovem com menos de 10 anos de IFRJ

E02 – professora com muitos anos de vida e com mais de 20 anos de IFRJ

E03 – professor com muitos anos de vida e com menos de 10 anos de IFRJ

E04 – professora jovem com menos de 10 anos de IFRJ

Iniciamos as entrevistas com perguntas que buscavam mapear a situação funcional dos entrevistados, passou-se para uma pergunta aberta a fim de que os sujeitos expusessem ao máximo suas experiências de trabalho vivenciadas na instituição, procurando que sempre relatassem suas impressões sobre a atuação nas diversas modalidades de ensino do IFRJ. Em tempo, todos os entrevistados atuam ou já atuaram em mais de uma modalidade de ensino na instituição, uma das entrevistadas hoje tem cargo de direção, no entanto, continua atuando como professora na extensão.

A pesquisadora também observou algumas reuniões realizadas no campus, uma

delas foi realizada pela pró-reitoria de ensino médio técnico (PROET), que convocou todos os professores que atuavam na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No campus há um grande impasse, pois, decidiu-se que a modalidade EJA não abriria mais turmas novas em decorrência da baixa procura. A pró-reitoria realizou a reunião para buscar resolver o impasse de forma consensual, pois, o campus enfrenta um grande problema relacionado à baixa RAP (relação aluno/professor). A pesquisadora também participou do colegiado de campus do ensino médio técnico e do colegiado de campus da pós-graduação. A participação nos colegiados de campus, que são obrigatórias em todos os campi, fizeram saltar aos olhos o grande desafio que é contar com a participação de todos os professores que fazem parte dos colegiados, visto que a maioria ministra aulas em mais de uma modalidade de ensino e, por isso, têm de três a quatro reuniões de colegiado por mês. Além disso, há um grande cansaço físico e mental causado por horas de participação em mais de uma reunião no mesmo dia – se o professor trabalha em mais de uma modalidade de ensino, ele é automaticamente membro do colegiado das várias modalidades para as quais ele leciona. Outra situação complicada, se der aula em mais de um curso médio-técnico, o professor participa de muitos conselhos de classe (COC), por exemplo, dos COCs do médio integrado ao técnico para alunos em idade compatível com o nível de ensino – muitos campi do IFRJ possuem mais de um curso desta modalidade -, da EJA, dos cursos subsequentes/concomitantes.

As anotações gerais feitas no caderno de campo serviram para dar maior clareza ao contexto das entrevistas, e das reuniões, para assim produzir as primeiras impressões que deram origem às conjecturas da pré análise das informações.

Realizados os trabalhos iniciais de transcrição e anotadas as impressões primeiras sobre as entrevistas e sobre a observação das reuniões e colegiados do campus, partiu-se para os procedimentos de interpretação dos textos decorrentes das entrevistas.

Primeiramente, nos debruçamos no desenho das conjecturas do trabalho de investigação, pensando nas configurações da intermediação entre a pesquisa quali e quantitativa para identificar as posições discursivas desempenhadas pelos sujeitos investigados.

No discurso resultante das entrevistas podemos conjecturar que o sujeito/professor não tem uma noção inicial sobre a prática docente verticalizada, ele realiza seu trabalho sem refletir especificamente sobre os desafios do trabalho docente verticalizado. Após ouvir a pergunta durante a entrevista e, em alguns casos, a explicação sobre o que seria ensino verticalizado, os professores desenvolvem suas respostas sobre o tema.

Observa-se que os professores entrevistados demonstraram bastante interesse em compartilhar suas experiências na carreira do magistério, o que parece levar ao entendimento de que a instituição disponibiliza poucos espaços para escuta das experiências vividas pelos professores dentro e fora da instituição.

Percebeu-se que os entrevistados passam por diferentes momentos durante

a sua carreira no magistério, desde o trabalho em outras instituições de ensino onde dedicavam-se à apenas um nível de ensino (quando o professor trabalhou em mais de uma instituição, em cada uma delas dedicava-se à apenas uma modalidade de ensino), até experimentarem o trabalho no Instituto Federal do Rio de Janeiro, onde precisaram aprender a lidar com diferentes modalidades de ensino ao mesmo tempo, em alguns casos, no mesmo dia de trabalho. Sobre o fato, E01 afirma: *“Se você perguntar se eu entrei aqui preparado, digo que não”*.

O IFRJ herdou das Escolas Técnicas Federais, que posteriormente transformaram-se em CEFETs, a tradição de permitir que professores com experiência na indústria, mesmo sem licenciatura, lecionassem para alunos do ensino básico, devido a especificidade do ensino técnico, como fica evidente na fala do E03: *“Trabalhei em empresas até ter 35 anos de trabalho em empresas, aí eu me aposentei, prestei concurso, e então estou lecionando [...]. Não fiz licenciatura e nunca fiz nenhuma formação pedagógica, mas acho muito importante, por exemplo, tou começando a trabalhar agora com o pessoal que tá tentando montar a pós-graduação em técnicas digitais aplicadas ao ensino, lendo os artigos que escrevem sobre isso eu percebo que faz falta esta visão de licenciatura, de pedagogia, não tenho esta formação”*.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), os professores que dão aulas para o Ensino Básico – que é o caso dos cursos técnicos – precisam ter licenciatura. O Conselho Nacional de Educação estabeleceu o prazo de até 2020 para que os docentes da carreira EBTT, participem de formação pedagógica para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A relação do IFRJ com o linguajar da indústria é bastante forte, o que pode ser exemplificado na fala de E02: *“Havia dois gerentes de ensino, um ligado ao ensino básico e outro ao técnico, um gerente administrativo e um gerente de pesquisa e extensão”*. E02 havia ocupado, quando a escola ainda era CEFET, o cargo de gerente do ensino básico e depois gerente de relações empresariais. O que pode se aferir do discurso é que as falas de professores vinculados às áreas específicas está bastante permeada pelos trejeitos da indústria e, durante muito tempo, termos utilizados no mercado de trabalho pautaram a divisão organizacional da instituição.

No início da entrevista, E02 afirma que só dava aulas para os primeiros quatro períodos do ensino médio técnico, pois, *só possuía graduação*. A parte técnica específica ficava a cargo dos professores mestres e doutores: *“Muita gente com doutorado desempregada fazia né...[o concurso].”*

E02 salienta que a instituição estimula muito a busca por formação em nível de pós-graduação de seus profissionais: *“Quando eu entrei na escola, também, o grupo, todo mundo entrou na Biologia junto, né, eu senti assim, que tinha um incentivo pra gente fazer especialização, mestrado, doutorado, eu fui muito incentivada no IFRJ a continuar me titulando, não só pela questão financeira, porque se você não se titulasse não ia ter o*

dinheiro, melhoria de salário, porque tudo achatado, né, vivi muitas greves [risos]...”

A busca por aperfeiçoamento é confirmada na fala de E03: *“Mudei de empresa e a empresa onde fui trabalhar não me dava a possibilidade de continuar estudando, então parei, aí, quando prestei concurso e comecei a lecionar, bom, vou continuar, aí fiz o doutorado, meu doutorado foi terminado em 2014. Quer dizer, o mestrado está lá pra trás, 1980, grosseiramente, e 2014 o doutorado”.*

Vale frisar que no discurso de alguns professores atribuiu-se o desejo de realizar a pós-graduação, além da questão financeira, a uma cobrança dos alunos, quando na verdade, percebeu-se através da entrevista, que a cobrança partia dos próprios colegas de trabalho, que não utilizavam, por exemplo, no ensino básico, o livro didático próprio para o nível *médio*, mas, uma literatura importada que, conjecturamos, os professores haviam tido contato em seus cursos de pós-graduação: *“[...] mas acho que tinha um incentivo dos próprios alunos porque muda tudo, muda tua literatura, lá a gente não tinha muito o uso do livro didático, então, era um livro em inglês, então tinha que traduzir muitas coisas.”*

Fica muito evidente nas falas dos professores que há um desconhecimento sobre os desafios de trabalhar com a verticalização do ensino e, em alguns momentos, foi preciso explicar o que seria o conceito de verticalização. Observa-se que o professor usa a mesma didática da graduação para lidar com alunos do ensino básico, e esta é uma prática muito antiga na instituição, desde os tempo de Escola Técnica.

É comum, também, surgirem questionamentos sobre o desperdício de material humano qualificado e bem remunerado para dar aula para poucos estudantes, e poderíamos conjecturar, para estudantes com escolaridade considerada “fraca”. E01 dá o exemplo do curso MSI (montagem e suporte de computadores), que é ministrado na modalidade EJA. O curso possui duas turmas nos dois últimos períodos, cada uma com um aluno: *“Essa é uma discussão particular minha, assim, a questão de que, o instituto tem uma política meio estranha, assim, quando você valoriza o cara por ser doutor pra dar uma aula pra essa galera, acho que você torna, como diz um colega meu, a hora aula mais cara do universo. Um doutor dando aula pra dois alunos do MSI economicamente é uma loucura”.*

Na reunião realizada pela PROET, sobre o encerramento de matrículas na EJA, os professores demonstraram preocupação em manter turmas exíguas, que mobilizavam uma quantidade grande de docentes, necessitando de infraestrutura e grandes gastos. Foi exposta, em certo momento da reunião, a ideia de que os professores devem fazer “propaganda” do curso EJA, no entanto, esta ideia foi questionada veementemente pelos docentes do campus, pois, se justificou que este não é o papel de um professor. A PROET levou para o campus a problemática da baixa RAP e falou-se sobre o pouco conhecimento da comunidade ao redor em relação aos cursos ofertados pela instituição. Um dos professores presentes à reunião - um dos que questionaram a ideia de que o professor precisa “capturar” alunos - afirmou que o campus fica “encastelado” e reconheceu que

alguma estratégia deve ser alinhavada para mudar esta realidade, ou seja, a comunidade precisa conhecer melhor o IFRJ.

Assisitindo, durante dois dias, à três reuniões no campus Arraial do Cabo, percebemos que há um grupo de professores que não está na gestão diretamente, mas, participa de todas as reuniões e tem um discurso crítico buscando interferir nas decisões do campus, não deixando somente nas mãos dos representantes da gestão os rumos da escola. Há outro grupo, mais ausente, que mora em outras cidades distantes e não consegue participar de todas as reuniões (no momento a gestão está bastante preocupada com os pedidos de transferência, foi aberto recentemente um edital de permuta e dez professores do campus se candidataram), e há um grupo que não possui o hábito de opinar sobre os rumos da instituição e permite que as decisões sejam tomadas por terceiros.

Os entrevistados apresentam estilos discursivos diferentes: há aquele que gosta de contar com detalhes a história da instituição e as minúscias de seu trabalho, demonstrando paixão e orgulho pelo que faz; aquele que relata suas experiências com rigor, de forma cerimoniosa; até aquele que dá seu depoimento com ressentimentos e uma certa decepção com fatos desagradáveis passados na instituição.

É importante destacar que ao dar os depoimentos os entrevistados demonstram ter criado uma imagem sobre o entrevistador e o trabalho de pesquisa. E01, por exemplo, por ter observado a participação da pesquisadora na reunião com a PROET - que tratava do fechamento das turmas da EJA -, buscou montar seu discurso a partir das justificativas dos professores para não aceitarem mais matrículas na modalidade EJA: *“Os alunos da Eja, quando tinham contato direto com essas disciplinas, ou era matemática, ou tinham uma necessidade de fundamentação matemática, sofriam muito... Tem duas coisas envolvidas aí, historicamente este curso era mais para pessoas que já tinham feito seu ensino médio há muito tempo e aí, o que acontece, além do ensino médio ter sido fraco, eles estão há muito tempo sem ver nada, então, isso era um dificultador extremo”*. E ao fim de seu relato explicita as dificuldades passadas por ele para buscar transpor os obstáculos de trabalhar com um público com o qual nunca havia trabalhado antes e não possuía formação específica: *“E aí eu digo de mim, e de outros colegas que já relataram isso, nós não temos nenhum tipo de formação pra trabalhar com esse tipo de público, nós não sabemos, somos incompetentes mesmo, e o que acontece, a gente vai aprendendo a nadar no meio do mar, a gente fica no meio do mar tentando aprender a nadar, a gente acaba sobrevivendo, consegue manter a cabeça do lado de fora, é o máximo que a gente consegue, sabe...”*.

Este artigo retrata a fase inicial de uma pesquisa que utiliza análise de discurso como técnica para tratamento de dados. Busca destacar uma série de procedimentos iniciais característicos de uma metodologia específica de análise de discurso: a análise sociológica de discurso. Podemos enumerar como procedimentos iniciais da ASD: preparação da análise dos textos, preparação dos trabalhos de leitura, separação entre

a fragmentação e a abordagem integral do texto, anotações gerais nos textos, buscando realizar as conjecturas pré-analíticas e posicionar os estilos discursivos.

Vale sublinhar que, ao perscrutar a metodologia da ASD, torna-se imprescindível responder com maior propriedade perguntas do tipo: quem fala? Desde que posição se fala ou se produz o discurso? O que está em jogo quando se fala? O que se quer dizer com o que se diz? De que se fala? Como se organiza a fala?

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o trabalho de campo para buscar compreender a verticalização do ensino nos Institutos Federais, que se coloca como inovação e singularidade do novo modelo de instituição, verificou-se que este modelo tem sido aplicado há muitas décadas na Rede Federal de ensino.

Através de entrevistas realizadas com professores do IFRJ, campus Arraial do Cabo, ouviram-se relatos de docentes que ingressam na Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica atraídos pelos salários equiparados aos salários dos professores do Magistério Superior. Os professores EBTT integram uma nova carreira do magistério federal e são impelidos a lidar, mesmo sem capacitação específica, com várias modalidades de ensino: médio integrado ao técnico, subsequente e concomitante, EJA, tecnólogo, licenciaturas, especialização, mestrado e doutorado. Os depoimentos dão conta de que o professor entra na rede despreparado e, como afirma E01 *“vai se aprendendo a nadar no meio do mar”*.

Todos os entrevistados relataram que tiveram dificuldades ao ingressarem no IFRJ, depararam-se com os desafios advindos da falta de formação na área pedagógica, com turmas que consideravam “fracas”, ou com material didático voltado para o ensino superior. Ouvimos, com muitos anos de magistério na Rede Federal, que era comum a utilização de livros em inglês para ministrar aulas para turmas do ensino médio.

Observou-se que o campus Arraial do Cabo, situado no interior do estado do Rio de Janeiro, e que tem como “concorrente” o Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Cabo Frio¹, enfrenta a necessidade, para sua própria sobrevivência, de se fazer conhecer no entorno da escola. Diferentemente das universidades, que recrutam alunos de todo o Brasil através do SISU (sistema de seleção unificada), os Institutos Federais localizados no interior enfrentam dificuldades na captação de alunos para o ensino médio e, conseqüentemente, na RAP.

O presente trabalho não pretendeu, obviamente, a partir de entrevistas em um só campus do IFRJ, tirar conclusões definitivas sobre o trabalho docente verticalizado na instituição, não obstante, pretende contribuir para o debate mais cuidadoso sobre o tema, na medida em que o magistério, muitas vezes, se confunde com habilidade inata, dom, ou

1. O Instituto Federal Fluminense (IFF) é mais conhecido no norte fluminense que o IFRJ.

sacerdócio. Mesmo professores muito bem formados e bem remunerados confessam às dificuldades e obstáculos de lecionar para públicos diversos, destacando a importância, mesmo que alguns casos não explicitamente, de formação pedagógica específica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm. Acesso em 06/05/2016.

_____. **Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso 15/06/2015.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ce2016/Lei%209394.pdf. Acesso 07/04/2015.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 23/09/2015.

_____. **Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em 24/04/2017.

_____. **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.

_____. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Estrutura o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11784-22-setembro-2008-581033-norma-actualizada-> Acesso em 20/03/2017.

_____. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nos 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nos 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nos 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências.

CRIADO, Enrique. Martín. **Mentiras, inconsistencias y ambivalencias: teoría de la acción y análisis de discurso.** Seminario Permanente de Sociología: Jornadas de análisis de discurso en Ciencias Sociales, Sevilla, Andalucía, España. 2013.

CRIADO, Enrique. Martín. Los decires y los haceres. Papers. Revista de Sociología, vol. 56, p. 57 – 71, 1998.

IBÁÑEZ, J. **Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas.** In: GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (Org.). El análisis del realidad social: métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza, 1986.

GODOI, Christiane; COELHO, Ana Lúcia de A. L.; SERRANO, Araceli. **Elementos epistemológicos e metodológicos da Análise Sociológica do Discurso: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais.** Rev. Organ. Soc. vol.21 no.70, Salvador, July/Sept. 2014.

GODOI, Christiane; SOARES, Jakson. **Aplicação da Análise Sociológica do Discurso em estudos turísticos.** IX Fórum Internacional de Turismo do Iguassu. Junho de 2015. Disponível em: <http://festivaldeturismodascataratas.com/wp-content/uploads/2015/12/5.-Aplica%C3%A7%C3%A3o-da-An%C3%A1lise-Sociol%C3%B3gica-do-Discurso-em-Estudos-Tur%C3%ADsticos.pdf> . Acesso em 20/02/2017.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** São Paulo, Brasília, Ed. Moderna, 2011.

QUEVEDO, Margarete. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção (ões) e Desafios no IFRS.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2016a. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1155/Dissertacao%20Margarete%20de%20Quevedo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 19/04/2017.

_____. **Um olhar para o IFRS: concepções sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** XI Anped Sul, Reunião Regional Científica da Anped. Curitiba, julho de 2016b. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_MARGARETE-DE-QUEVEDO.pdf. Acesso em 22/04/2017.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A BNCC: DESAFIOS AO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Saulo José Veloso de Andrade

Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós Graduação em educação
João Pessoa-PB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8993208002703029>

Patrícia Cristina de Aragão

Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós Graduação em Formação de Professores
Campina Grande – PB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6734404565435352>

Maria Leonilde da Silva

Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós Graduação em Formação de Professores
Campina Grande – PB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3420842647747235>

Rosilene Candido da Silva Lima

Prefeitura Municipal de Juripiranga, Secretaria Municipal de Educação
Juripiranga – PB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4420107074902044>

RESUMO: A implementação da Base Nacional Comum curricular no contexto da educação brasileira, requisita mudanças na prática e metodologia docente, o documento em tela,

enquanto política educacional no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, prima por um debate de como os processos de ensino e aprendizagem precisam ser problematizados a partir do trabalho docente. O objetivo deste artigo e refletir sobre o trabalho docente nos anos iniciais tendo como eixo balizador a Base Nacional Curricular e suas propostas para esta modalidade de ensino. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico em que tomamos por referência o marco legal proposto no documento, a BNCC, para refletir sobre os desafios na educação básica, em específico a educação de crianças no âmbito da escola pública. Os resultados nos apontam que no que se refere a BNCC, há uma necessidade de pensar a formação continuada e propiciar arcabouço teórico e metodológico ao docente para a prática proposta pelo documento no contexto da sala de aula do ensino fundamental. **PALAVRAS-CHAVE:** BNCC. Desafios. Ensino Fundamental. Trabalho Docente.

SCHOOL EDUCATION AND BNCC:
CHALLENGES TO TEACHING WORK IN THE
CONTEMPORARY CONTEXT

ABSTRACT: The implementation of the Common National Base curriculum in the

context of Brazilian education, requires changes in teaching practice and methodology, the document on screen, as an educational policy in the context of the early years of elementary school, excels in a debate on how teaching processes and learning need to be problematized from the teaching work. The purpose of this article is to reflect on the teaching work in the early years, with the National Curricular Base and its proposals for this type of teaching as a guiding axis. This is a bibliographic research in which we take as reference the legal framework proposed in the document, the BNCC, to reflect on the challenges in basic education, specifically the education of children in the context of public schools. The results show us that with regard to BNCC, there is a need to think about continuing education and provide theoretical and methodological framework to the teacher for the practice proposed by the document in the context of the elementary school classroom.

KEYWORDS: BNCC. Challenges. Elementary School. Teaching Work.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente se configura como um importante lastro na educação, a figura do/a professor/a no espaço escolar é primordial para que os processos de ensino e aprendizagem possam fluir. Deste modo, chamar atenção ao papel deste profissional no contexto contemporâneo é de primaz importância no sentido político, social, cultural e educacional que ele depreende na educação brasileira.

Em meio a tantos desafios que são postos à docência, sobretudo, nestes últimos anos, com transições governamentais no contexto do estado brasileiro, cabe pensar o significado deste sujeito histórico e social, o docente, nos territórios educacionais, sobretudo, na formação humana, social e cultural de educandos/as.

Se educar é uma ação social, o docente desenvolve este papel, requer portanto, que no âmbito das ações governamentais, do poder público estadual e federal, sejam visibilizadas práticas de valorização do trabalho docente. Sinalizando para o espaço societário, sobre o significado do docente na vida da escola, mas, sobretudo, para além disso, na educação brasileira.

Neste sentido, pensando a educação escolar, o trabalho docente, as políticas educacionais a exemplo da BNCC- Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais, cabe tecer discussões relativas neste entremeio as questões raciais, sobretudo, chamando atenção neste texto ao lugar do povo negro no ensino fundamental I e o trabalho docente frente os desafios, dilemas e proposições lançadas pela base nacional.

O objetivo deste artigo é refletir sobre o trabalho docente nos anos iniciais tendo como eixo balizador a Base Nacional Curricular e suas propostas para esta modalidade de ensino. Como objetivos específicos temos como proposição: discutir a temática negra no contexto do trabalho docente e articular tal discussão a Base Nacional comum curricular; discutir como no trabalho docente a temática concernente ao povo negro e sua cultura

devem ser discutidos na escola.

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico em que tomamos por referência o marco legal proposto no documento, a BNCC, para refletir sobre os desafios na educação básica, em específico a educação de crianças no âmbito da escola pública.

Partimos de leituras relativas às questões que são pontuais em nosso debate, tais como trabalho docente e relações raciais na escola e a partir destas discussões, levantamos nosso itinerário no texto, tendo como eixo problematizador, pensar: de que modo o trabalho docente é fundamental nas discussões sobre a educação na perspectiva das relações raciais, com foco no povo negro na escola?

O debate empreendido neste artigo tem, portanto, sua base de sustentação no trabalho docente, na questão negra na educação e articulada a estas proposituras pensa a BNCC e suas propostas. O texto organiza-se a partir de uma sessão, cuja proposta é discutir o trabalho docente na sala de aula, bem como, trazer à tona as discussões relativas a questão racial e a Base Nacional Comum Curricular.

TRABALHO DOCENTE E A SALA DE AULA: ENFRENTAMENTOS E DESAFIOS: A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A BNCC

No contexto educacional são muitos aspectos para se considerar, quando relacionamos saber e trabalho docente e a relação com os educandos, pois, são ações que se desenvolvem, vivências e experiências que interligam sujeitos e vidas através de múltiplas trajetórias.

As experiências adquiridas ao longo do trabalho que um docente desenvolve na escola, são fundamentais não apenas para sua profissionalidade, mas, sobretudo, para que este profissional da educação possa perceber o meio social em que atua os sujeitos educandos e suas relações sociais, culturais, familiares e com a comunidade em que se situam.

Quando nos reportamos a pensar o trabalho docente no espaço escolarizado, também referenciamos o construto indenitário destes sujeito social, pois a docência também é uma construção social e como tal, requer uma construção identitária.

Como vive em relação com as pessoas e o lugar, a identidade de docente é, portanto, elaborada no trajeto da profissão a partir destas relações. Concordamos com Scoz (2011) quando enfatiza em suas reflexões que:

Os professores são indivíduos com subjetividades e identidades pessoais e profissionais. São enfim, sujeitos eu vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções[...] Os estudos e investigações do modo como os professores aprendem podem ser enriquecidos se os processos de aprendizagem e de ensino forem considerados, não da maneira mais frequente, como algo que está fora do professor, mas como um momento constitutivo (SCOZ, 2011, p.48-49).

Além dos aspectos que concernem a identidade docente, outro é apontado por Tardiff (2018) como fundamental, a experiência adquirida, ou seja, o saber da experiência que na prática e trabalho docente passa a ser adquirido. Para este autor

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo; o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para atuação do professor [...]. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisações e habilidade pessoal, bem como, a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é concretamente numa rede de interações com outras pessoas (TARDIFF, 2018, p. 49-50).

Podemos perceber que, ao longo da formação continuada, no âmbito da sala de aula e na aprendizagem dos conhecimentos escolares, o docente vai formando sua trajetória educacional, a partir de saberes experienciais, a experiência da docência, no cotidiano da sala de aula, em contato com os educandos e demais sujeitos da escola, enfrentando desafios, dilemas e através de conquistas é que a docência vai se formatando.

Nessa perspectiva, ao pensarmos o lugar da docência e do trabalho docente no âmbito da educação básica, temos que considerar inicialmente, como é construída a identidade docente, mediante subjetividades, modos de vida e concepção de ensino e educação, pois estes se interligam nos processos educativos escolares.

Visto deste modo, e com base nas colocações levantadas por Scoz, torna-se mister dizer que a docência é um percurso da vida de um profissional, que incide tempo, espaço, subjetividades modos de viver e de se estabelecer no mundo como sujeito social e da educação. Ibernnon (2016), ao se remeter sobre o trabalho docente relaciona a sua formação na escola e na sala de aula, como permanente, ou seja, remete que:

O professor tem de estudar sempre. Por isso, a formação permanente, que historicamente dependia da livre vontade do professor (e podemos dizer que, no final do século XX, supunha a proposta tanto de direção da escola como de outras instâncias ou dos próprios professores), havia assumido uma função essencial para a melhoria da profissão, uma vez que era necessária a aquisição de novas competências profissionais, inexistentes no início do século XX (IBERNON, 2016, p.49-50).

O trabalho docente vistos por estas lentes alcança outros patamares, pois, nele são considerados relações sociais e educacionais importantes, para a conformação destas relações e que na escola vai ganhar todo sentido. Demo ao retratar sobre o papel do educador enfatiza que:

O professor do futuro terá de se repensar não como exercício eventual recomendável, mas como critério Máximo de qualidade profissional. Como educador que é, terá que demonstrar todos os dias que sabe se reeducar. (DEMO, 2004, p.83).

Ou seja, educar é um processo contínuo de si, dentro do educador, para o outro, o educando, e do educando para si mesmo, são aprendizagens que dialogam entre si, mesmo mediante o conflito de ideias e posicionamentos, visões de mundo e identidades

plurais.

Freire (2003, p.13), a este respeito, apresenta um importante posicionamento, que nos referência para pensar os múltiplos papéis do docente, seu trabalho e importância social. É no cotidiano, que a docência vai se fazendo, pois as experiências humanas, conforme diz o autor, são únicas em sala de aula.

Tomando a experiência de educar como singular e em contexto plurais e de sujeitos diversos é que se torna fundamental, pensar aspectos que fazem parte do universo docente, como a diversidade cultural e étnico-racial e como as políticas educacionais se colocam diante de tal realidade.

Trazer para discussão do trabalho docente, reflexões em torno da diversidade étnico-racial na escola e o trabalho docente, incide em pensar sobre as políticas educacionais e a maneira como elas trazem implicações para os processos educativos escolares, o trabalho docente e a vivência na escola.

Entre as políticas educacionais que neste texto chamaremos atenção estão a lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão educacional dos saberes africanos e afro-brasileiros na educação escolar e o a Base Nacional Curricular e como nela são elencadas discussões a respeito deste povo, sua história e cultura, para os anos iniciais do fundamental.

As políticas afirmativas que vieram delinear a importância da história e cultura africana e afro-brasileira, como forma reparadora de toda produção, legado, papel fundamental na formação humana, cultural, social, econômica e política do povo negro, ao serem incluídas no espaço escolar, trouxeram à baila as discussões que visam empreender uma ação educativa, que no trabalho docente, seja alçada na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais, uma educação que promove na escola, sala de aula, formação docente, trabalho docente e currículo escolar, a proposta da equidade histórica e educacional, em torno dos saberes do povo negro.

Mediante processos educativos excludente da história e cultura do povo negro, a histórica luta do movimento negro para inclusão de políticas educativas que viessem afirmar a cultura deste povo, moveu não apenas ações mas abriu leque de discussões sobre a temática racial negra na escola, e deste modo, trouxe novas configurações para pensar o lugar social deste segmento étnico no trabalho docente.

A aplicabilidade da lei 10.639/2003, e todas as demais políticas educacionais que posterior a mesma vieram concretizar o horizonte de luta do povo negro, tais como as diretrizes curriculares para educação étnico-racial, as orientações curriculares, o plano nacional de igualdade racial, permitiram levantar a partir da formação e do trabalho docente na sala de aula, questões primordiais para compreensão da trajetória deste povo e também a inclusão de seus saberes e fazeres junto aos educandos.

As políticas públicas afirmativas como a lei 10.639/2003, que no ano de 2019 fez exatos 16 anos de sua implementação, traz para o campo educacional e propõe na

educação básica, a obrigatoriedade, do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, consiste, pois, num marco no processo de reconhecimento destas culturas e suas histórias.

Estas são conquistas cujo trajeto histórico, inicia antes e no pós-abolição e que encontrou efeito nas ações do movimento social negro, mas que a luta continua frente a resistência, ainda existente com relação a aplicabilidade da lei do ponto de vista de discussão de conteúdos e relativos a temática negra no currículo escolar, ou seja, a luta histórica pela implementação advoga agora uma ação por parte do docente, de não apenas reconhecer a existência da legislação mas empreender de maneira transversal o debate sobre estas culturas.

Contudo, a implementação da lei 10.639/2003 a partir da luta do movimento negro não significou que toda a rede de ensino estivesse afinada com as proposituras da lei, produziu-se material didático, foram feitas formações docentes, entretanto, ainda se requer pensar e desenvolver no trabalho docente, práticas educativas que venham incluir este segmento étnico, histórico e social. De acordo com as orientações curriculares para educação das relações étnico-raciais,

Coerentemente com suas reivindicações e propostas históricas, as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro tem possibilitado ao Estado brasileiro formular projetos no sentido de promover políticas e programas para população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro. Entre os resultados, a Lei nº 9.394/96 foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas na Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Tendo em vista os desdobramentos na educação brasileira, observam-se os esforços de várias frentes do Movimento Negro, em especial os de Mulheres Negras, e o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos criados em universidades, que buscam a estruturação de uma política nacional de educação calcada em práticas antidiscriminatórias e antiracistas (ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS, 2006, p. 64)

Seguindo as proposições do marco legal, como as orientações, o mesmo chama atenção para se discutir com crianças as questões raciais na perspectiva do povo negro, possibilita o trato com a equidade, alteridade, solidariedade e reconhecimento das diferenças étnico-raciais como riquezas humanas, ser negro não desqualifica, mas é um jeito do sujeito se apresentar ao mundo e esta diferença demanda muitos aprendizados, quando reconhecida na sala de aula entre os educandos, a partir do trabalho que o docente desenvolve, com a temática em discussão.

Compreender como a cultura afro-brasileira é representada na escola a partir das visões elaboradas por docentes e educandos a partir da relação entre estes e as práticas culturais afro-brasileiras no ensino fundamental I é significativa para promover nesta modalidade de ensino a articulação das crianças com a questão em torno da diversidade étnico-racial.

Discutir sobre a cultura afro-brasileira no espaço escolarizado, sobretudo, com

crianças permite trabalhar com a afirmação deste segmento étnico, que por tão longo tempo da história educacional brasileira, não teve sua história e culturas afirmadas, problematizadas, discutidas de forma a reconhecer e valorizar, na sala de aula.

Na construção da visão dos educandos sobre lugar social e histórico de do povo negro, o trabalho docente é fundante, pois ao abordar esta temática no cotidiano da sala de aula, e trazer a importância da ancestralidade africana e dos saberes afro-brasileiras, a partir de várias manifestações culturais deste povo, permite que outras percepções e concepções, bem como ideias relativas ao povo negro, bem como, discriminações e racismo sejam trabalhados dando lugar a equidade histórica e social, pois;

O debate contemporâneo da gestão da diversidade e da diferença cultural tem sido a pauta contemporânea em dimensões locais e internacionais e as políticas educacionais tem-se constituído como espaço fecundo de compreensão do estágio em que esses debates são realizados e os desafios impostos ao campo. As legislações que tratam do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena aprovadas, respectivamente em 2003 e 20082, após tramitações e negociações, acolhem a antigas reivindicações dos movimentos sociais negros e indígena para a educação brasileira. Tal contexto propiciou um percurso no qual o questionamento sobre o lugar foi dado às questões étnicas e raciais na sociedade brasileira adquiriram contornos significativos. De fato, o que se observa é que tal debate ao levar o olhar para a formação educacional brasileira permite verificar que está sempre fora racialmente estruturada. Ou seja, há um processo histórico no qual as políticas e práticas empreendidas na educação brasileira sempre foram racionalizadas, de um modo que acessar a escola era ao mesmo tempo ser levado a um percurso com objetivo de embranquecimento (CRUZ, 2017, p. 2)

A partir das colocações de Cruz (2017), podemos verificar como é necessário o debate escolar sobre as questões raciais, pois ainda tem pensamentos, posturas e práticas racistas e ao trazer à tona das discussões, com base na atuação e trabalho docente, podem-se promover ações anti-racistas na escola. Pois;

O histórico das legislações a respeito da incorporação do ensino da temática étnico-racial mostra um processo gradativo na construção da ascensão de uma educação voltada a relações raciais constituídas sobre outras perspectivas. Sendo a educação uma viga de resistência contínua para os movimentos sociais, em especial o negro, estes se ocuparam de anunciar o silenciamento sobre a questão racial nas escolas. Tal silenciamento contraditoriamente recai em uma escolha de ocultar um tema que atravessa as relações sociais brasileiras e se verte nas escolas. A falha no enfrentamento dessa questão se reflete intensamente, nas atitudes discriminatórias, nos casos em que a questão racial desponta nas salas de aula (CRUZ, 2017, p. 147).

Desconstruir visões homogêneas, discriminatórias sobre a cultura do povo negro a partir do trabalho com criança é fundamental, pois apresenta aos educando novos olhares sobre a África, por exemplo, e a cultura negra no Brasil.

Neste sentido, é que chamamos atenção ao que propõe a Base Nacional curricular, para a área de história para que seja incluso no cotidiano da sala de aula o debate com crianças dos anos iniciais. De acordo com a proposta curricular da Paraíba (2018), para o 5º. ano do ensino fundamental, é importante para o objetivo da aprendizagem que apresenta as seguintes proposições;

Identificar as diversas matrizes que se encontram relacionadas com a formação do povo brasileiro; perceber as culturas em seus espaços; reconhecer o outro na formação dos povos antigos; reconhecer os direitos dos povos como conquistas históricas (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA, 2018, p. 354).

Percebemos a partir do que rege o marco legal supramencionado, que não há uma menção específica ao povo negro, discute de forma ampla a inserção dos povos formadores, mas não chama a atenção as especificidades étnicas, o que é fundamental esta focalização, tendo em vista da luta histórica para inclusão no currículo e propostas pedagógicas para a educação da temática negra, bem como a ausência histórica construiu fronteiras educativas que precisam ser removidas e como a BNCC é um documento sinalizados de práticas educativas na contextura do trabalho docente, torna-se primordial discutir tais aspectos.

Na realidade as dificuldades advindas de sua introdução na escola, não perpassam apenas pela formação, pelo currículo, pelo material didático-pedagógico necessários de serem integrados à escola, perpassa também por uma questão de atitude, de mentalidade, comportamento diante do outro, na maneira como as pessoas trabalham ou não suas atitudes preconceituosas e racistas, daí porque ainda existir resistência na aplicação de tal temática.

Averiguar nas práticas pedagógicas que envolvem as disciplinas de história e arte, se os saberes culturais afrobrasileiros são visibilizados ou invisibilizados e que fatores contribuem no sentido de levar professores/as a inserirem ou não inserirem, os conteúdos da cultura afro-brasileira no contexto da sala de aula.

Torna-se importante que no cotidiano da escola e mais precisamente da sala de aula, seja desenvolvido um trabalho sistemático ao longo do ano letivo, ou seja, um trabalho contínuo a partir da prática docente, da ação de gestores e de todo corpo da escola, no sentido do exercício de uma prática pedagógica, inclusiva e equânime, com relação aos saberes culturais afro-brasileiros entre as crianças do ensino fundamental I.

Isto porque o trato desta perspectiva na escola não se verifica apenas incluir o conteúdo mas também oportunizar a discussão de valorização de crianças negras, frente o preconceito com relação ao corpo, cabelo crespo, tal valorização cultural e ação de alteridade educativa aponta para a convivência e o bem-viver juntos com as diferenças.

A partir da implementação da cultura e história afro-brasileira e do continente africano na sala de aula e da culminância no currículo escolar e na formação docente o debate da cultura do povo negro, novos olhares pontuam a conformação dos processos educativos escolares, pois, mediante o silenciamento histórico com relação a este povo na educação brasileiras

Presente no currículo mas ausente na sua afirmação social e histórica, o povo negro precisa ser melhor problematizado no ambiente escolar a partir de suas práticas culturais e sociais. Observou-se mudanças na formação docente e nas práticas educativas escolares,

pois a inclusão do conteúdo concernente a estes povos, já está presente em projetos e práticas de alguns docentes na escola pública paraibana, mas ainda há muito a fazer, no que se refere a tornar possível o conhecimento acerca desta cultura tanto tempo negada.

A partir de nossas reflexões, a proposta deste estudo se encaminha no sentido de procurar compreender como na educação básica o trabalho docente com crianças, permite que estas venham a perceber esta cultura, a partir do olhar centrado nos saberes locais afro-brasileiros, nas manifestações artísticas e culturais desenvolvidos por este povo, mas sobretudo, que tais saberes façam parte da vivência da criança na escola.

Articulada as estas proposições é importante que os educandos referenciem a cultura negra no âmbito de seus conhecimentos escolares e esta referência será possível através da ação docente. Trabalhar na escola com conteúdo que configurem a cultura afro-brasileira tais como: a arte do cinema e da música e a cultura literária afro-brasileira, no sentido de propiciar o aprendizado das práticas culturais afrobrasileiras.

Percebemos, contudo que são poucas as escolas que trazem no seu projeto político pedagógico uma proposta de trabalhar transversalmente pelo ano letivo a temática afro-brasileira em suas expressões culturais, e estas muitas vezes se tornam desconhecidas pelo educandos, acreditando que o trabalho docente, a gestão, pais, educandos e a comunidade escolar como um todo, ao participar de ações educativas sobre a temática, poderão minimizar práticas racistas ainda existentes na escola.

Percebemos que ainda existe resistência em termos de abrir um leque de reflexões sobre estes aspectos, quer seja no campo da cultura ou religião afro-brasileiras, daí que tem toda importância o trabalho docente, nestes sentido, pois, as desigualdades raciais ainda permeiam o ambiente escolar, no contexto das relações sociais e nas práticas culturais na escola, o racismo ainda é um fenômeno social muito presente, quer seja através de gestos, ações, atitudes, existem modos e formas onde o racismo e o preconceito se tornam presentes.

Na escola, os saberes e produções culturais afro-brasileiro, foram constituídos no cotidiano da história, através de valores adquiridos na tradição oral, a oralidade foi fundamental na formatação da compreensão educacional sobre o povo negro, que em diferentes temporalidades estes povos desenvolveram conhecimentos e estes foram perpassados através do tempo à diferentes gerações que foram os ressignificando.

A herança cultural do povo negro, representa este povo, mostrando a sua importância na construção da identidade cultural, social, histórica, além da subjetividades dos afro-brasileiros. Tal discussão na escola, envolve entre outras questões a postura que o docente, assume no seu trabalho com relação a este povo.

Pensar no cotidiano da sala de aula, a inclusão do povo negro, requer do docente uma postura ética em relação aos conteúdos e todo repertório relativo a este segmento étnico, para isso este profissional precisa se posicionar frente as questões intervindo de maneira positiva no sentido de promover práticas educativas que tenham em vista

socializar na escola a importância que adquirem tal cultura.

Atitudes deste tipo promovem a educação para as relações etnicorraciais de maneira a propiciar que a cultura negra seja trabalhada na escola, tal inclusão, propicia aproximações sociais, culturais e históricas ao currículo escolar e o trabalho do docente é essencial para que isto aconteça.

Por se tratar de uma cultura influente na sociedade brasileira seu estudo nas escolas é de fundamental importância na constituição do conhecimento dos indivíduos que futuramente serão docentes ou não. Nos anos iniciais os educandos, devem ter um primeiro contato com a cultura afro-brasileira ou africana que aponte uma realidade conivente, porque muitas vezes o contato é a partir de uma postura depreciativa ou superficial.

Os reflexos de um passado educacional positivista e metódico, de certa forma pouco atraente para os educandos no que se refere a cultura afro-brasileira, propiciou uma postura preconceituosa e marcou vidas de crianças negras, negando sua origem étnica e as não negras não reconhecendo os valores sociais e culturais do povo negro, diante de uma representação estereotipada de negros na escola, tanto em livro didático como em comportamento docentes, repercutiu numa visão equivocada deste povo na escola.

Este tipo de prática propiciou uma ação educativa que trabalhe com a diversidade étnico-racial e as diferenças culturais no ambiente escolar entre seus educandos. Motivar no trabalho docente, a inserção dos conteúdos relativos a cultura afro-brasileira e o modo e forma pela qual ela é visualizada contribui para entender este segmento étnico a partir do espaço escolar.

Ao discutirmos sobre este segmento étnico estamos valorizando suas histórias, expressões culturais e as ancestralidades africanas na educação, uma vez que estas foram negadas. Entretanto, estes silenciamentos podem ser reparados a partir das atitudes, ações pedagógicas, discussões no currículo, na formação docente e nos materiais didáticos escolares, estimulando assim, a partir da escola, que crianças no anos iniciais, sobre a importância cultural deste etnia e o reconhecimento dos sujeitos não negros, sobre estes conhecimentos em suas aprendizagens. Afirma a identidade e reconhecer é importante na alteridade do povo negro na escola.

Assim, este trabalho se propôs a pensar que no ensino fundamental é de primaz importância empreender o debate através de ações pedagógicas, atitudes afirmativas, e inclusão no calendário do ano todo atividades que promovam a reflexão em torno da importância do povo negro.

A base nacional comum não traz especificidades, mas como documento referência, precisa ser discutido na escola entre docentes e gestão, no sentido de empreender nos projetos de intervenção escola e no próprio projeto pedagógico, subsídios sobre a temática.

Nesse caso específico, observa-se que a escola pode oferecer um ambiente propício à realização de um trabalho docente, alçado na culminância destes saberes, tornando-se indispensável para a integração e o desenvolvimento humano no tocante ao exercício

da cidadania. Em meio a essa realidade há um fazer pedagógico que silencia sobre as culturas afro-brasileira ou a elas se refere, mas se limita ao aspecto comemorativo, como se não fizessem parte do universo cultural dos educandos e docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de uma prática docente que limita os conteúdos da cultura afro-brasileira ao aspecto comemorativo do dia do folclore, foi durante tempo um continuo no calendário escolar. A escola que se quer e se vê inclusiva, precisa rever posturas e atitudes pedagógicas que possam inserir conhecimentos do povo negro, para a aprendizagem não somente histórica, mas cultural e social deste segmento social.

A inserção destes conteúdos no currículo escolar é uma oportunidade de a escola fazer a educação anti-racista, o que significa desenvolver no educando a capacidade de respeito, valorização e convivência com as expressões e manifestações da cultura afro-brasileira no cotidiano da sala de aula e na comunidade onde as escolas se encontram inseridas

A marca principal deste tipo de ação, gira em torno da discussão realizada através da proposta de uma educação para as relações étnico-raciais a partir da visualização da cultura afrobrasileira no cotidiano escolar na tentativa de compreender como está se expressa neste ambiente, a partir da prática e representação de docentes e educandos.

O trabalho com os saberes afros oportuniza refletir sobre a questão racial na escola a partir da perspectiva cultural e religiosa, que a proposta enseja. Nos conduzindo a reflexão sobre o trabalho docente, currículo, prática pedagógica, projeto político pedagógico, representação cultural a partir do sentido de diversidade, diferença e identidade quando captados nas ações com as crianças do ensino fundamental, como esta forma de elaboração acerca da cultura negra, pode possibilitar ou não sua inserção na escola.

A ação de conscientização sobre a temática negra na escola, mesmo sendo obrigatória por lei, requer principalmente, que o docente possa ser receptivo a tal proposta e venha a desenvolver atitudes pedagógicas que vão no caminho do diálogo, da inclusão, mas sobretudo, no reconhecimento. O trabalho docente enfrenta muitos desafios no cotidiano da sala de aula, mas contudo, um fazer educativo que se volta para estas questões na escola, traz no seu bojo uma proposta de trabalho com as diferenças e seus valores sociais.

Os resultados nos apontam que no que se refere a BNCC, há uma necessidade de pensar a formação continuada e propiciar arcabouço teórico e metodológico ao docente para a prática proposta pelo documento no contexto da sala de aula do ensino fundamental

REFERÊNCIAS

CRUZ, A. C. J. **O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro**. Revista Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 3, nº. 08, 2017

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e a reconstrução do conhecimento**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004 .

FONSECA, Dagoberto J. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: cotidiano de professor**. 10.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

IBERNON, Francisco. **Qualidade do Ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAIBA, Educação Infantil e ensino fundamental; Governo do Estado da Paraíba. João Pessoa, 2018.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e ensinar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes editora, 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZ A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Aline Belle Legramandi

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
(SEED)

São Paulo – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/8517667213389059>

Manuel Tavares

Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE) da Universidade Nove de Julho.

São Paulo – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/658277828180840>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo geral sintetizar o estado da arte e analisar as abordagens metodológicas e epistemológicas das produções científicas publicadas de janeiro de 2013 a abril de 2018 sobre a formação continuada de professores proporcionada pelo programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Do ponto de vista metodológico, o texto tem caráter bibliográfico, com os dados coletados no endereço eletrônico do banco de artigos, teses e dissertações do sítio Jurn e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. As principais conclusões das produções científicas realizadas, proporcionou-nos a

aferição e análise deste campo de estudos, registro de avanços e lacunas e a abertura de dimensões empíricas em estudos posteriores sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Olimpíada de Língua Portuguesa. Produção Científica.

CONTINUING TRAINING OF TEACHERS
AT THE OLYMPICS OF PORTUGUESE
LANGUAGE: WHAT PRODUCTION SAYS
SCIENTIFIC

ABSTRACT: This research has the general objective of synthesizing the state of the art and analyzing the methodological and epistemological approaches of the scientific productions published from January 2013 to April 2018 on the continuing education of teachers provided by the Portuguese Language Olympiad Writing the Future program. From the methodological point of view, the text has a bibliographic character, with the data collected at the electronic address of the bank of articles, theses and dissertations on the Jurn website and the Capes Thesis and Dissertations Catalog. The main conclusions of the scientific productions carried out, provided us with the

measurement and analysis of this field of studies, recording of advances and gaps and the opening of empirical dimensions in later studies on the subject.

KEYWORDS: Continuing Education. Portuguese Language Olympics. Scientific production.

1 | INTRODUÇÃO

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), tem como objetivo, segundo Dra. Sônia Madi, em entrevista concedida ao Canal Futura, não identificar alunos talentosos, mas “a formação de professores.” (CANAL..., 2012). Assim, além de concurso para os alunos do ensino fundamental II e ensino médio da rede pública, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro um programa de formação continuada de professores viabilizado pelo Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú, com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Configuram, ainda, como parceiros na realização execução das ações: Canal Futura, Todos pela Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Não é apenas em entrevistas dadas por Dra. Sônia Mardi que o objetivo da OLPEF aparece como sendo a formação contínua dos professores. É possível encontrar no site do concurso enfoque de que “Para além da seleção e premiação de textos, a Olimpíada propõe para o professor de língua portuguesa uma formação que o auxilie na reflexão e compreensão da função social da escrita, fortalecendo o seu trabalho em sala de aula.” (OLIMPÍADAS..., 2016, grifos nossos) e também no site do MEC afirmações como “O objetivo é contribuir para a formação de professores com vistas à melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras” (MEC..., 2010, grifos nossos).

Tal formação acontece por meio de um “Caderno do professor” que o lecionador recebe ao se inscrever com sua turma, contendo quinze oficinas com orientação para produção de textos e que “concretizam os princípios metodológicos e viabilizam o trabalho em sala de aula, pois, para que os alunos dos vários cantos do Brasil produzam textos de qualidade, é fundamental a formação e atuação dos professores (...)”. (RANGEL, E. de O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H., 2014).

O “Caderno” é composto de uma publicação tanto impressa quanto online em quatro versões, cada uma centrada em um gênero textual e por séries: Poema (5º e 6º anos - Fundamental), Memórias Literárias (7º e 8º anos - Fundamental), Crônica (9º ano - Fundamental e 1º ano do Médio) e Artigo de Opinião (2º e 3º anos Médio).

Além do “Caderno”, o professor inscrito na OLPEF tem acesso ao site da olimpíada, que oferece capacitação a distância para educadores, por via de materiais digitais, com metodologias, materiais, relatos de práticas e palestras.

Assim, esta pesquisa, que faz parte de uma pesquisa financiada pela CAPES, tem como objetivo analisar os enfoques e modelos epistemológicos que são usados

como referenciais teóricos, as metodologias aplicadas e conclusões que chegaram os pesquisadores em suas produções acadêmicas publicadas de janeiro de 2013 a abril de 2018 que abordem a formação continuada de professores por meio da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

2 | METODOLOGIA

É pela revisão da literatura que se torna possível construir uma linha temporal para traçar a história de um tema, seu perfil epistemológico e metodológico. Para tal é preciso mapear a produção acadêmica no intuito de conhecer as dimensões que estão recebendo destaque e estão sendo privilegiadas. Por isso a metodologia deste trabalho apoia-se na busca eletrônica no banco de artigos, teses e dissertações do sítio Jurn e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com o descritor “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”. A partir da leitura atenta dos resumos dos trabalhos que despontaram com o descritor selecionado e o tempo estabelecido, separou-se os trabalhos destinados à formação continuada de professores por meio da Olimpíada de Língua Portuguesa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Comparando os estudos, verificou-se que, apesar de emergirem 10 (dez) dissertações de mestrado e 19 (dezenove) artigos científicos, 3 (três) dissertações não uniam o descritor selecionado à formação continuada de professores, tal como 11 (onze) dos artigos científicos.

Na revisão da literatura, averiguou-se que, quando a pesquisa se deu em campo, tendo como instrumento a observação em sala de aula, ou através da análise de documentos (produção textual dos alunos), o sudeste (Minas Gerais), sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), Nordeste (Rio Grande do Norte) e centro-oeste (Mato Grosso do Sul) receberam atenção dos pesquisadores. Tal dado ajuda a perceber a dimensão, aceitação e abrangência do programa em esfera nacional.

As dissertações apresentaram alguns enfoques epistemológicos, percursos metodológicos e categorias convergentes. A pesquisa qualitativa foi utilizada por 7 (sete) dos mestrandos, aplicando como instrumentos metodológicos a entrevista (2), questionário (1) e observação (4). Notou-se também que em um dos estudos, para analisar as respostas ao questionário enviado para os professores, Trentin (2014) faz uso do sociólogo alemão Fritz Schütze, autor do

método de produção e análise de dados narrativos chamado de Entrevista Narrativa, cuja principal característica é a exploração de narrativas “improvisadas”, isto é, relatos que o narrador produz sem preparação prévia e sem a interrupção do entrevistador.

Este solicita que aquele narre sua história de vida a partir de um convite amplo e não diretivo e, somente ao final, faz perguntas específicas sobre a história contada. (MOURA; NACARATO, 2014, p. 2-3)

Ao elegerem a análise das produções textuais dos alunos, 4 (quatro) dos estudos tiveram como alicerce epistemológico a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de Bakhtin, 1 (um) mesclando Bakhtin, Volochinov e Vygotsky, 1 (um) combinando apenas Vygotsky e Volochinov. Os estudos justificam suas preferências por Bakhtin, pois seus autores entendem que um discurso apenas ganha sentido a partir da consideração de que este está inserido em um determinado contexto social e histórico.

As produções textuais dos alunos analisadas estão diversificadas entre os gêneros textuais, entretanto, mais da metade das dissertações (4) debruçam-se sobre o gênero “Memórias Literárias”, gênero discursivo que a OLPEF destina aos alunos dos 7º e 8º anos do ensino fundamental II. Outros gêneros que também são designados para discentes dessa etapa da educação básica foram escolhidos, tais como a crônica (1) e o poema (1). Desta forma, verifica-se que o ensino fundamental II tem sido privilegiado nos estudos acadêmicos. Todavia, fica claro em Oliveira (2016) a necessidade de maiores estudos nessa fase final da educação básica, pois “um número significativo de alunos termina o Ensino Médio sem ter desenvolvido satisfatoriamente a capacidade de ler e escrever” (OLIVEIRA, 2016. p.27).

A dissertação “O governo da expressão escrita de alunos de sétima série (8º ano) a partir da olimpíada de língua portuguesa: gênero memórias literárias”, de Vidor (2014), chamou atenção em razão de abordar a governamentalidade, epistemologia desenvolvida por Michel Foucault, mas não sem antes conceituar, examinar e explicar o neoliberalismo para responder de que maneira a OLPEF faz uso dos métodos de governo e “suas técnicas de dominação como meios utilizados para tornar o indivíduo alguém significativo para o Estado.” (VIDOR, 2014. p.34). É possível compreender que, conforme Vidor (2014), tais metodologias e técnicas na formação continuada do professor de língua materna buscam moldar os sujeitos participantes do concurso (professor e aluno), exercendo uma governança intencional sobre eles. De acordo com a autora, os dispositivos da OLPEF, em específico os disponíveis no site do programa, engendram as ações pedagógicas do professorado participante do programa e que se materializam nas produções escritas dos seus aprendizes. A pesquisa demonstra artifícios usados tanto pelas empresas privadas, que subsidiam o OLPEF, quanto pelo MEC, que participa como regulador, para promover a disputa não apenas no âmbito discente, mas também no docente.

Ressalta, já em suas considerações finais, que a participação no concurso, considerando sua inscrição voluntária, é estimulada, muitas vezes, pela escola (direção, coordenação e pares) e pelos meios midiáticos. Mesmo tendo seus saberes questionados e desqualificados, alguns dos motivos que levam o professor a ingressar na OLPEF dá-se pela perspectiva de que sua autoestima elevar-se-á na sociedade, atuando pela conquista

do status de bom professor (VIDOR, 2014. p. 85).

Avançando ainda mais na revisão da literatura, analisou-se os artigos científicos publicados em periódicos ou revistas acadêmicas. Percebeu-se que as perspectivas epistemológicas e os trajetos metodológicos eram muito semelhantes aos utilizados nas dissertações anteriormente investigadas. Sendo que, dos 8 (oito) artigos que uniam o descritor usado na pesquisa à formação continuada de professores 2 (dois) fizeram uso do instrumento metodológico de observação em sala de aula e outros 2 (dois) tendo a entrevista como seu instrumento.

A produção textual dos alunos foi utilizada em 2 (dois) dos estudos. Em ambos houve a discussão sobre modo e critérios da OLPEF de avaliação/correção dos textos produzidos pelos educandos participantes, uma categoria que ainda não havia aparecido nas dissertações inspecionadas. Silva e Souza (2014) ao constatarem que os critérios de avaliação se dão por meio de adequação linguística e convenções de escrita formal, concluem que

A Olimpíada, no percurso de dados que temos organizado para desenvolver estudos, tende a se caracterizar, portanto, como um veículo de planificação do ensino de língua no país e como uma política pública de ensino de língua materna que direciona a educação linguística formal. (SILVA; SOUZA, 2014, p.325-326)

A recorrência epistemológica da perspectiva sócio interacionista de Bakhtin foi outro aspecto que chamou atenção. No total, 3 (três) fizeram uso deste teórico, em 1 (um) há a compatibilização de Bakhtin com Vygotsky e 1 (um) utilizou apenas Vygotsky.

Constatou-se, inclusive, que, quando o foco estava nas produções textuais dos alunos, os gêneros determinados pela OLPEF para o ensino fundamental II permaneciam como os mais favorecidos nos artigos. Ademais, um outro tipo de produção textual desenvolvido para participar do concurso surgiu nas publicações de periódicos: o relato de prática escritos por professores durante seu percurso na OLPEF.

Em seu artigo, Luna (2016) debruça-se sobre os relatos de práticas escritos por 07 (sete) docentes vencedores na categoria relatos de prática e que registraram a aplicação das sequências didáticas do caderno da OLPEF para o gênero crônica em suas turmas. A autora relaciona tanto as sequências didáticas do caderno da OLPEF quanto o relato de práticas docentes à “ergonomia e ergologia, disciplinas que se voltam para a análise de atividades profissionais em empresas ou instituições a fim de resolver problemas ou demandas apresentadas por essas mesmas organizações” (LUNA, 2016. p.202). De acordo com seu texto, a construção histórica da educação no Brasil assentou a imagem de que o professor é aquele que tem o dom, aquele que executa uma missão muito próxima do plano religioso. Assim, de acordo com a autora, a escolha pelo enfoque epistemológico da ergonomia e ergologia justifica-se pela ausência de entendimento no Brasil de que a docência é uma profissão e que como tal deve atender aos anseios da sociedade e “que o ensino é uma área de trabalho submetida a uma ordem institucional” (LUNA, 2016.

p.203). Luna (2016) aponta também que há negociação entre os docentes, o trabalho prescrito, idealizado e proposto pela OLPEF e o trabalho real, em sala de aula.

Finaliza expondo que “os resultados mostram que os professores assumem uma posição discursiva de protagonistas do processo, identificados com a filosofia do programa, assim como seus alunos” (LUNA, 2016. p.222). Essa conclusão foi possível por intermédio dos relatos de práticas docentes analisados e que conferem, de acordo com o parecer da estudiosa, que a autonomia dos professores ao adaptarem para sua realidade escolar e mudarem as prescrições técnico-metodológicas da OLPEF, produz resultados mais significativos para a formação continuada do professor e para a aprendizagem de seu alunado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ocuparmo-nos em interagir com a produção acadêmica dos últimos cinco anos para cotejar o nível de conhecimento sobre a formação continuada de professores por meio da OLPEF, que modelos e enfoques epistemológicos foram utilizados como referenciais teóricos, que abordagens metodológicas e, sobretudo, quais as principais conclusões das pesquisas realizadas, proporcionou-nos a aferição e análise deste campo de estudos. Tivemos a oportunidade de identificar quais aspectos na pesquisa acadêmica permanecem em silêncio ou foram negligenciados ou, ainda, vestígios de convencionalidades que podem consagrar ou, eventualmente, saturar um campo de investigação.

REFERÊNCIAS

CANAL Portal CENPEC **Entrevista Sonia Madi, coordenadora da OLPEF**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aykXUbbYt5I>. Acesso em: 10 ago.18

LUNA, T. **Autoria docente em sala de aula: uma análise de situações de trabalho a partir de relatos de prática**. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 11, n.1, p.201-224, jan./abr. 2016. Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4676/3281>. Acesso em: 03 mai.2018

MEC. **Olimpíada leva estudantes a adquirir novos conhecimentos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15520-olimpiada-leva-estudantes-a-adquirir-novos-conhecimentos> . Acesso em: 05 ago.18

MOURA, J. F. de; NACARATO, Adair Mendes. **Narrativas de vida de professores da educação infantil: as marcas e silenciamentos quanto à matemática escolar**. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/jc3b3nata-ferreira-demoura.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

OLIMPÍADA de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> . Acesso em: 01 ago.18

OLIVEIRA, S. de F. **Ecossistemas de práticas pedagógicas em textos produzidos por estudantes da educação básica na olimpíada de língua portuguesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2016.

RANGEL, E. de O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. **Pontos de vista: caderno do professor – orientação para produção de textos**. SP: Cenpec, 2014.

SILVA, P. B.; SOUZA, E. M. de F. Educação linguística: o ensino de língua portuguesa no projeto Escrevendo o Futuro. **Estudos linguísticos**, n. 27, p.312-327, 2014.1. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/7050/10351>>. Acesso em: 03 mai 2018.

TRENTIN, A. C. B. **As contribuições da “Olimpíada de Língua Portuguesa - escrevendo o futuro” para a formação contínua, o trabalho e o bem-estar docente: a experiência nas escolas públicas de Bandeirantes/MS**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014.

VIDOR, J. L. **O governmento da expressão escrita de alunos da sétima série (8º ano) a partir da olimpíada de língua portuguesa: gênero memórias literárias**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências na área de Letras) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2014.

AS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Tayná Moscoso de Sousa

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Ciências Naturais
Belém - Pará

<http://lattes.cnpq.br/7795109808140403>

Letícia Raquel Amaro dos Santos

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Ciências Naturais
Belém - Pará

<http://lattes.cnpq.br/8270002167519435>

Jorge Raimundo da Trindade Souza

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Ciências Naturais
Belém - Pará

<http://lattes.cnpq.br/7192505290186780>

RESUMO: Tendo em vista que o Estágio Supervisionado é essencial à formação de futuros docentes, sendo ele um componente fundamental dos currículos de cursos de graduação, o presente trabalho objetiva descrever as concepções de graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais em relação ao Estágio Supervisionado I. Foram aplicadas duas atividades sobre reflexão de estágio com

58 estudantes de duas turmas de graduandos do 4º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Universidade Federal do Pará (UFPA), dos turnos matutino e noturno. Os resultados apontam que os alunos esperam, principalmente, observar ações que contribuam para a construção de seu perfil profissional e o desenvolvimento de conhecimentos atitudinais, bem como indicam um sentimento de valorização do estagiário. A partir das análises levantadas, pode-se concluir que o estágio tem relevância na formação de professores, indo além de cumprimentos acadêmicos, sendo uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, cabendo um sentimento de valorização por parte das instituições de ensino com o estagiário, essencial na formação da identidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências Naturais; Estágio Supervisionado; Formação de professores.

THE CONCEPTIONS OF STUDENTS TO THE NATURAL SCIENCE DEGREE THE SUPERVISED PRACTICE

ABSTRACT: Bearing in mind that the supervised practice is essential to the future of teachers training, being a fundamental component to curriculum of undergraduates

courses. The present work aims to describe the conceptions of undergraduates students in the natural science degree course in relation to supervised practice I. It was applied two activities about reflection in the practice with 58 students in two undergraduates classes in the 4th semester of the natural science degree course from the federal university of Pará (UFPA) in the morning and night shift. The results appoint that the students expect, mainly, to observe actions that contribute to the construction of their professional profile and the development of behavior's knowledge as well, as indicating a feeling of appreciation for the practice. Based on the analysis, it can be concluded that the practice has relevance in the teachers training going beyond academic compliments, being a opportunity of personal and professional development, with an appreciation feeling on the part of educational institutions with the practice, essential in the teacher's training identity.

KEYWORDS: Natural Science Degree; Supervised Practice; Teacher Treaning

1 | INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado, componente curricular essencial para a graduação, é indispensável para a formação de alunos oriundos de cursos de licenciatura, pois “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, 2005, p. 21).

A prática do estágio é o momento em que o futuro docente tem a oportunidade de vivenciar a práxis social de ser professor assumindo uma postura crítico-reflexiva sobre os acontecimentos que o rodeiam, contribuindo para a formação de seus conhecimentos atitudinais e seu perfil profissional. Para Silva (2018), o estágio torna possível explorar as demandas da sala de aula.

É inegável, contudo, que apesar da existência de instituições de ensino e professores que veem o momento de estágio como essencial, este ainda é, por alguns, desvalorizado, de forma que tornem o estagiário um ser invisível e de pouco importância. Desta forma, o presente trabalho objetiva analisar a importância do estágio para os acadêmicos do curso de Ciências Naturais por meio de suas expectativas e concepções em relação ao Estágio Supervisionado I, bem como verificar qual aprendizado objetivam adquirir durante o mesmo e sua valorização em instituições de ensino.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O estágio supervisionado é entendido como um processo de experiência prática, que aproxima o universitário de sua área de formação. É um componente curricular fundamental para o desenvolvimento dos alunos de graduação, e uma forma de aproximação entre a

universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social (SCALABRIN, 2013). Nos cursos de graduação em licenciatura, em especial, o estágio possibilita que sejam trabalhadas noções essenciais para a formação do perfil profissional docente, sendo este consolidado ao longo da trajetória em contato com a experiência com o coletivo. O estágio, ao promover a presença do estagiário no cotidiano do ambiente escolar, abre espaço para a realidade do professor na sociedade (SOUZA, 2010).

Além de proporcionar novas possibilidades pedagógicas a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender. É importante ressaltar que, para a realização desse componente, todas as disciplinas que envolvem formação e currículo são fundamentais, uma vez que trabalham conhecimentos e desenvolvimentos de subsídios durante a prática e ao longo da carreira profissional. Dessa forma observa-se que a prática de estágio é o local onde a identidade profissional do aluno é construída. É uma ação que confirma que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, invade as paredes da sala de aula e aproxima os alunos da realidade em que irão atuar (SILVA, 2018).

No entanto, os estágios necessitam ser discutidos e otimizados dentro de uma política que possibilite aos estagiários dos cursos de licenciatura, superar o desafio da concretização dessas noções junto às escolas e seus membros. Uma vez que a disciplina de estágio tem se resumido a burocratização, constituída de preenchimentos de fichas e valorização de atividades que envolvem observação e regência desprovidas de metas investigativa, com fins específicos. Sendo assim a prática de estágio acaba por não privilegiar a análise crítica do âmbito escolar e reflexivas da práxis docente. Essa etapa da vida acadêmica acaba por ter uma perspectiva de imitação de modelos, com ausência de investigação e reflexão (CORTE, 2015).

Em suma, com caráter complementar, às metodologias de ensino e o estágio supervisionado são observados como uma teoria no início do curso e uma prática ao seu final, reafirmando a dicotomia entre teoria e prática. Com isso, as atividades realizadas dentro do estágio não são debatidas por educadores a fim de promover uma reflexão, tampouco possibilitando a redefinição de teorias aplicadas (PICONEZ, 2013). O estágio como reflexão da prática docente possibilita aos graduandos aprender aspectos atitudinais com aqueles que já possuem experiência na atividade, porém, apenas a simples observação não é suficiente. É necessário a discussão dessas experiências, das possibilidades encontradas no âmbito escolar e o estudo da teoria na prática (PIMENTA, 2004).

3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa buscou analisar as concepções e expectativas de graduandos do curso de Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará em relação ao estágio

supervisionado I e sua valorização nas escolas. Foram analisadas duas atividades de reflexões de estágio, com 2 turmas do 4º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Naturais dos turnos matutino e noturno, com um total de 58 alunos. A atividade foi aplicada contendo três perguntas do tipo aberta, onde em um primeiro momento foi perguntado acerca das concepções e tipos de aprendizagem que os acadêmicos esperavam obter no decorrer do estágio supervisionado I, e posteriormente, como eles foram recebidos pelos membros da escola, e se houve valorização da prática. Os dados foram coletados e tabulados em Excel e dispostos em gráficos para posterior análise.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização do trabalho permitiu uma compreensão das expectativas dos acadêmicos de Ciências Naturais em contato com o primeiro estágio, sendo este um momento de oportunidade de refletir sobre a dicotomia da teoria e prática. Na primeira atividade aplicada, buscou-se analisar as expectativas que os acadêmicos possuíam em relação aos objetivos do estágio, e qual aprendizado eles esperavam construir durante o processo, onde, como se observa no Gráfico 1, constatou-se que 67,7% acredita que o estágio valha para a construção de seu perfil profissional, ao adquirir conhecimentos práticos e desenvolver habilidades e competências para a aplicação da teoria aprendida na universidade. Enquanto 32,3% acredita que sirva para conhecer o setor em que futuramente será inserido, tendo em vista que este é seu primeiro contato com o âmbito escolar e, em alguns casos, recursos escassos, indicando que o momento do estágio é de suma importância para estes. Além da contribuição de aquisição de conhecimentos práticos e contato com a realidade do ambiente escolar, os graduandos pretendem, como mostra o gráfico 2, construir ao longo do estágio, conhecimentos atitudinais (51,9%), metodologias e didáticas de ensino (40,7%) e aprender a associar teoria e prática (7,4%).

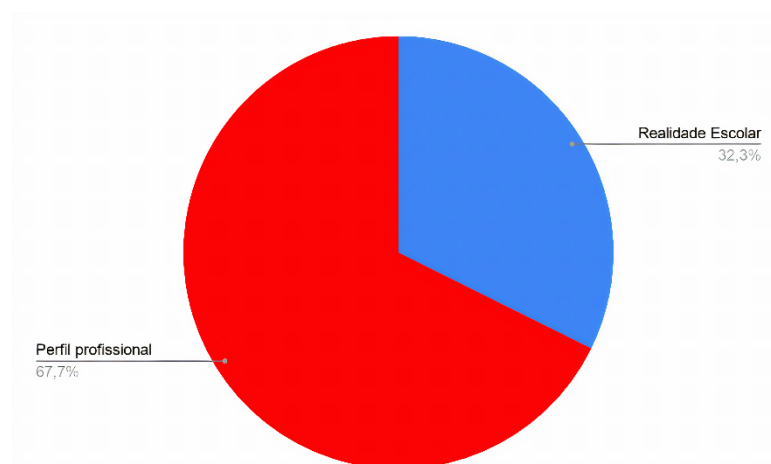


Gráfico 1- Demonstrativo dos objetivos do estágio

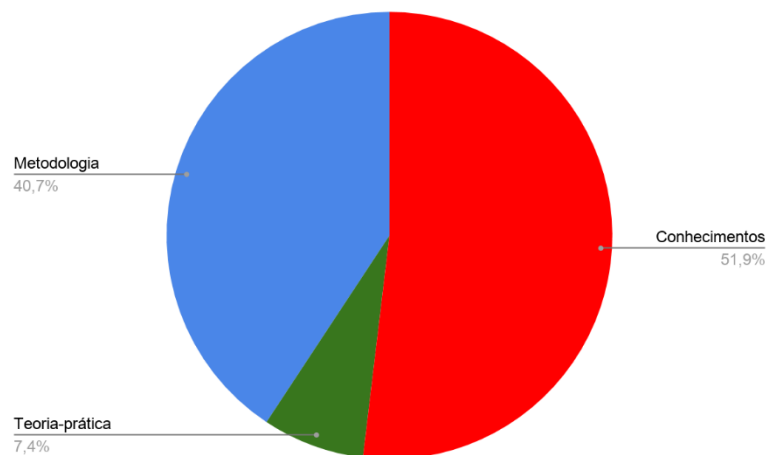


Gráfico 2 - Demonstrativo de aprendizagens adquiridas

As vivências do estágio supervisionado constituem as bases para a formação profissional dos alunos de licenciatura, sendo fundamental para a formação do caráter docente do graduando. No entanto, para o desenvolvimento desse caráter e construção desta base, se faz necessário a valorização do estágio dentro do ambiente escolar, sendo essa valorização desde o acolhimento desse estagiário à inserção dele nas atividades desenvolvidas na escola (SANTOS, 2015). Com isso também, observou-se a concepção dos estagiários quanto a sua valorização nas instituições de ensino onde realizaram suas atividades de estágio, desde a recepção até o fim de seu percurso. Conforme suas respostas, observou-se uma parcela destes estagiários foram recebidos, em um primeiro momento, pela direção ou coordenação pedagógica da escola, enquanto os demais foram recebidos por uma coordenação de estágio, responsável por sua alocação com professores, fator este que pode indicar uma valorização do estágio supervisionado por instituições. Ademais, como exposto pelo Gráfico 3, constatou-se que 85,2% da amostra sentiu-se valorizada, tendo participado de atividade dentro e fora da sala de aula, enquanto 14,8% sentiu-se desvalorizado.

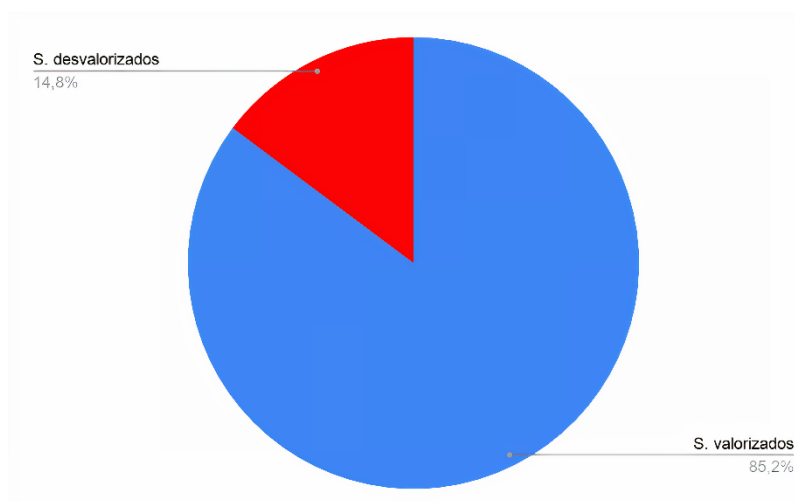


Gráfico 3- demonstrativo da sensação de valorização da prática

5 | CONCLUSÃO

O estágio tem como objetivo a prática do aprendizado por meio da realização de atividades relacionadas com a futura profissão do discente, dando oportunidade de colocar em ação a teoria adquirida nas aulas. Com isso, podemos considerar que o estágio supervisionado proporciona uma oportunidade única, além de apresentar uma grande importância e significado na formação docente, sendo o momento que o acadêmico se vê professor e tem a oportunidade de avançar ou recuar dentro do âmbito educacional.

A partir das concepções levantadas, percebe-se a importância do estágio para os alunos de graduação do curso de Ciências Naturais, de forma que os estagiários apresentam grandes expectativas para o Estágio Supervisionado I, principalmente quanto a construção de seu perfil profissional e da identidade docente, flexibilidade em relações interpessoais e obtenção de conhecimentos atitudinais que o ajudem a lidar com situações de sinistros na sala de aula, bem como demonstram uma valorização do estagiário em sua função nas diversas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensino**. Congresso nacional de educação, 12, 2015, Curitiba: Champagnat. p. 2-3.
- PICONEZ, Stela (org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. Ed. Campinas: Papirus, 1991. Cap.1, p. 10-11.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Nicole Rodrigues dos. **Relatório final de estágio pedagógico**. 2015. 79f. Dissertação (Mestrado em ensino de educação física) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.
- SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista Unar, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 3, 2013.
- SILVA, Haíla Ivanilda. GASPARG, Mônica. **Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Revistas Brasileiras de estudos pedagógicos. Brasília, v. 99, n.251, pág.205-221. 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções**. Revista Poésis. v.3, n. 3-4, pág. 5-24. 2005/2006.
- SOUZA. Jorge Raimundo da Trindade. **Guia do estagiário**. Belém, 2013. P 4-6. Apostila da Faculdade de Ciências Naturais da UFPA.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Data de aceite: 03/08/2020

Samara Moura Barreto de Abreu

Professora de Educação Física.

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Professora do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE – Campus Canindé.

Sarlene Gomes de Souza

Professora de Educação Física.

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará.

Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Enfermeira. Doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca, Espanha. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Valencia, Espanha. Professora do Curso de Medicina e do Mestrado e Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Pesquisadora PQ do CNPq.

Vanessa de Carvalho Forte

Wilson Nóbrega Sabóia

Carolina Nóbrega Sabóia Luz

RESUMO: Este estudo é definido como um estado do conhecimento, pesquisas deste tipo possibilitam ao pesquisador conhecer o panorama de pesquisas e estudos na sua área de

interesse, o que ocorre mediante mapeamento bibliográfico realizado em diferentes fontes de busca, para assim conhecer o que já foi pesquisado sobre determinadas temáticas, bem como as contribuições das pesquisas já realizadas para o conhecimento científico na área. A temática elencada por nós consiste nas narrativas autobiográficas e sua relação com a formação docente. Ensejávamos caminhar sobre um objeto de investigação onde à vida se tornasse aparente nas relações educativas e onde o sujeito fosse ator da sua própria história, na significação das experiências de vida e formação. O caminho trilhado por nós para a realização desse estudo foi iniciado com a análise de estudos tomando a combinação dos descritores *narrativas autobiográficas AND formação*. Na escolha dos sítios de busca optamos pelo Portal de Periódico CAPES para inventário das produções, uma vez que este contém um vasto acervo, de mais de 37 mil publicações, nacionais e internacionais, alocadas nas 242 bases de dados. Definimos como critério de busca “apenas artigos” e a busca foi realizada em novembro de 2014. Por meio da combinação dos descritores encontramos 19 registros, nos quais nos debruçamos sobre a leitura em sua completude. Após leitura e categorização dos artigos, notamos que apenas

três (n=3) deles encontravam-se em consonância com o nosso objeto de estudo, estreitados à pesquisa-formação. Pudemos verificar nesse inventario realizado, a utilização das narrativas autobiográficas como dispositivo na formação de professores, estreitada ao movimento de autoformação, do caminhar para si por via do outro, da reflexividade com origem na experiência do vivido. Como destaque, situamos a incipiência de artigos que versem sobre narrativas autobiográficas e formação docente estreitado a perspectiva emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Estado do conhecimento. Narrativas Autobiográficas. Formação. Pesquisa Educacional.

ABSTRACT: This study is defined as a state of knowledge, research of this type provides to a researcher an overview of researches and studies in his area of interest, its made by a bibliographic mapping made in different search sources, as well as to know contributions of research already done to scientific knowledge in the area. The theme listed by us consists of autobiographical narratives and their relationship with teacher training. We wanted to understand an object of investigation in which life could become apparent in educational relationships and in which the subject could be an actor in his own history, in the meaning of life and formation. The path taken by us to the realization of this study started with the analysis of studies using the descriptors combination between the terms *autobiographical narrative* AND *training*. When choosing search sites, we selected the Portal de Periódicos da CAPES for inventory of productions, which contains a vast collection of over 37 thousand national and international publications, allocated in the 242 databases. We defined as search criteria “only papers” and the search happened in November 2014. Through the combination of descriptors, we found 19 papers, which were read in its plenitud. After reading and categorizing, we noticed that only three (n = 3) of them were in line with our object of study, related to research-formation. We were able to verify in this inventory, the use of autobiographical narratives as a tool in teacher education related to the movement of self-formation, to the self-knowledge through the other, and to the reflexivity from the lived experiences. As a highlight, we find the incipience of articles dealing with autobiographical narratives and teacher training linked to the emancipatory perspective.

KEYWORDS: State of knowledge. Autobiographical narratives. Formation. Educational Research.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto exprime a construção do estado do conhecimento sobre a temática de pesquisa - narrativas autobiográficas como dispositivo na formação docente. Realizar um estudo do tipo estado do conhecimento possibilita ao pesquisador conhecer o panorama de pesquisas e estudos na sua área de interesse, o que ocorre mediante mapeamento bibliográfico realizado em diferentes fontes de busca. Assim procedendo, é possível conhecer o que já foi pesquisado sobre a temática, bem como as contribuições de sua

pesquisa para o conhecimento científico na área.

Apresenta-se espelhado aos estudos denominados de ‘estado da arte’ que fazem um inventário reflexivo sobre os objetos temáticos em diferentes campos investigados, situando-os no tempo e no espaço em que se encontram e se desenvolvem as racionalidades epistêmicas, a partir dos dados inventariados (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004) cujo objetivo se pauta em “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento (FERREIRA, 2002, p. 258), recorrendo a resumos ou catálogos como fontes de apreensão. Contribui, portanto, na sustentação de revisões produzidas no Brasil, sobre o conhecimento acumulado em uma dada área, dada a sua escassez de trabalhos com este propósito (SCHIFFELBEM e CARIOLA, 1989).

Ensejávamos caminhar sobre um objeto de investigação onde à vida se tornasse aparente nas relações educativas e onde o sujeito fosse ator da sua própria história, na significação das experiências de vida e formação. Aproximamos-nos, portanto, dos debates educativos e dos eixos temáticos de investigação com o movimento das “histórias de vida”, “autobiografias” e “biografias educativas” cuja efervescência se constituiu na virada da década de 1980, conforme aponta Nóvoa (1992, p.15):

O alargamento pelas décadas de 1990 até chegar aos dias atuais (2015) em torno de pensar a história de vida e formação por meio de narrativas autobiográficas, colocando o professor como sujeito-autor de sua práxis humana e entendendo-a como construto histórico-social, nos faz considerar que, conhecer o sujeito dessa ação é também (re) conhecer o mundo/sociedade a que ele pertence.

O alargamento pelas décadas de 1990 até chegar aos dias atuais em torno de pensar a história de vida e formação por meio de narrativas autobiográficas, colocando o professor como sujeito-autor de sua práxis humana e entendendo-a como construto histórico-social, nos faz considerar que, conhecer o sujeito dessa ação é também (re) conhecer o mundo/sociedade a que ele pertence.

Neste sentido, como modo de (re)conhecimento destas reflexões objetivamos constituir um estado do conhecimento sobre as narrativas autobiográficas como dispositivo na formação docente cuja questão central foi assim definida: **o que dizem os estudos sobre narrativas autobiográficas e formação docente?**

2 | A TRILHA PERCORRIDA NA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE.

A tessitura empreendida para o inventário bibliográfico foi se delineando à medida que as definições de busca iam sendo matizadas, remetendo a uma retroação ao objeto de investigação proposto, fundada nas narrativas autobiográficas como dispositivo na formação docente. Nesse momento, passamos a refletir sobre que abordagem, dimensão, perspectiva, ou pressuposto teórico-metodológico as narrativas autobiográficas ganhariam

corpus na nossa análise.

Concordamos com Nóvoa (2013, p.20) ao referir que “é muito difícil separar analiticamente as distintas abordagens autobiográficas, na medida em que elas se caracterizam por um esforço de globalização e de integração de diversas perspectivas” (NÓVOA, 2013, p.20).

Buscando pistas para prosseguir na análise dos registros a fim de perceber as aproximações, a questão há pouco explicitada sobre nossa clareza, frente a diversidade de possibilidades, lembramo-nos da matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) a qual nos ajuda a categorizar os estudos sobre narrativas autobiográficas baseada nos objetivos e nas dimensões que cada abordagem privilegia. “A partir dessa matriz é possível agrupar nove tipos de estudos, que não devem ser encarados como “categorias exclusivas”, mas apenas como uma forma de compreender os aspectos que são objeto de uma maior atenção” (NÓVOA, 2013, p.20). Neste sentido, demos maior atenção aos registros que comportam objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação, independente das dimensões (pessoa, prática, profissão), por se aproximarem do nosso foco de estudo.

Assim decidimos seguir sobre a análise de estudos tomando a combinação dos descritores *narrativas autobiográficas AND formação*, enquadrando-os sobre a matriz proposta Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014).

Na escolha dos sítios de busca optamos pelo Periódico Capes para inventário das produções, uma vez que este contém um vasto acervo, de mais de 37 mil publicações, nacionais e internacionais, alocadas nas 242 bases de dados (CAPES, 2014). Definimos como critério de busca “apenas artigos”. A busca foi realizada em novembro de 2014.

3 | MAPEAMENTO DOS ESTUDOS SOBRE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NOS PERIÓDICOS CAPES

Iniciamos nosso trabalho, por meio da visita ao Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Combinamos os descritores - *narrativas autobiográficas AND formação* - e encontramos 20 registros, nos quais nos debruçamos sobre a leitura em sua completude. Constatamos a repetição de um dos achados na referida busca e fizemos sua subtração, restando 19 deles. Após leitura e categorização dos artigos, notamos que apenas três (n=3) deles encontravam-se em consonância com o nosso objeto de estudo, estreitados à pesquisa-formação, conforme a matriz que nos ancoramos (quadro 1).

Objetivos/ Dimensões	Objetivos essencialmente teóricos relacionados à investigação	Objetivos essencialmente práticos relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação	Outros
Pessoa (do professor)	1	-	3	-
Prática (dos professores)	1	2	-	-
Profissão (de professores)	-	-	-	-
Outros	-	-	-	10

Quadro 1. Categorização dos trabalhos na combinação narrativas autobiográficas AND formação nos periódicos CAPES. Ancorado na matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) Fortaleza, Ceará, 2014 (nov).

Fonte: Apresentado pelas autoras em forma de quadro

O quadro 2 exprime a caracterização dos achados, trazendo os autores, o ano de publicação e o título do artigo.

Nº	Autores	Ano	Título
1	CINTRA	2011	Narrativas poéticas autobiográficas: (auto) investigação na formação do educador e do pesquisador.
2	KOLB- BERNARDES	2011	Tornando visíveis práticas invisíveis de professores de arte: narrativas autobiográficas.
3	COSTA	2010	O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional.

Quadro 2. Caracterização dos trabalhos com aproximação ao objeto de investigação na combinação narrativas autobiográficas AND formação no periódico CAPES. Ancorados na matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) Fortaleza, Ceará, Brasil, 2014.

Fonte: Apresentado pelas autoras em forma de quadro.

De modo analítico, em torno da temática *narrativas autobiográficas e formação*, fizemos a análise interpretativa dos estudos reconhecendo o objeto de estudo e a base de sustentação teórica.

A autora Cintra (2011) destaca em seu estudo as aprendizagens e reorganizações conceituais e propositivas geradas pela vivência, reflexão e ressignificação acerca de dois exercícios memorialísticos, realizadas como aluna das disciplinas do programa de pós-graduação referendando que, por via desse processo reflexivo, conseguiu identificar as narrativas poéticas autobiográficas como práticas favorecedoras do processo de produção e convivência com símbolos, passando a buscar por indícios da atuação desse processo no trabalho de formação de professores cuja base teórica é sustentada em Belmira Bueno,

Elizeu Souza, Walter Benjamim, Luciana Ostetto, Ana Albano, Laura Freitas.

Kolb-Bernades (2011), ao analisar a prática artística e a prática docente de um grupo de professoras da Educação Básica, revela alguns indícios dos caminhos cruzados entre a prática artística e a prática docente, constituindo-se elemento formador do professor-artista-pesquisador, com origem no compartilhamento da narrativa autobiográfica, tendo como corpo teórico os autores Delory Momberger, Paulo Freire, Christine Josso, Elizeu Souza.

Ao fazer um levantamento comparativo das condições em que se desenvolveram as práticas lúdicas de três gerações de brincantes, Costa (2010) sinaliza para a relação de intersubjetividade dos agentes-sujeitos no processo de construção das narrativas, evidenciando a ideia de que, além da relatividade histórica das formas de brincar, foi possível uma reconfiguração do passado em relação a si mesmo e, sobretudo, uma leitura objetiva dos vínculos sociais que o engendram, possibilitando um percurso formativo autorreferenciado, cuja âncora teórica utilizada como sustento são os autores Gaston Pineau, Christine Josso, António Nóvoa, Mathias Finger.

Entre os aspectos explicitados nos artigos analisados anteriormente, estão a relação das narrativas autobiográficas como tentativa de atravessamento do paradigma da ciência aplicada ao professor reflexivo (PINEAU, 2006), frente aos desafios na formação de professores; a sua compreensão como uma experiência autoformadora trazida na perspectiva que o ato de narrar “é uma experiência a ser vivida para quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre formação e os processos por meios dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004 p.141).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos verificar nesse inventário realizado, a utilização das narrativas autobiográficas como dispositivo na formação de professores, estreitada ao movimento de autoformação, do caminhar para si por via do outro, da reflexividade com origem na experiência do vivido. Como destaque, situamos a incipiência de artigos que versem sobre narrativas autobiográficas e formação docente estreitado a perspectiva emancipatória, conforme critérios estabelecidos.

Por fim, o entendimento de que a pesquisa, como investigação de algo, nos lança na interrogação, pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e a criação (CHAUÍ, 1999, p. 222), situação experienciada no processo de elaboração deste estado do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANÇA, E.L.; SINOTI, D. V. Análise de metodologias de pesquisa a partir de trabalhos publicados no V CIPA: Um estudo introdutório. In: *Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica*, Rio de Janeiro, 2014.
- CINTRA, S. C. S. *Narrativas poéticas autobiográficas: (auto)investigação na formação do educador e do pesquisador*. ETD, Campinas, v. 12, n. 02, jun. 2011.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- COSTA, M. de F. V. O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 12, p. 107-123, 2010.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas estado da arte. *Revista Educação e Sociedade*, n. 79. p. 257-272. Ago., 2002.
- JOSSO, Maria Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.
- KOLB-BERNARDES, R. Tornando visíveis práticas invisíveis de professores de arte: narrativas autobiográficas. *ETD*, Campinas, v. 12, n. 02, jun. 2011.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32 n. 2 Maio/Ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200009&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 05 jan 2016.
- NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria.; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas . v. 15. n, 30. p.5-16, jul/dez. 2004.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida . In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vida de professores*. Porto Editora, 2ª ed. 2013.
- NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.
- SCHIEFELBEIN, E.; CARIOLA, P. Investigación y políticas educativas en América Latina: síntesis de reunión de expertos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.165, p.265-77, maio/ago.1989.
- SILVA, S. P.; NOBREGA-TERRIEN, S.M.; FARIAS, I.M.S. Produções sobre a formação de professores no EPENN: Análise do período 2003 a 2011. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. *Pesquisas em educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas*. Recife: UFPE, 2014.p.127-200.

ESTUDO SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS EM CURSO PRESENCIAL DE PEDAGOGIA

Data de aceite: 03/08/2020

Data da submissão: 02/05/2020

Margarete Bertolo Boccia

Doutora em Educação

UNINOVE- Universidade Nove de Julho

São Paulo - SP

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2020235209060144>

ID Lattes: 2020235209060144

Este texto foi adaptado do texto Metodologias Ativas no Curso de Pedagogia, apresentado em **IV SNTDE 2019 - I Simpósio Internacional e IV Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação**, uma organização do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Tecnologias Digitais na Educação da Universidade Federal do Maranhão, realizado na UFMA em julho de 2019.

RESUMO: O presente texto visa apresentar o início dos estudos sobre Metodologias Ativas no curso de Pedagogia de uma IES na capital de São Paulo. O estudo teórico-bibliográfico foi iniciado para a identificação, diferenciação e compreensão das Metodologias Ativas, visando construir listas de características de cada uma dessas metodologias ativas. As metodologias escolhidas para estudo e posteriormente produção da lista de suas características foram:

blended learning, peer instruction, método de caso, aprendizagem baseada em problemas e problematização, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em games e gamificação e design thinking. A metodologia de pesquisa adotada para a construção dos instrumentos de levantamento de dados foi a elaboração de questionário/ formulário de pesquisa de opinião – em arquivo próprio do google form's com a lista de afirmações produzidas a partir das características elencadas. A pesquisa de opinião com os alunos do curso de Pedagogia, sobre a preferência ou não de cada uma das metodologias será a continuidade da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Curso de Pedagogia; Pesquisa de Opinião; Escala Likert, Características.

ABSTRACT: This text aims to present the beginning of studies on Active Methodologies in the Pedagogy course of an HEI in the capital of São Paulo. The theoretical-bibliographic study was initiated for the identification, differentiation and understanding of Active Methodologies, aiming to build lists of characteristics of each of these active methodologies. The methodologies chosen for study and later production of the list of its characteristics were: blended learning,

peer instruction, case method, problem-based learning and problem-solving, project-based learning, game-based learning and gamification and design thinking. The research methodology adopted for the construction of the data collection instruments was the elaboration of a questionnaire / opinion survey form - in a google file's own file with the list of statements produced from the listed characteristics. The opinion survey with the students of the Pedagogy course, on the preference or not of each method will be the continuity of the research.

KEYWORDS: Active Methodologies; Pedagogy Course; Survey Research; Likert scale, Characteristics.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto visa apresentar o início dos estudos sobre Metodologias Ativas no curso de Pedagogia. Este relato vincula-se a um projeto maior que tem como objetivo associar os Estilos de Aprendizagem às Metodologias Ativas.

O estudo teórico-bibliográfico foi iniciado para a identificação, diferenciação e compreensão das Metodologias Ativas, visando construir listas de características de cada uma dessas metodologias ativas: blended learning, peer instruction, método de caso, aprendizagem baseada em problemas e problematização, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em games e gamificação e design thinking.

O recorte selecionado traz exatamente o percurso realizado até o momento em que foram elencadas algumas metodologias ativas para serem estudadas. A partir desse estudo buscou-se a diferenciação entre elas, além da construção das listas de suas características.

A partir da caracterização das Metodologias Ativas foram construídas afirmações sobre elas, para que se transformassem em material de análise, e pesquisa de opinião.

A metodologia de pesquisa adotada para a construção dos instrumentos de levantamento de dados foi a elaboração de questionário/ formulário de pesquisa de opinião – em arquivo próprio do google form's com a lista de afirmações produzidas a partir das características elencadas.

O instrumento terá as afirmações para que os alunos selecionem suas preferências quanto a vivenciar uma ou outra metodologia ativa. Terá a característica de pesquisa de opinião, por meio do questionário likert, de modo que posteriormente possam ser utilizadas como instrumento validado para a articulação com os Estilos de Aprendizagem. Estes questionários serão aplicados aos alunos do curso de Pedagogia da IES a que este projeto se vincula.

No momento, o trabalho está em fase de construção do formulário google form's para que a pesquisa de opinião seja disparada para os alunos do curso. A pesquisa de opinião com os alunos do curso de Pedagogia, sobre a preferência ou não de cada uma

das metodologias será a continuidade da pesquisa.

2 | METODOLOGIAS ATIVAS

Metodologia ativa não é algo que pode ser chamado de novidade, pois é explicada, em linhas gerais, como um processo de escolha de atividades, caminhos ou situações que colocam o aluno no centro das atenções do processo de ensino e aprendizagem, como o agente e o responsável pela mesma, ou seja, como o protagonista de sua aprendizagem.

As metodologias ativas decorrem de propostas pedagógicas de teóricos como John Dewey, Paulo Freire e Carl Rogers, entre outros. Elas enfatizam que cada estudante deve aprender no seu ritmo, de acordo com suas necessidades, com base em situações contextualizadas e significativas. Além disso, as metodologias ativas também favorecem a aprendizagem em grupo, ao propor atividades em projetos coletivos (MILL, 2018, p.442).

E, desde as discussões da Escola Nova essa proposição já foi feita, mas atualmente, a vinculação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), elas ganham nova roupagem, novas proposições e possibilidades de utilização, que se constituem em uma maneira bastante interessante de se planejar e propor aulas aos alunos considerados tecnológicos-digitais.

Sobre metodologias ativas José Manuel Moran (2015),

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, s/p.).

Para conhecermos um pouco mais os alunos, e buscando possibilitar exatamente que experimentem novas possibilidades e que sejam criativos, escolhemos algumas Metodologias Ativas que são apresentadas por Mattar (2017) para o estudo e identificação de suas características.

Metodologias ativas são consideradas tecnologias que proporcionam engajamento dos educandos no processo educacional e que favorecem o desenvolvimento da sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que estão fazendo (MILL, 2018, p. 441-442).

Apresentaremos quais as metodologias que foram escolhidas para estudo e posteriormente suas características: blended learning, peer instruction, método de caso, aprendizagem baseada em problemas e problematização, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em games e gamificação e design thinking.

2.1 Blended learning

Denominação em inglês para caracterizar a aprendizagem híbrida. Segundo Mattar (2017), “seria a mistura entre a educação presencial e a distância” (p.25).

Apresenta como características:

- combinação das práticas pedagógicas tanto do ensino presencial quanto do ensino a distância, visando aprimoramento do desempenho dos alunos;
- trabalhos em equipes;
- busca por parte dos alunos sobre assuntos que serão aprofundados nas aulas presenciais;
- construção de perguntas antecipadas, pelos alunos, para discussão em aulas presenciais;
- combina aprendizagem offline e online para obter o melhor resultado possível entre os alunos.
- agrega o ensino de tecnologias em uma sala de aula tradicional;
- apresenta atividades e situações em que professor e alunos trabalham juntos num horário pré-definido, ou em horários flexíveis.

tabela 1 – características – Blended Learning

2.2 Peer Instruction

Peer instruction é um termo em inglês que pode ser traduzido por instrução por pares, assemelha-se à sala de aula invertida, mas possui suas características específicas, visto que a ação se dá na relação com os colegas de sala e não diretamente e, apenas entre professor e aluno.

As características que merecem destaque são:

- o aluno se prepara para os debates em sala de aula;
- os alunos trabalham em duplas ou grupos, se autoauxiliando;
- o professor tem mais tempo para sanar as dúvidas sobre o conteúdo do dia;
- o aluno como protagonista e co-responsável pelo desenvolvimento da aula;
- estudo do o aluno em fontes primárias;
- feedback e interação constantes.

tabela 2 – características – Peer Instruction

2.3 Método de caso

É uma metodologia de ensino baseada em situações de contexto real, diferentemente do estudo de caso é uma metodologia de pesquisa (Mattar, 2017). Nessa metodologia os alunos discutem e apresentam soluções para os casos que são propostos pelo professor. Suas características são:

- objetos de aprendizagem, competência e habilidades que se deseja desenvolver são os focos de estudo;
- as discussões apresentam sempre várias possibilidades de respostas;
- não costumam ter uma única solução óbvia;
- os casos podem ser construídos com informações simples e complexas.;
- além da busca por soluções, é possível propor um relato, incluindo a solução que foi dada e solicitar uma análise por parte dos estudantes;
- favorece a agilidade do processo em sala de aula;

tabela 3 – características – Método de Caso

2.4 Aprendizagem baseada em problemas e problematização

é uma metodologia de ensino “em que os alunos aprendem em pequenos grupos e com professores-tutores a partir de problemas” (MATTAS, 2017, p. 55). A sigla usualmente que caracteriza a metodologia é ABP e é diferente da ideia de resolução de problemas, pois o objetivo não é que os alunos envolvidos no grupo resolvam um problema e sim, a utilização do problema para ajudar “os alunos a identificarem suas próprias necessidades de aprendizagem” (MATTAR, 2017, p.55).

As principais características da Aprendizagem baseada em problemas e problematização são:

- trabalha com problemas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;
- os problemas devem estar inseridos na realidade;
- os conteúdos são trazidos em forma de problema;
- apresenta aos alunos um problema real;
- provoca a necessidade dos alunos fazerem escolhas
- provoca os alunos criarem soluções;
- provoca o raciocínio dos alunos;
- os alunos aprendem em pequenos grupos;
- os professores são os mediadores;

tabela 4 – características – Aprendizagem baseada em problemas

2.5 Aprendizagem Baseada em Projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos é desenvolvida durante um tempo maior que as demais metodologias. Prevê a organização com começo, meio e fim, a longo prazo. O estudo foca em vivências, situações práticas, buscando participação dos alunos.

Suas principais características:

- criar experiências em sala de aula duradouras;
- contribui com o desenvolvendo de habilidades úteis e necessárias no mercado atual;
- envolve a aplicação prática de informações para se chegar a uma solução satisfatória;
- começa com um problema desafiador, envolve a exploração de contextos e o desenvolvimento de ideias e comunicação entre pares;
- os alunos devem organizar suas descobertas por meio de gráficos e estatísticas, vídeos, aplicativos e programas simples, entre outros instrumentos multimídia.
- desenvolve competências, conhecimentos e trabalho colaborativo.

tabela 5 – características – Aprendizagem baseada em projetos

2.6 Aprendizagem baseada em games e gamificação

A aprendizagem baseada em games ou a gamificação pode ser considerada uma metodologia relacionada a atividades práticas ludo-pedagógicas e interativas com resultados. Suas características são:

- estabelece missões e desafios;
- é construída por fases e com pontuação a ser conquistada ou vencida;
- apresenta Ranking de acordo com a pontuação;
- os jogos apresentam diferentes cenários onde eles são desenvolvidos;
- oferece premiação tanto no final, como ao longo da partida;
- trabalho em grupos e equipes

tabela 6 – características – Aprendizagem baseada em Games ou Gamificação

2.7 Design Thinking

O Design Thinking é uma metodologia que busca soluções por meio da investigação. Favorece a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento da empatia. O aluno é quem constrói o processo, busca um produto ou solução sendo o produtor de seu conhecimento. Não existe uma única maneira de utilizá-lo e sim etapas a serem exploradas para a resolução de problemas. Na prática, a metodologia é dividida em cinco etapas: Descoberta; interpretação; ideação; experimentação e evolução. Suas principais características:

- contribui com as possibilidades de ouvir, criar, envolver e trabalhar com foco em resoluções de problemas;
- desenvolve o pensamento visual;
- desenvolve a empatia;
- o aluno participa ativamente da construção do conhecimento;
- resolve problemas concretos;
- produz conteúdo
- participa e opina sobre o que está sendo produzido

tabela – características – Design Thinking

3 | ESCALA LIKERT

Escala Likert, que é um método psicométrico¹, que visa verificar do grau de consistência de afirmações que são apresentadas aos participantes de uma pesquisa de opinião. Tenta identificar a existência de ambiguidades, discrepâncias e inconsistências nas afirmações apresentadas, de modo a validar um instrumento fidedigno a ser aplicado na pesquisa.

O instrumento é construído com afirmações e uma escala de cinco alternativas que vai da concordância total sobre aquela afirmação até a discordância total. A escala é pontuada de 5 a 1 da seguinte maneira: concordo totalmente (cinco pontos), concordo parcialmente (quatro pontos), não tenho opinião formada (três pontos), discordo parcialmente (dois pontos) e discordo totalmente (um ponto).

Para a análise dos resultados obtidos após a aplicação do instrumento é aplicada uma fórmula estatística:

1. Método que relaciona os dados com dados estatísticos. A análise realizada é estatística

$d = ma - me$

$C = d/n$.

Onde:

ma: Somatório maior;

me: Somatório menor;

d: Diferença entre dois somatórios;

n: N° de casos de cada subgrupo;

C: Grau de consistência.

Optamos por utilizar o questionário de pesquisa de opinião, pois a estrutura de qualquer instrumento de pesquisa deve apresentar relevância e validação para que seja considerada fidedigno os dados/ resultados obtidos após a validação para a pesquisa final.

Essa escala foi escolhida por permitir que os alunos participantes da pesquisa de opinião atribuam pesos diferenciados sobre as afirmações que lhe são apresentadas. Escalas são instrumentos de avaliação

Likert (1976/1932) introduziu uma variação na forma de apresentação dos itens de escalas de atitudes proposta por Thurstone. Considerando a grande dificuldade inerente à seleção de uma ampla gama de itens de natureza avaliativa, ele propôs que fosse estruturado um conjunto básico de itens contendo juízos de valor com relação a um dado objeto, itens esses que deveriam ser analisados um a um pelos respondentes. Estes deveriam assinalar sua escolha em escalas que percorrem um contínuo da maior concordância à maior discordância. [...] Ou seja, o que está em jogo não é a intensidade, mas a qualidade, mas a qualidade de cada resposta. O resultado final de uma escala desse tipo é dado pela somatória das respostas de concordância, discordância ou neutralidade e pela análise da concordância interna das concordâncias versus as discordâncias na escala total (TODARO, p.76).

O primeiro passo para a sistematização e elaboração do instrumento foi a construção de afirmações, a partir das características identificadas de cada uma das Metodologias Ativas que comporão a pesquisa final.

A pesquisa está em momento de elaboração do primeiro instrumento com as afirmações produzidas, assim como a confecção do formulário em google form's.

O link do formulário será divulgado por e-mail aos alunos representantes de sala com o pedido que divulguem aos alunos da turma e que respondam emitindo as suas opiniões.

A aplicação do questionário de pesquisa de opinião será direcionada um grupo selecionado de alunos, que chamaremos de grupo de controle para validação ou não das afirmações.

Após as respostas obtidas procederemos a análise dos dados e posteriormente confeccionaremos o instrumento final a ser divulgado aos alunos do curso de Pedagogia para a identificação das Metodologias Ativas preferidas dos alunos do curso.

4 | CONSIDERAÇÕES – REFLEXÕES DESPERTADAS

Estudar as Metodologias Ativas atualmente, é buscar a articulação entre as reflexões de teóricos clássicos e as atuais tecnologias da informação e comunicação.

As afirmações que os alunos precisam ser e estar no centro das atenções das situações de sala de aula são recorrentes, mas nem sempre as práticas se concretizaram; com as discussões sobre as metodologias ativas essa proposição e reposicionamento dos alunos como agentes dos processos, corresponsável pelo conhecimento – protagonista da aprendizagem ganham novo fôlego.

Essas novas tentativas são válidas, mas acreditamos que considerando as diferentes características de cada uma das metodologias ativas existentes; elas devam ser mais apropriadas e adequadas para grupos específicos de alunos. Assim, esperamos que identificar quais são as metodologias ativas que mais se aproximam dos estilos de aprendizagem dos alunos, favoreça os processos realizados na escola, em sala de aula e nos processos de ensino e aprendizagem que se estabelecem entre professores e alunos e alunos e alunos.

REFERÊNCIAS

BERGMAN, Jonathan. **Sala de aula invertida** – uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

MATTAR, João. **Metodologias Ativas** – para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**. Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

TODARO, Monica de Ávila. **Desenvolvimento e Avaliação de um programa de leitura visando à mudança de atitudes de crianças em relação a idosos**. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Estadual, de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2008.

O ADOECIMENTO COMO SINTOMA: UM ESTUDO REFLEXIVO ACERCA DO MAL-ESTAR DOCENTE

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 30/04/2020

Gustavo César Fernandes Santana

Universidade Federal de Uberlândia.

Uberlândia – Minas Gerais.

<http://lattes.cnpq.br/8418865115448878>

Isadora Nunes Pires

Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

Patos de Minas – Minas Gerais.

<http://lattes.cnpq.br/2446638503748383>

Paula Ferreira Gonçalves

Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

Patos de Minas – Minas Gerais.

<http://lattes.cnpq.br/7448699914086139>

RESUMO: A atividade docente tem sido marcada por desafios significativos, que fazem parte dos reflexos das constantes transformações relacionadas ao mundo do trabalho. Atualmente o docente é lançado em um sistema social excessivamente complexo, com isso, progressivamente sua atividade como docente tem exigido de si uma resposta à altura de tal expectativa. São questões que podem ocasionar riscos de sofrimentos a esses sujeitos. Com isso, o presente estudo tem por objetivo

investigar e refletir acerca do adoecimento docente, as formas pelas quais esse mal-estar é vivenciado por esses profissionais, como expressam atualmente e as implicações que isso pode acarretar nesses sujeitos e na sua profissão. Trata-se de uma revisão bibliográfica e para tanto foram utilizadas as bases de dados Scielo e Lilacs para a pesquisa. Os dados foram analisados por meio da análise qualitativa de conteúdo. Conforme a literatura examinada, constatou-se que os docentes podem apresentar transtornos relacionados ao estresse, os transtornos de ansiedade, as depressões, quadros psicossomáticos, fobias e síndrome de *burnout*. Estão relacionados ao desgaste emocional e físico que os docentes estão sujeitos em seu âmbito de trabalho. É importante lembrar que a análise feita é apenas um olhar subjetivo dos autores, não havendo o intuito de encerrar tal debate, sendo interessante a realização de mais estudos sobre o tema para melhor aprofundamento, e a pertinência de realização de novas produções acadêmicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Sofrimento. Psicanálise.

ABSTRACT: The teaching activity was marked by challenges, which is part of the reflexes of the constant changes related to the world of work. Currently, the document is launched in an excessively complex social system, with this, progressively its activity as a document that demands a response to the level of expectation. These are questions that can cause risk of suffering for these subjects. With this, the present study aims to investigate and reflect on the teaching commitment, as ways in which this malaise is experienced by professionals, as expressed today and as implications that can cause these cases and in their profession. This is a bibliographic review and for that purpose, Scielo and Lilacs databases were used for a research. Data were analyzed using qualitative content analysis. According to the examined literature, it should be noted that the documents may present stress-related disorders, anxiety disorders, such as depression, psychosomatic conditions, phobias and burnout syndrome. They are related to the emotional and physical wear and tear that documents are subject to. It is important to remember that the analysis carried out is only a subjective examination of the authors, with no intention of ending the debate, and it is interesting to carry out further studies on the topic for better depth and the relevance of making new academic productions.

KEYWORDS: Education. Suffering. Psychoanalysis.

1 | INTRODUÇÃO

Continuamente, a atividade docente tem sido marcada por desafios significativos, que fazem parte dos reflexos das constantes transformações relacionadas ao mundo do trabalho. As condições decorrentes deste contexto, e as numerosas exigências feitas às atribuições do professor, cada vez mais tem sido associada a perturbações na saúde física e psíquica expressados por estes sujeitos (CRUZ; et al, 2010, p.148).

Em seu dia a dia, tem sido habitual os docentes, sobretudo os do cenário público, manifestarem variados sintomas clínicos como depressão, estresse, pânico, distúrbios alimentares, compulsões, obsessões ou algum tipo de adicção. Observa-se também em suas queixas, certa paralisia profissional e síndromes como a de *bornout* e da “desistência”, que são fenômenos que leva-se a questionar, afinal, do que padecem esse grupo de professores que se apresentam como modos específicos de sofrimento psíquico? (PEREIRA, 2017, p.72- 73).

Na perspectiva de Penteado e Neto (2019, p.136) grande parte da literatura brasileira a respeito dos sofrimentos, adoecimentos e do mal-estar vivenciado pelos docentes estão relacionados a transtornos mentais e comportamentais, distúrbios da voz e das doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo. Esses autores ainda complementam que essas questões podem atingir tanto os docentes do ensino público quanto do ensino privado, independentemente da sua posição ou período de sua trajetória.

Nos tempos atuais, é percebido que o docente é lançado em um sistema social

excessivamente complexo, com isso, progressivamente sua atividade como docente tem exigido de si uma resposta à altura de tal expectativa (BURNIER; et al, 2007, p.354). Como aponta Cruz (et al, 2010, p.150): “ensinar é uma atividade altamente estressante que repercute no desempenho profissional do docente e na sua saúde física e mental. ”

Esse nível de exigência imposta a esses profissionais, associado com as modificações na organização do trabalho docente e as competências solicitadas, trouxeram maior sobrecarga laboral, tanto em relação ao volume de trabalho quanto no que diz respeito a precariedade das condições de ensino, as dificuldades presentes em sala nas quais o docente é impelido a lidar, além do que socialmente é esperado que o trabalho do professor alcance em termos de resultados (CRUZ; et al, 2010, p.150).

Ressalta-se, em conformidade com Oliveira (et al, 2012, p.742) que esses profissionais muitas vezes não possuem apenas um percurso de trabalho como docente. Atuam como profissional de educação, de saúde e de seu próprio lar. Essa circunstância ressoa em sua saúde, com possibilidades de desencadear estresse e/ou perturbações psicossomáticas. Em outras palavras, são questões que podem ocasionar maior vulnerabilidade a riscos de sofrimentos a esses sujeitos.

As particularidades do ambiente físico, químico e biológico impactam psiquicamente o docente, sobretudo se forem expostos por maior período de tempo ou pelo ritmo de organização do trabalho. Essa intensa tentativa de lidar com a sobrecarga pode ser de ordem física, cognitiva ou mesmo afetiva. Com isso, considera-se que tais particularidades têm seu início nas formas de organizar esse trabalho e as relações interpessoais presente no mesmo (GIANINNI; LATORRE; FERREIRA, 2012, p.2115).

Assim sendo, de acordo com Penteado e Neto (2019, p.137) percebe-se que as questões relacionadas ao mal-estar, sofrimentos e adoecimentos experimentado pelos profissionais docentes precisam ser contextualizadas, levando-se em consideração o ambiente cultural desse sujeito. Torna-se necessário apreender pontos impactantes em sua trajetória de formação, suas relações interpessoais e seu desenvolvimento pessoal nesta profissão, além do sentido que ele atribui a ela.

2 | OBJETIVOS

Considerando o que foi exposto, o presente estudo tem por objetivo investigar e refletir acerca das circunstâncias envolvidas no adoecimento docente, ressaltando seu contexto histórico; as formas pelas quais esse mal-estar vivenciado por esses profissionais se expressam na atualidade e as implicações que isso pode acarretar nesses sujeitos e na sua profissão, levando-se em consideração apenas o âmbito nacional de pesquisa, estudos e atuação.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

O ofício do docente retrata uma parte relevante e histórica das relações de trabalho, sendo considerado um dos principais autores no processo da aprendizagem humana e educacional. Esse ofício foi se alterando ao longo da história, para atender as necessidades da sociedade em cada período da história. Desse modo, os docentes tiveram que se ajustar aos novos processos de trabalho, mesmo que tal quadro não signifique melhorias nas condições do exercício profissional (CRUZ; et al, 2010, p.149).

Assim, os processos de construção da imagem do docente modificam-se ao longo dos tempos e contextos pelos quais eles se inserem, por meio de suas experiências individuais e sociais. A forma como esse profissional compõe sua imagem profissional reflete em suas ações e nas relações estabelecidas no contexto do trabalho. Em geral, essa construção da imagem de si e perante aos outros faz parte do processo de constituição de sua identidade profissional, e isso influenciará na maneira como ele se posiciona no mundo e em suas relações de trabalho (BURNIER; et al. 2007, p.347).

Para Cruz (et al, 2010, p.156-157) a educação é um dos pilares do progresso de uma sociedade. No cenário de uma sociedade, figura-se vários atores, como professores, alunos, funcionários, entre outros, que exercem papéis diversificados. Cada um, em sua função, desempenha uma atribuição, e para isso, é indispensável que haja condições (técnicas, psicossociais e ambientais) propícias para seu bom desempenho.

Em relações às suas ações, Santana e Neves (2017, p.788) argumentam que o docente, além de realizar seu ofício natural, também devem estar continuamente relacionando-se com a comunidade, seja ela escolar ou não; participar da logística da escola; da programação do projeto pedagógico; de conselhos, dentre outros afazeres. Da mesma forma, afirma-se que essas constantes demandas associadas com sua intensificação, fazem parte da realidade do adoecimento docente.

Por conseguinte, é visto que a profissão docente apresenta atualmente, sinais de precarização, ocasionando crises de identidade profissional relacionadas a irregulares condições de trabalho, a não-valorização desse profissional, a baixa remuneração, entre outros. Esse quadro atual, gera frustrações no exercício de sua atividade, o que pode contribuir para futuros impactos sobre a representação da docência (BURNIER; et al, 2007, p.348).

Essas mudanças no mundo do trabalho são influenciadas pelo processo de globalização da economia, evolução da tecnologia e o enfraquecimento das relações humanas, que são preenchidas pela competitividade e busca de recompensas fora do próprio trabalho. Isso implica no docente, o surgimento de sentimentos como ansiedade, insegurança, redução de sua autoestima, entre outros (CRUZ; et al, 2010, p.155).

Conforme esses sentimentos são intensificados e perdurados no sujeito, somados as características de sua posição no trabalho, ele se torna vulnerável ao surgimento de

patologias psíquicas. Essa condição decorre de um agravo à saúde correlacionado ao desgaste profissional do docente em sua relação com o trabalho (CRUZ; et al, 2010, p.155).

Freud (1916-17/1980, p.529) em seu texto, *Conferências introdutórias sobre Psicanálise*, aponta que o sujeito, nessa realidade em que se encontram os docentes, parecem ser incapacitados de “aproveitar a vida e realizar-se”. Não conseguem desfrutá-la, posto que, seu investimento destina-se à produção, que lhe furtam grande parte de sua energia vital. Com isso, seus sintomas aparentam dizer sobre algo que não vai bem; e que além disso, subtrai-lhes a possibilidade de aproveitar sua vida pessoal, por estarem tão submersos na efetuação de seu trabalho.

Já em seu texto *Inibição, sintoma e ansiedade*, Freud (1926/1980) especula que essas circunstâncias fazem com que o sujeito experimente uma diminuição do seu prazer em trabalhar; a se tornar menos capaz de realizá-lo conforme previsto, ou ainda, a vivenciar algumas reações no que concerne sua própria atividade, como esgotamento, estresse, irritabilidade, etc. Em outras palavras, o sujeito expressa uma restrição das funções do Eu, como forma de se defender contra a angústia imposta por esta condição laboral (PEREIRA, 2017, p.78).

Pelo fato de cumprirem uma posição especial no processo social e produtivo, atendendo diretamente atividades de assistência interpessoal e de ensino-aprendizagem, muitos dos docentes que permanecem nesse encargo, tem manifestado sinais de adoecimento físico ou psicológico, com diagnósticos familiares e origens pouco investigadas. Com isso, apresentam maiores possibilidades de desenvolverem transtornos psicossociais no trabalho, que prejudicam seu próprio desempenho no mesmo (CRUZ; et al, 2010, p.149-150).

De acordo com Pereira (2017, p.79) é comum assistir atitudes pessimistas, de vitimização, de autopunição, sentimentos de inferioridade e de impotência, que faz com que esses docentes se inibam frente a esta realidade e aceitá-la como imutável. Desse modo, são pessoas que aproveitam pouco sua vida e se mantêm como que prisioneiros de sua própria condição. Diante disso, ao identificarem com essa posição de fragilidade, não se sentem suficientes para agirem em prol de uma mudança.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O panorama metodológico teve como cerne a revisão de literatura acerca do mal-estar, sofrimento e sintomas dos professores/docentes, na tentativa de reconhecer e apontar algumas das principais particularidades que possam estar envolvidos nessa problemática. A revisão bibliográfica se trata de um tipo de pesquisa desenvolvida fundamentando-se especialmente por intermédio de artigos científicos e livros. Grande parte dos estudos exploratórios pode ser definido como pesquisas bibliográficas (GIL, 2002, p.44).

Esse tipo de pesquisa apresenta como benefício principal o fato de possibilitar ao pesquisador uma ampla variedade de fenômenos de forma significativamente superior ao que poder-se-ia obter com uma pesquisa direta. Essa vantagem vem a ser essencialmente interessante quando o objeto de estudo necessita de dados muito disseminados pelo espaço (GIL, 2002, p.45).

O levantamento dos dados desta revisão foi realizado no período de março a julho de 2019, por meio de pesquisa desenvolvidas nas bases de dados científicas Scielo e Lilacs. No Scielo utilizou-se os termos: “Mal-estar; Educação e Psicanálise”. No Lilacs utilizou-se para a busca o termo “Adoecimento docente”.

Como critério de inclusão: artigos completos, em português e desenvolvidos no Brasil. Não houve delimitação de período de publicação. Foi dada preferência pela teoria psicanalítica enquanto um campo específico de conhecimento que permite uma articulação com a temática deste trabalho. Como critério de exclusão: artigos repetidos, artigos que fugiam ao tema específico em estudo, que estivessem em outro idioma e teses.

Na primeira base de dados, foi possível encontrar um total de sete artigos, e destes, apenas um foi utilizado para a confecção do presente trabalho. Na outra base de dados, foram encontrados 34 artigos, e destes, sete foram utilizados para o trabalho. Além disso, foram utilizados quatro livros como forma de complementar o estudo em questão.

Para a análise dos dados foi realizada um procedimento qualitativo do tipo análise de conteúdo. A análise dos dados envolve os procedimentos a serem adotados para uma determinada análise. Essa técnica viabiliza a descrição do conteúdo latente e manifesto dos dados examinados (GIL, 2002, p.89).

A análise de conteúdo ocorre em três momentos: primeiramente é feita a escolha dos materiais, formulação de hipóteses e preparação desse material para estudo; depois o material é estudado e por fim, tais dados são sintetizados e interpretados para a confecção do texto (GIL, 2002, p.89).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme a literatura examinada, os primeiros relatos a respeito do adoecimento docente não foram noticiados no Brasil, mas sim em países Europeus, na década de 80. Na época, o estresse e a síndrome de *burnout* eram retratados como os principais sofrimentos entre os docentes, tendo como consequência: alta taxa de absenteísmo e abandono da profissão. Tais dados foram relatados por José Manoel Esteve em seus estudos publicados em 1987 (CRUZ; et al, 2010, p.150).

Para tanto, foi visto no estudo de Penteado e Neto (2019, p.137) que aspectos culturais se apresentaram como obstáculos à profissionalização. Entre os obstáculos, citou-se: desvalorização do docente; mal-estar; identificação do trabalho docente ao

sacerdócio e proletarização do magistério. Outro aspecto cultural envolvido, se refere a passagem das formas de ensino (vocação e ofício) para as contemporâneas (profissão).

Nas pesquisas encontrou-se que no Brasil, foi falado em adoecimento docente apenas na década de 90, posteriormente o surgimento de pesquisas e discussões acerca do saber docente e do trabalho do professor. Dessa forma, destaca-se já nesta década, que as investigações encontradas em relação à docência tiveram um significativo avanço, principalmente naqueles que focalizavam sobre o desenvolvimento e a vida particular desses profissionais, além de seus percursos e carreiras (BURNIER, 2007, p.344- 345).

Outro aporte interessante foi mencionado e explorado por Penteado e Neto (2019, p.145) no qual diz respeito à ideia de carga psíquica, que advém do conflito entre projeto pessoal do docente e a organização do trabalho. De forma análoga Freud (1996, p.39) em seu texto *Mal-estar na civilização* salienta que um sujeito experimenta um sofrimento psíquico quando sua exigência pessoal esbarra nas restrições impostas por um outro, seja ele a sociedade ou mesmo o próprio ofício.

Ainda de acordo com Penteado e Neto (2019, p.145) dessa maneira, a carga psíquica do docente aumenta na medida que sua liberdade individual diminui, ou seja, quando o trabalhador não tem essa liberdade para encontrar uma forma de trabalhar que lhe proporcione prazer ou que diminua sua carga psíquica, eles experimentam sentimentos de desprazer, tensão e sofrimento, além de a energia retroceder para o próprio corpo, provocando um quadro psicossomático.

Além disso, tal circunstância pode se materializar em fenômenos práticos como absenteísmo, presentéismo, greves ou no comprimento exagerado de alguma tarefa. Por meio desse estudo, é interessante notar que os docentes solicitam ajuda profissional apenas quando sua situação de mal-estar se torna intolerável ao ponto de eles não darem conta de se resolverem por conta própria (PENTEADO; NETO, 2019, p.145).

Atualmente, Santana e Neves (2017, p.789) evidencia que a maioria dos estudos foram publicados nos últimos quatro anos, o que valida o crescimento da visibilidade e da preocupação dos pesquisadores e estudiosos em torno do tema. De acordo com o mesmo estudo, ao menos 70% dos estudos estavam interessados em abordar a questão das enfermidades específicas que vêm acometendo os docentes.

Outro resultado encontrado no trabalho de Cruz (et al, 2010, p.152) foi o fato de que comumente os professores atravessam esforços adicionais para atualizar conhecimentos e capacitar-se em relação as novas tecnologias didático-pedagógica, fazendo com que esse profissional se encarregue de uma longa jornada de trabalho que supera suas horas semanais previstas em seu contrato de trabalho.

Ainda de acordo com esse mesmo estudo, os transtornos relacionados ao estresse, os transtornos de ansiedade, as depressões, quadros psicossomáticos, fobias e síndrome de *burnout*, estão relacionados ao desgaste emocional e físico que os docentes estão sujeitos em seu âmbito de trabalho (CRUZ; et al 2010, p.149).

Nesse mesmo sentido Cruz (et al, 2010, p.156) apontam que, em aspetos práticos, o docente pode manifestar dificuldades no planejamento das aulas, perda de entusiasmo e da criatividade, além de sentimentos hostis e depreciativos com relação a sua ocupação e consigo próprio. Muitas vezes, esse profissional deseja abandonar a profissão, por desânimo, falta de interesse e motivação. É interessante ressaltar que muitos indivíduos entendem tais atitudes como “dissimulação” e/ou “preguiça”.

Segundo o artigo escrito por Santana e Neves (2017, p.788) as formas de adoecimento mais citadas na legislação nº 1.984 (Brasil, 2014b), são lesões por Esforços Repetitivos/Distúrbios Osteomusculares (LER/DORT), agravos de notificação compulsória e transtornos mentais variados. Destaca-se o fato do adoecimento vocal ter sido o foco primordial dos estudos na bibliografia pesquisada.

Verifica-se que mesmo insatisfeito com seu trabalho, e que este diminua sua qualidade de vida e o cause adoecimento, o ser humano sustenta essa condição que lhe é exigido pelo mundo globalizado, por acreditar que seja sua forma de sobrevivência. Com isso, utiliza-se de estratégias defensivas para evitar a dor e o sofrimento acarretado pelos impasses e adversidades impostas pelo trabalho (OLIVEIRA; et al, 2012, p.745-746).

Ao afastar-se da imagem idealizada e sujeitar-se ao trabalho proposto, o docente em último caso, extermina o sentido e o valor do seu próprio trabalho. Ao padecer frente aos seus adoecimentos, esse profissional perde a perspectiva de manter-se em sua função, desconhece sua identidade profissional, colocando em risco, a sua carreira e a sua permanência como educador (GIANINNI; LATORRE; FERREIRA, 2012, p.2122).

Finalmente, em relação a tudo que foi exposto e explicado nesse trabalho (PEREIRA, 2017, p.82) aponta que são muitos os docentes que não admitem tais fragilidades e dificuldades, transformando sua escolha malsucedida em formas diversas de adoecimento. É uma realidade que revela intensas demandas de sofrimento por parte desses profissionais. Um mal-estar que mina sua qualidade de vida, e, por conseguinte sua atividade profissional

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão demonstrou que se tratando de cenário nacional, os estudos, as pesquisas e as discussões acerca do adoecimento docente adquiriu maior destaque a partir da década de 90. O presente trabalho demonstrou harmonia com o estudo de Cruz (et al, 2010, p. 151) quando ele aponta que dessa década em diante houve um significativo aumento das pesquisas acerca desse assunto. Para tanto, restou indagar-se por quais motivos apenas na década de 90 tal assunto ganhou evidência científica visto sua importância no cenário educacional?

Este artigo, ao tratar das problemáticas do adoecimento, mal-estar e sofrimentos dos docentes percebeu, dentre outros aspectos, que esses sintomas representam a “ponta

do iceberg” de um conjunto complexo, integrado por todos os aspectos que compõe a educação como um todo. Isso gera a construção de um imaginário coletivo em que aqueles que não se propõe a uma análise profunda da situação, acabam por classificar esses sintomas do docente como fingimento e/ou simulação.

Para tanto, diante de tais reflexões, demonstra-se pertinente construir mais estudos e discussões aprofundados acerca do tema, e propiciar um debate mais especializado sobre a importância e a relevância social da escola e da formação desse profissional.

Perante os resultados e as discussões já realizadas, permanecem algumas incertezas que podem ser exploradas em outros momentos. Pergunta-se como ficaria a autonomia e o desejo do professor, visto a quantidade de demandas que ele tem que responder para a manutenção desse sistema educacional nos moldes atuais? E como poder-se-ia pensar sobre as novas construções da identidade profissional do docente, uma vez que os tempos mudaram significativamente?

Além disso, percebeu-se a importância de refletir acerca da viabilidade de desenvolver formas de trabalho que possa minimizar adoecimentos ou até mesmo promover saúde, seja ela física ou psíquica, e de que modo seria possível produzir essa promoção de saúde, de alguma forma, no local de trabalho dos professores ou na profissão docente como um todo.

É importante lembrar que a análise feita é apenas um olhar subjetivo dos autores, não havendo o intuito de encerrar tal debate, sendo relevante a realização de mais estudos sobre o tema para melhor aprofundamento, e a pertinência de realização de novas produções acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BURNIER, Santana; et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 1-16, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

CRUZ, Roberto Moraes; et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, p. 147-160, julho 2010. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art8.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

FREUD, S. (1917[1916-17]). Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 16. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 287-539.

FREUD, S. (1926[1925]). Inibições, Sintomas e Ansiedade. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 20. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 93-201.

FREUD, S. (1930 [1929]). O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.38-92.

GIANNINI, Susana Pimentel Pinto; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira; FERREIRA, Leslie Piccolotto. Distúrbio de voz e estresse no trabalho docente: um estudo caso-controle. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.28, n.11, p.1-10, nov, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v28n11/11.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Elizabete Regina Araújo; et al. Gênero e qualidade de vida percebida – estudo com professores da área de saúde. **Temas livres free themes**, v.17, n.3, p. 1-7, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a21.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

PENTEADO, Regina Zanella; NETO, Samuel de Souza. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc**, v.28, n.1, p. 135-153, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v28n1/1984-0470-sausoc-28-01-135.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. De que hoje padecem os professores da Educação Básica? **Educar em Revista**. n. 64, p. 71-87, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00071.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SANTANA, Franciele Ariene Lopes; NEVES, Ilidio Roda. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Saúde Soc**, v.26, n.3, p. 786-797, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v26n3/0104-1290-sausoc-26-03-00786.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

O PIBID PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS DIÁRIOS DE CAMPO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 28/04/2020

Thais de Sá Gomes Novaes

Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP/CCP), Colegiado de Pedagogia
Cornélio Procópio-PR
<http://lattes.cnpq.br/7043712336519999>

Carolinne da Silva Cabral

Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP/CCP), Colegiado de Pedagogia
Cornélio Procópio-PR
<http://lattes.cnpq.br/0434636092917471>

Gabriella Maria dos Santos

Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP/CCP), Colegiado de Pedagogia
Cornélio Procópio-PR
<http://lattes.cnpq.br/0733641850064500>

O texto completo e original foi publicado em GOMES NOVAES, Thais de Sá; CABRAL, Carolinne da Silva ; SANTOS, Gabriella Maria dos. O Pibid pedagogia na formação inicial e contínua de professores: considerações a partir dos diários de campo (The PIBID pedagogy in the initial and continuous education of teachers: considerations from the field diaries). *Crítica Educativa*, v. 3, p. 692, 2017. <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.154>

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma política pública educacional para aperfeiçoamento e valorização da formação de professores. Tal programa se concretiza na inserção de estudantes de licenciaturas no contexto de escolas públicas em que, orientados por um coordenador e um supervisor, participam das situações diárias da escola, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas. A presente investigação apresenta como tema a relação entre as ações do Pibid e a formação inicial e contínua de professores para atuação profissional na docência. A questão que norteou a investigação é: qual o impacto do Pibid na formação inicial e contínua dos participantes do programa? Para tanto, foram analisados os diários de campo – registro realizado pelas bolsistas durante a permanência no mesmo – a fim de identificar depoimentos que materializassem as contribuições do programa na formação docente. A pesquisa, configurou-se como qualitativa e de fonte documental. Apesar de o Pibid ser um programa extracurricular que não compreende a totalidade dos estudantes de licenciatura, os dados obtidos permitem inferir que ele representa uma importante ação governamental no sentido de melhorar a qualidade da formação de professores e,

consequentemente, da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Pibid. Formação contínua.

THE PIBID PEDAGOGY IN THE INITIAL AND CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS: CONSIDERATIONS FROM THE FIELD DIARIES

ABSTRACT: The Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program (Pibid) is a federal project which promotes experiences in teaching education. The program promote the insertion of undergraduate students in the context of public schools. The students are guided by a coordinator and a supervisor and participate in the daily situations of the school, developing didactic-pedagogical activities. This research have a theme the relationship between the actions of Pibid and the initial and continuous training of teachers for professional performance in teaching. The question that guided the research is: what is the impact of Pibid on initial and continuous training of program participants? For that, we analyzed the field diaries - a record made by the scholars during their stay - in order to identify evidencies that would materialize the contributions of the program to the teacher training. The research have been configured as qualitative documentary source. Although the Pibid is an extracurricular program, that doesn't included all undergraduate students, the data obtained, allow to conclude that Pibid represent an important governmental action for the improve of the education of a human being, consequently, of education.

KEYWORDS: Teacher training. Pibid. Continuous formation.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma política pública educacional para aperfeiçoamento e valorização da formação de professores. Tal programa se concretiza na inserção de estudantes de licenciaturas no contexto de escolas públicas, orientados por um coordenador da licenciatura e um supervisor da rede básica de ensino, a qual participam das situações diárias da escola, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas.

O interesse nesta temática é decorrente das vivências no programa, enquanto bolsistas, as quais qualificaram significativamente nossa formação. Por isso, a questão que norteou a investigação é: qual o impacto do Pibid na formação inicial e contínua dos participantes do programa?.

O objetivo geral consistiu em analisar a relação entre as ações do Pibid e a formação inicial e contínua de professores do curso de Pedagogia para atuação profissional da docência. Para tanto, foram analisados os diários de campo – registro realizado pelas bolsistas do programa durante a permanência no mesmo – do subprojeto Pibid/ Pedagogia, de uma universidade estadual do Paraná, a fim de identificar depoimentos

que materializassem as contribuições do programa na formação docente.

O trabalho está organizado em duas partes: a primeira define formação inicial e contínua de professores e o Pibid; a segunda discorre sobre a importância do registro como instrumento da formação docente, bem como descreve os procedimentos utilizados na investigação os resultados da análise realizada nos registros dos Diários do Pibid.

2 | A FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES E O PIBID

O processo de formação dos profissionais da docência constitui-se em uma ação permanente e constante, pois o saber relacionado a ação docente começa na formação inicial prolongando-se durante toda sua vida profissional, quando este, inserido no âmbito escolar, interage e age sobre o mesmo. Neste sentido, tal processo de formação dar-se-á em dois momentos importantes, que permitem a aquisição de conhecimentos específicos para a constituição do ser professor, sendo eles: formação inicial e formação contínua.

A formação inicial é o momento de aquisição de conhecimentos que antecede ao exercício da prática pedagógica, no qual são fornecidas ao futuro docente conhecimentos pedagógicos e científicos que o possibilite ter uma formação consistente.

Neste sentido, Pedro Demo (2009, p. 71) afirma que “o professor é o eterno aprendiz, que faz da aprendizagem sua profissão”, por isso, a formação deste profissional não se esgota com o término de sua formação inicial, mas consolida-se num movimento contínuo e inacabado que acontece no próprio ambiente de trabalho do professor.

A formação contínua, portanto, é o processo permanente que objetiva a transformação do professor no processo de produção de sua atividade principal - o ensino -, tendo a escola como locus da formação e da aprendizagem docente e discentes¹.

Então, a formação contínua tem a própria prática pedagógica como objeto de análise e a escola como espaço onde o professor torna possível seu processo de formação contínua, pois esta acontece juntamente com o processo de ensino e aprendizagem, visto que é no desenvolver da profissão que o professor avalia suas práticas metodológicas de ensino e sua eficácia, percebendo as contradições e as possibilidades de transformação das mesmas. Neste processo de constante análise, o professor tem como foco a transformação e desenvolvimento de sua própria prática de ensino.

Sendo assim, compreendemos a formação em seus dois momentos - inicial e contínua - como um processo articulado que não pode ser dicotomizado. É importante que este seja dotado de sentido pessoal e significativo para a constituição do ser professor e, não simplesmente processo de acúmulo de cursos, certificados e títulos.

No âmbito das políticas públicas, a formação docente, tanto inicial quanto contínua,

1. Diferentemente, entende-se por formação continuada as propostas de formação de professores esporádicas, de curta duração e realizadas fora da escola sem unidade de referencial teórico-metodológico. Ver Moraes et al. (2012) e Moretti (2007).

tem sido discutida intensamente nas últimas décadas, haja vista que foram desenvolvidas políticas públicas brasileiras com o intuito de contribuir para a formação docente, de modo a aperfeiçoá-la e qualificá-la. Dentre estas, destaca-se a exigência de formação de professores em nível superior e os programas como o Pró-letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), bem como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Este, por sua vez, adquire maior visibilidade, pois trata-se de uma política pública que contempla, simultaneamente, a formação inicial e contínua.

O Pibid busca proporcionar às acadêmicas o contato inicial com a atividade docente em escolas públicas, ainda nos primeiros anos do curso e, na formação contínua, a ressignificação da intencionalidade e ações pedagógicas. Isso só é possível porque o programa permite que a escola se caracterize como um espaço de ensino e pesquisa e que a formação inicial e contínua sejam atividades teórico-práticas, coletivas e indissociáveis da realidade.

No intuito de viabilizar as finalidades citadas acima, o programa realiza a concessão de bolsas aos estudantes das licenciaturas, aos professores das universidades que os orientam e também aos professores das escolas públicas, os chamados supervisores. Estes, em articulação com o formador da universidade, atuam como co-formadores no processo de iniciação à docência, pois acompanham os bolsistas inseridos no âmbito escolar, contribuindo com o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, proporcionando-lhes experiências importantes que contribuam para qualificação da formação inicial, bem como para a constituição de conhecimentos necessários na atividade de ser professor.

Além das contribuições para a formação inicial dos futuros docentes, o Pibid ao realizar a integração entre Educação Superior e Educação Básica, torna a aproximação entre a escola e universidade mais consistente. Esse contato efetivo permite uma parceria sólida entre as mesmas, o que torna possível a troca de experiências e vivências que contribuem não só para a formação do licenciando mas, também para a escola.

Esse espaço formador que caracteriza o programa, possibilita ainda, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes necessárias a articulação entre teoria e a prática, aspecto este determinante na qualidade da formação inicial e contínua do professor, pois permite aos acadêmicos a aproximação efetiva com a realidade concreta das escolas e aos supervisores/professores em exercício, o desenvolvimento formativo no processo de ensino, o que contribui para a formação da atitude constante de investigação e de busca por respostas aos fenômenos e contradições vivenciados diariamente no âmbito escolar.

Assim, o Pibid tornou-se uma política pública que favorece a inserção dos licenciandos em seu futuro campo de atuação, de maneira diferente daquela possibilitada pelo estágio

curricular, uma vez que permite o acompanhamento e análise constante do cotidiano da turma e um vínculo entre os participantes do programa que estão inseridos no âmbito escolar. Além disso, permite não só a observação, mas a ação sobre situações de ensino e de aprendizagem.

Diante disso, podemos constatar que o programa proporciona uma formação inicial diferenciada, permitindo que os futuros professores possam superar os desafios existentes no processo de ensino e de aprendizagem por meio de ações mais qualificadas e colaborativas.

As contribuições do Pibid, tanto para formação inicial quanto contínua foram discutidas no relatório da Fundação Carlos Chagas, denominado “Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)”, o qual traz levantamentos que demonstram que tais contribuições levaram a uma extensa produção de artigos, dissertações e teses em um curto período de tempo.

Em uma coleta de 15 estudos de caso sobre políticas públicas voltadas a professores iniciantes, realizada por Bernadete Gatti, Elba Barreto e Marli André (2011), o Pibid foi considerado um dos três programas identificados como política de parceria entre universidade e escola, o que demonstra seu comprometimento com uma formação de qualidade em todos os níveis educacionais.

No âmbito da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procopio, o Pibid Pedagogia deu início às suas atividades no começo do ano de 2014, compondo-se de equipe com 21 bolsistas, quatro supervisoras e duas coordenadoras, divididas nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio.

Dentre as ações realizadas, destacam-se: a) reuniões semanais e gerais com bolsistas, supervisores e coordenadores; b) seminários de formação didático-pedagógica para a prática docente; c) inserção e participação das acadêmicas nas atividades da escola; d) produção de material teórico, didático e manipulável.

A partir das ações desenvolvidas é feito um registro denominado “Diário do Pibid”, o qual corresponde a um importante instrumento no processo de formação docente, porque nele são apontadas as impressões sobre as ações didático-pedagógicas, sobre os materiais utilizados e o retorno dado pelos alunos no processo de ensino aprendizagem, além de ser uma forma de registro das reflexões, frustrações, angústias e satisfações sobre seu próprio processo de aprendizagem.

3 | O REGISTRO COMO INSTRUMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Por reconhecer o diário como instrumento de aprendizagem e considerar sua importância para a constituição do ser professor, o PIBID/Pedagogia/UENP-Campus Cornélio Procopio, optou pelo mesmo para que os bolsistas registrassem suas experiências

no âmbito escolar, pois acredita que o professor em formação, ao materializar suas vivências por meio da escrita, fomenta a discussão e a reflexão partindo da prática, uma vez que pode buscar a compreensão delas por meio da teoria.

Desse modo, os diários de campo produzidos pelas bolsistas participantes do PIBID/ Pedagogia da UENP/CCP constituem-se em fonte documental dessa pesquisa, que tem como objetivo investigar, a partir dos Diários do Pibid, a relação entre as ações do programa e a formação inicial e contínua de professores do curso de Pedagogia para atuação profissional da docência.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa e que concederam seus diários foram esclarecidos da participação voluntária e da garantia de sigilo pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento também previa a preservação da identidade dos bolsistas, no que se refere a divulgação dos relatos.

Foram conferidos 14 diários, tendo sido elaborados entre os anos de 2014 e 2016. Para a análise de 14 diários, os mesmos foram identificados com uma sigla contendo a letra D e um número, como por exemplo D1, D2 e, assim, sucessivamente. Essa organização possibilitou preservar a identidade dos bolsistas, bem como organizar com clareza as informações.

Dos diários, foram obtidos um total de 367 registros que, numa primeira análise, foram classificados em registros descritivos; de opinião; de percepção e/ou analíticos. Posteriormente, os relatos classificados como analíticos foram distribuídos em seis (06) temas: contribuições do programa para os bolsistas; contribuições do programa para os professores envolvidos; relação entre teoria e prática; aplicação de teoria; metodologia do professor e por fim, aprendizagem e comportamento dos alunos.

A definição dos temas deu-se conforme as respostas obtidas nos Diários do PIBID e, em consonância com o tema central da investigação: a relação entre as ações do Pibid e a formação inicial e contínua de professores do curso de Pedagogia. Além disso, os temas permitiram organizar os materiais, de modo que nos possibilitaram refletir sobre eles e interpretá-los de acordo com a fundamentação teórica estudada, para, então, procedermos as análises.

Os 367 registros foram, devido as suas particularidades, classificados em registros descritivos; de opinião; de percepção e analíticos; como demonstra o quadro a seguir:

Classificação	Número de registros por categoria
Descritivos	163
Opinião	48
Percepção	83
Analíticos	73

Quadro 1: Total de registros por categoria.

Fonte: As autoras.

Os registros descritivos são os relatos gerais, pouco ou quase nada reflexivos, os quais descrevem com detalhes aspectos rotineiros da prática pedagógica, como por exemplo o horário e o conteúdo trabalhado pelo professor, conforme demonstram os seguintes registros:

Acompanhamento da professora na aula de Metodologia de Artes. A professora trabalhou com Vanguardas Europeias e Modernismo no Brasil. Explicou a matéria e perguntou se tinham dúvida. Foram poucas alunas por motivo de chuva. Aula de Metodologia de Educação Física, na qual a professora trabalhou em grupo. (D1).

Os acontecimentos descritos no relato acima apresentam-se como fatos isolados e sem relação com os diferentes aspectos que envolvem a complexidade do trabalho do professor. Em relação a classificação de opinião, os registros expressam manifestações particulares que se relacionam aos valores que regem o comportamento dos licenciandos:

Todo o cansaço físico e mental da correria do dia-a-dia, ficaram invisíveis diante daqueles olhinhos brilhantes e aquele carinho sincero. A alegria de cada um daqueles alunos, encheu minha vida de alegria. (D4).

No que se refere a percepção, incluem-se relatos que são intermediários entre os de opinião e de análise, pois apresentam uma visão simplificada e subjetiva dos fatos:

Um dos diferenciais da professora é a preocupação que ela tem com o desenvolvimento físico das crianças, uma vez que ela respeita o fato de que as crianças principalmente por estarem no 1º ano precisam brincar. Por isso, em um dia desses de aula ela levou as crianças no pátio e fez várias atividades em que elas deveriam se exercitar. (D12)

Por fim, a classificação de análise é representada por relatos reflexivos das diversas situações que envolvem a prática docente, relacionando-os com os diferentes conhecimentos profissionais. Desta forma, compreende-se que tais situações não consistem em fatos isolados ou naturais.

Hoje dia 03 de novembro, nós começamos a sistematizar o nosso projeto de intervenção sobre a musicalização. E nesta elaboração pensamos em preparar atividades que além de contribuir para o desenvolvimento da atenção de outras habilidades humanas, pensamos em relacioná-las com a Diversidade étnica e cultural, visto que neste mês se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra.

Demos o nome ao nosso projeto de Musicalização e Consciência, pois por meio da música podemos trabalhar atividades que contribuam para o atendimento das necessidades específicas da classe especial, de modo a tratar de um tema que muitas vezes passa de maneira despercebida nas escolas. (D14)

Os relatos considerados analíticos foram agrupados por temas, o que foi fundamental para analisar, de maneira mais detalhada e profunda, as contribuições do Pibid para a formação inicial e contínua de professores. No entanto, pelo limite de espaço de discussão, apresenta-se somente alguns relatos dentro de cada um dos temas.

No que se refere ao tema “contribuições do programa para os bolsistas”, destacamos os seguintes fragmentos dos relatos:

Como estudante do curso de Pedagogia, considero o Pibid um programa que proporciona

imensa contribuição para a formação acadêmica e especialmente docente, já que por meio dele, o contato com diversas realidades educacionais é propiciado. (D9)

Tenho como aluna de licenciatura já me reconhecer como professora e o Pibid contribui para que isso ocorra, proporcionando oportunidades práticas e conteúdos teóricos ministrados por coordenadoras e supervisoras alto gabarito, que nos incentivam e nos cobram para que o resultado seja o melhor possível dentro da realidade. (D7)

É muito importante, ver o quanto o Pibid nos faz evoluir, pois, hoje vemos a escola de uma maneira totalmente diferente, o que antes era apenas mais um fato, hoje se tornou um momento de ensino e aprendizagem. Nós aprendemos em todas as situações. (D14)

Os fragmentos de relatos apresentados acima fazem menção à experiência profissional, vivência do contexto escolar e compreensões de problemas do cotidiano da profissão docente. Nesse sentido, constata-se que o Pibid configura-se como um espaço de constante aprendizagem e que proporciona às bolsistas situações de aprendizagem que possibilitam conhecimentos que superam os fazeres cotidianos da prática docente, permitindo-lhes um fazer pedagógico que considera o contexto social e político de cada realidade.

Além das contribuições para a formação inicial, também constatamos por meio da análise dos Diários do Pibid, contribuições para formação contínua de professores, como apontam os seguintes registros:

Apesar da rotina ser a mesma pude perceber que a professora M. depois de assistir à formação de matemática, tentou fazer a contagem diferente [...] mesmo não sabendo que seria uma grande mudança, vejo que a professora M. está disposta a ouvir novas opiniões e se esforça para enfrentar novos desafios (D12)

A supervisora S. agradeceu as alunas. E disse que o Pibid veio para lhe dar uma acordada, lhe fez perceber que precisava estudar mais e sair da rotina. Percebeu que com as intervenções os alunos passaram a se envolver mais e teve um bom resultado. (D13)

O desenvolvimento profissional destacado pelos acadêmicos relaciona-se com a perspectiva de desenvolvimento profissional autônomo de Julia Formosinho (2009), no qual os docentes buscam no próprio contexto educacional o norte para desenvolver a prática docente. Para a autora, “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes” (2009, p. 226), ocorre na interação com o contexto e tem por objetivo a melhoria da realidade escolar.

Ainda com relação a formação contínua, resgatamos o pensamento de Gomes Novaes, Arrais e Moraes (2014, p. 95), o qual considera que tal processo tem como propósito formativo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, tendo como objeto de análise a própria prática docente, visto que o Pibid contribui para que a formação docente ocorra em um processo contínuo e permanente, pois por meio do contato deste com a universidade, pode aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, refletir sobre elas e reelaborar suas metodologias.

Já para os bolsistas de iniciação à docência a formação e inserção ocorre de maneira

inversa, uma vez que estes se encontram na universidade em processo de formação inicial e terão um envolvimento mais profundo com seu futuro campo de atuação. Esse contato, possibilita a aprendizagem consciente da docência em que, por meio da relação entre a teoria e a prática, os bolsistas atribuem um novo significado a realidade escolar, como apontam os seguintes registros:

Muitos conceitos aprendidos teoricamente podem ser observados em sala de aula e, portanto, aplicados na prática. O que enriquece nosso aprendizado como futuras docentes, já que é neste espaço que estamos ao mesmo tempo, aprendendo, experimentando e participando com os alunos, efetivando-se desta maneira o verdadeiro sentido da união entre teoria e prática (D9).

Uma das maiores contribuições que nossa supervisora nos está dando é a ligação entre a teoria que estudamos com a coordenadora do PIBID e sua prática. Um dia anterior ao da sondagem, nossa coordenadora havia dito como deveria ser mostrado a criança seu erro de ortografia e a professora agiu exatamente da forma que nos foi ensinado. (D10)

A inserção no espaço escolar traz o conhecimento e a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e novas relações são construídas. A partir da inserção no espaço escolar os alunos levam para as salas de aula das universidades as questões do cotidiano docente, promovendo o diálogo entre a dimensão teórica e prática da formação e um novo olhar para os conhecimentos teóricos, agora submetidos à releitura pelo filtro da prática.

Esse movimento de aprendizagem é possível, porque bolsistas e supervisores estabelecem uma relação colaborativa, na qual buscam desenvolver intervenções que contribuam com as necessidades de aprendizagem dos alunos, de modo que a articulação entre teoria e prática possa ser materializada, como mostra o fragmento abaixo:

Esta semana em nosso encontro de estudos com a coordenadora do PIBID expusemos nossa vontade de conhecer melhor a dificuldade de aprendizado de cada aluno da sala em que acompanhamos, para aprendermos como deve ser feita a intervenção pedagógica naqueles casos. Então, hoje após uma conversa com nossa supervisora (a professora regente da sala) ela se sentou conosco e conversamos partindo dos relatórios de avaliação de cada um dos alunos sobre suas dificuldades. Aprendemos muito, agora temos uma direção de onde partir; como observar e intervir e sabemos o que pesquisar teoricamente para nos aprofundarmos no assunto. (D14)

A situação apresentada no registro demonstra que após a atividade prática de realização das sondagens com as crianças, houve a necessidade de leituras de referenciais teóricos, o qual subsidiaram o desenvolvimento de uma nova atividade prática.

Nesse processo colaborativo, ao atribuir outra compreensão sobre a realidade escolar, os bolsistas observam e analisam diferentes elementos que envolvem as situações de ensino e de aprendizagem, como são destacados nos relatos abaixo:

Já que o conteúdo curricular não é trabalhado em todas as aulas, a professora supervisora adotou uma maneira de trabalhar muito interessante, evitando o cansaço dos alunos, as atividades escritas e os jogos são realizados de forma alternada, sendo que nesta semana ela trabalhou atividades enigmáticas, mistura de palavras para ordenação em frases, cruzadinhas e etc. (D9)

No 3º ano A, a professora leciona as disciplinas de Sociologia e de Filosofia, na qual utiliza uma metodologia dinâmica, proporcionando aos alunos a compreensão do conteúdo por meio de formas diversificadas. A preocupação com o conteúdo é presente em todas as aulas, todos os trabalhos e provas são explicados passo a passo, todas as dúvidas são sanadas. (D4)

As ações descritas nesses registros ressaltam as considerações dos bolsistas sobre a metodologia utilizada pelo professor supervisor, sendo possível verificar que o docente precisa desenvolver, diariamente, diferentes práticas pedagógicas e utilizar de diferentes recursos didáticos, permitindo aos alunos a compreensão dos conteúdos ministrados conferindo-lhes um sentido, para que este possa fazer uso de tais conhecimentos em outros contextos.

Nesse sentido, o uso de diferentes metodologias e recursos didáticos contribuem com o processo de aquisição do conhecimento quando o professor tem um planejamento, uma intencionalidade e para isso, assume uma postura analítica sobre seus pontos positivos e negativos, para que assim, atribua sempre que necessário, um novo significado a sua prática, pois a maneira com que ele conduz a explicação do conteúdo, influencia diretamente no comportamento e na aprendizagem dos alunos. Por meio da análise dos diários, foi possível perceber tais ações, conforme representa o registro de uma intervenção das bolsistas:

Além desta brincadeira realizamos a Roda Africana, usamos para ensinar os alunos um vídeo do grupo Palavra Cantada, primeiro mostramos o vídeo e depois realizamos os movimentos sem o mesmo. Essa brincadeira era ainda mais complexa que a outra, porém também tivemos muito êxito. Todos os alunos prestaram atenção, inclusive a nossa supervisora e a auxiliar da turma que também participaram da nossa roda. No momento desta atividade nossa supervisora começou a filmar pois, foi tudo muito surpreendente. Por mais que os alunos errassem alguns movimentos por algumas vezes, eles próprios observavam os movimentos dos demais e entravam novamente no ritmo. Nesse momento, percebemos que a intenção do projeto de intervenção foi alcançada, pois nossa maior dificuldade com os alunos era a falta de atenção e concentração, porém a brincadeira que utilizamos contribuiu para o aperfeiçoamento de tais dificuldades. (D14)

No contexto das relações estabelecidas pelo Pibid, as bolsistas se apropriam de determinadas práticas pedagógicas e posturas utilizadas por seus supervisores, tanto por meio da observação, quanto pela interação que possuem com os mesmos e com os alunos. Além disso, ao elaborarem suas intervenções, levam em consideração as peculiaridades da turma, para que assim, possam desenvolver uma metodologia coerente, o que pode favorecer qualitativamente no que se refere a maneira que esses alunos se comportam diante do conteúdo e o apreendem.

A partir das análises dos Diários do Pibid foi possível responder à questão norteadora de nossa pesquisa - qual o impacto do Pibid na formação inicial e contínua dos envolvidos no programa?. Constatou-se que o Pibid Pedagogia se configura em uma ação significativa para a formação inicial e contínua dos professores futuros e em exercício, pois estes têm a oportunidade de vivenciar diferentes situações de ensino e aprendizagem que contribuem para o enriquecimento da mesma.

Para a formação inicial, o programa proporciona uma formação diferenciada, pois permite o contato direto com seu futuro campo de atuação e a construção de conhecimentos próprios da profissão docente, além de possibilitar que este conheça os diferentes contextos da escola e compreenda as relações sociais que a envolve. Essas situações de aprendizagem vivenciadas pelo programa, influenciam, também, o desempenho acadêmico dos bolsistas, pois quando este retorna à universidade, traz consigo outras experiências que agregam aos conhecimentos científicos apreendidos neste espaço, relacionando-os.

Para a formação contínua de professores, pode-se dizer que o Pibid reaproxima o professor da educação básica à universidade, ampliando sua leitura e cultura geral, o que permite a ressignificação da intencionalidade de suas ações pedagógicas.

De modo geral, o Pibid tem papel fundamental no fortalecimento da formação de todos os envolvidos, contribuindo para que o processo de formação aconteça de maneira contínua com resultados permanentes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada toma por referência as ações do Pibid, tanto por seu caráter inovador frente às políticas de formação inicial e contínua de professores, quanto por sua abrangência e excelência nas ações compartilhadas entre universidade e rede pública de educação básica (BRASIL, 2009-2013).

Pontua-se a importância do Pibid como um programa extracurricular que mesmo não compreendendo a totalidade dos estudantes de licenciatura, contribui qualitativamente para a formação inicial e contínua de seus envolvidos e conseqüentemente representa uma das mais importantes ações governamentais no âmbito da educação.

Sendo assim, foi possível constatar que o Pibid desempenha um importante papel no que se refere ao fortalecimento da formação docente, pois amplia a leitura e cultura geral dos seus envolvidos, contribuindo com a constituição da identidade do professor. Além disso, valoriza a escola pública pois os professores envolvidos se sentem estimulados a desenvolver pesquisas didáticas e a reconsiderar suas práticas, de modo a configurar a escola como lócus desse processo.

O modo de inserção à docência pelo Pibid, desde o início de sua implementação, é nitidamente diferente e superior às formas convencionais de se fazer estágio. Embora não se descarte a permanência de alguns desafios é importante afirmar que em termos de rigor e organização o programa se destaca, revelando forte potencialidade no que tange ao desenvolvimento de intervenções práticas e profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

- DEMO, Pedro. **Aprendizagens e novas tecnologias**. 2009. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/sat/textos/80-388-1-PB.pdf>>. Acesso em: maio 2016.
- FORMOSINHO, Julia Oliveira (org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal, Porto Editora, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ; Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson Antonio Simão; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: julho 2016.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas Docentes no Brasil- um estado da arte**. Brasília, Unesco, 2011.
- GOMES NOVAES, Thaís de Sá; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Formação contínua de professoras que ensinam matemática: reflexões sobre organização do ensino. In: TOZETTO, Susana Soares; LAROCCA, Priscila. **Desafios da formação de professores**: saberes, políticas e trabalho docente. Curitiba: Editora CRV, 2014. p.93-108.
- GOMES NOVAES, Thais se Sá; CABRAL, Carolinne da Silva ; SANTOS, Gabriella Maria dos. O Pibid pedagogia na formação inicial e contínua de professores: considerações a partir dos diários de campo. **Crítica Educativa**, v. 3, p. 692, 2017. Acesso em: abril 2020.
- MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; GOMES, Thaís de Sá; GRACILIANO, Eliana Cláudia; VIGNOTO, Juliana. Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p.138-155, nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: maio 2016.
- MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de matemática em atividade de ensino**: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007, 206 f. (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LEVANTAMENTO DE DÚVIDAS SOBRE ASPECTOS FONOAUDIOLÓGICOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Data de aceite: 03/08/2020

Marília Piazzini Seno

Fonoaudióloga da Secretaria Municipal da Educação de Marília/SP. Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- FFC/UNESP- Marília-SP. E-mail: mariliaseno@hotmail.com

Simone Aparecida Capellini

Fonoaudióloga. Livre Docente em Linguagem Escrita – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP – Marília (SP). Docente do Departamento de Fonoaudiologia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP – Marília (SP).

RESUMO: Ainda que a Fonoaudiologia esteja inserida na área da saúde, os conhecimentos específicos da formação do fonoaudiólogo se articulam de forma explícita com questões e demandas que emergem no sistema educacional. São várias as possibilidades de atuação do fonoaudiólogo no campo da educação: capacitação e assessoria; planejamento; desenvolvimento e execução de programas; observações; triagens e orientações quanto ao uso da linguagem, motricidade oral, audição e voz; ações junto ao ambiente escolar

que favoreçam as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem; além das contribuições na realização do planejamento e das práticas pedagógicas de instituições educacionais. Com base nessa compreensão de parceria, a assessoria fonoaudiológica no contexto educacional passa a ser subsidiada pelo conhecimento construído e compartilhado de forma colaborativa com os profissionais da Educação, em particular, com o professor. O trabalho colaborativo entre profissional e educador serve como subsídio para o planejamento de ações. Este estudo teve como objetivo realizar levantamento de dúvidas dos professores que lecionam nas escolas da Rede Municipal da Educação de Marília, sobre aspectos fonoaudiológicos, para posterior desenvolvimento de programa de formação continuada sobre temas relacionados à Fonoaudiologia Educacional. Participaram da coleta de dúvidas 507 professores, sendo 316 de Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e 191 de Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs. Com base nos resultados obtidos foram planejadas e ministradas palestras de orientações aos professores abordando os seguintes temas: deficiência auditiva, síndrome de Down e diagnóstico diferencial entre dificuldades e transtornos de aprendizagem. Ao

término de cada encontro, foi solicitado que o participante fizesse uma avaliação sobre a palestra assistida assinalando uma das opções: “ruim”, “regular”, “boa” e “ótima” e deixando um comentário. As dúvidas apresentadas foram subdivididas nas áreas da audição (24), da voz (35), da fluência (99), da linguagem escrita (135), da aquisição da linguagem oral (167) e outros (47). Participaram das palestras 222 professores, sendo 123 de EMEIs e 99 de EMEFs. Desses 45 inscreveram-se na palestra de deficiência auditiva, 63 na palestra de síndrome de Down e 114 na palestra de diagnóstico diferencial entre dificuldade e transtorno de aprendizagem. Quanto a avaliação geral dos participantes sobre as palestras ministradas na formação, quatro assinalaram a opção “regular”, 65 marcaram a opção “boa” e 153 consideraram a palestra “ótima”. As dúvidas apresentadas pelos professores referiram-se a situações vivenciadas no cotidiano escolar, frente às quais sentem-se despreparados para atuar. O resultado da avaliação geral dos professores comprova a importância do profissional especializado na equipe escolar. Por meio da proposta de formação continuada foi possível auxiliar os participantes em suas necessidades trocando experiências, discutindo casos e compartilhando informações. Concluímos que a atuação do Fonoaudiólogo Educacional é indispensável e necessária como mediador de conflitos escolares, dúvidas e conteúdos que não são contemplados na formação do pedagogo; podendo, portanto, contribuir de forma significativa para a atuação dos professores realizando um trabalho colaborativo e se tornando parte do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos escolares com distúrbio da comunicação oral e/ou escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, educação continuada, docentes, fonoaudiologia.

ABSTRACT: Even though Speech Therapy is inserted in the health area, the specific knowledge of speech therapist training is explicitly articulated with issues and demands that emerge in the educational system. There are several possibilities for the speech therapist to act in the field of education: training and advice; planning; program development and execution; comments; screening and guidance on the use of language, oral motor skills, hearing and voice; actions with the school environment that favor the appropriate conditions for the teaching and learning process; in addition to contributions to the planning and pedagogical practices of educational institutions. Based on this understanding of partnership, speech therapy assistance in the educational context is now subsidized by the knowledge constructed and shared collaboratively with Education professionals, in particular, with the teacher. The collaborative work between professional and educator serves as a subsidy for action planning. This study aimed to raise doubts of teachers who teach in schools of the Municipal Education Network of Marília, about speech therapy aspects, for further development of a continuing education program on topics related to Educational Speech Therapy. 507 teachers participated in the collection of doubts, 316 from Municipal Schools of Early Childhood Education - EMEIs and 191 from Municipal Schools of Elementary Education - EMEFs. Based on the results obtained, guidance lectures were planned and given to teachers addressing the following themes: hearing impairment, Down syndrome and differential diagnosis between difficulties and learning disorders. At the end of each meeting, the participant was asked to make an

assessment of the assisted lecture, indicating one of the options: “bad”, “regular”, “good” and “great” and leaving a comment. The doubts presented were subdivided in the areas of hearing (24), voice (35), fluency (99), written language (135), oral language acquisition (167) and others (47). 222 teachers participated in the lectures, 123 from EMEIs and 99 from EMEFs. Of these 45 enrolled in the hearing impairment lecture, 63 in the Down syndrome lecture and 114 in the differential diagnosis lecture between difficulty and learning disorder. As for the general assessment of the participants on the lectures given in the training, four marked the option “regular”, 65 marked the option “good” and 153 considered the lecture “excellent”. The doubts presented by the teachers referred to situations experienced in the school routine, in front of which they feel unprepared to act. The result of the general evaluation of the teachers proves the importance of the professional specialized in the school team. Through the proposal for continuing education, it was possible to assist participants in their needs by exchanging experiences, discussing cases and sharing information. We conclude that the role of the Educational Speech Therapist is indispensable and necessary as a mediator of school conflicts, doubts and contents that are not included in the education of the pedagogue; therefore, it can contribute significantly to the performance of teachers by performing collaborative work and becoming part of the teaching-learning process and academic development of students with oral and / or written communication disorders.

KEYWORDS: Education, continuing education, teachers, speech therapy.

INTRODUÇÃO

Fonoaudiólogo é um profissional de Saúde, com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua de forma autônoma e independente nos setores público e privado. É responsável pela promoção da saúde, prevenção, avaliação e diagnóstico, orientação, terapia e aperfeiçoamento dos aspectos fonoaudiológicos da função auditiva, da linguagem oral e escrita, da voz, da fluência, da articulação da fala e dos sistemas miofuncional, orofacial, cervical e de deglutição. Exerce também atividades de ensino, pesquisa e administrativas.

Ainda que a Fonoaudiologia esteja inserida na área da saúde, os conhecimentos específicos da formação do fonoaudiólogo se articulam de forma explícita com questões e demandas que emergem no sistema educacional (Ribas e Pazini, 2010).

A resolução nº 309/2005 do Conselho Federal de Fonoaudiologia aponta várias possibilidades de atuação profissional do fonoaudiólogo no campo da educação: capacitação e assessoria; planejamento; desenvolvimento e execução de programas; observações; triagens e orientações quanto ao uso da linguagem, motricidade oral, audição e voz; ações junto ao ambiente escolar que favoreçam as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem; além das contribuições na realização do planejamento e das práticas pedagógicas de instituições educacionais (CFFa, 2011).

Entende-se que para exercer sua função com competência e responsabilidade, de

acordo com o disposto no Art. 3º da mesma resolução, é primordial que o fonoaudiólogo conheça as políticas de educação definidas em âmbito federal, estadual e municipal, bem como os programas, projetos e ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Deve ter, ainda, conhecimento aprofundado da interrelação dos diversos aspectos fonoaudiológicos com os processos e métodos de aprendizagem no ensino regular e especial.

Com base nessa compreensão de parceria, a assessoria fonoaudiológica no contexto educacional passa a ser subsidiada pelo conhecimento construído e partilhado de forma colaborativa com os profissionais da Educação, em particular, com o professor (Giroto, & Cavalheiro, 2013).

A formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e resignificar sua atuação. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo da formação (Imbernón, 2010).

Os professores devem entender como uma mudança se dá na prática e na teoria para que possam saber com alguma propriedade o que ela significa para o seu trabalho (Hargreaves, 2002).

A contratação do Fonoaudiólogo pelas Secretarias de Educação torna-se cada vez mais comum; com isso é preciso ter definido com clareza o papel desse profissional, que em momento algum está relacionado a atendimentos clínicos. O foco principal de atuação do fonoaudiólogo educacional deve ser centrado no desenvolvimento das capacidades, das habilidades e das possibilidades que auxiliem os atores do contexto educacional a executarem seu papel (CRFa, 2011):

“Atuar na Educação exige coragem de se destituir do “saber médico-clínico”, para reinventá-lo no desenvolvimento de capacidades, habilidades e possibilidades que auxiliem os atores do contexto educacional a executarem seu papel, que tem como foco principal a criança e seu desenvolvimento e aprendizagem. “...” o fonoaudiólogo precisa ter clareza de seu papel nessa área, considerando as especificidades diferenciadas de atuação no contexto de saúde, como clínica individual, mas de parceria com este. Papel profissional que, em tempos de globalização, aponta para a necessidade de revisão constante e capacidade de redimensionamento de ações a partir das novas legislações, políticas e programas, que vão se constituindo na Educação e na profissão, conduzindo a novos paradigmas”. (CRFa, 2011)

O trabalho colaborativo entre profissional e educador serve como subsídio para o planejamento de ações. Compartilhando conhecimentos específicos é possível auxiliar o fazer pedagógico direcionando o olhar do professor e contribuindo com o desenvolvimento do aluno.

OBJETIVO

Este estudo teve como objetivo realizar levantamento de dúvidas dos professores que lecionam nas escolas da Rede Municipal da Educação de Marília, sobre aspectos fonoaudiológicos, para posterior desenvolvimento de programa de formação continuada sobre temas relacionados à Fonoaudiologia Educacional.

METODOLOGIA

Após autorização do Supervisor de Ensino da Secretaria Municipal da Educação – SME de Marília foi solicitado, em reunião com os coordenadores pedagógicos das escolas, que coletassem uma dúvida de cada professor referente a assuntos da área de Fonoaudiologia, tais como voz, audição, linguagem oral e escrita, durante o Horário de Estudo em Conjunto – HEC e que, posteriormente, as encaminhassem à pesquisadora.

Participaram da coleta de dúvidas 507 professores, sendo 316 de Escolas Municipais de Educação Infantil - EMElS e 191 de Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs (Figura 1).

Com base nos resultados obtidos e atendendo à solicitação da equipe da SME, no que diz respeito aos temas abordados, foram planejadas ações que envolveram a realização de palestras de orientações aos professores da Rede Municipal sobre as dúvidas levantadas.

Até o presente momento, foram ministradas três palestras mensais com duração de 3 horas, abordando os seguintes temas: deficiência auditiva, síndrome de Down e diagnóstico diferencial entre dificuldades e transtornos de aprendizagem, para as quais todos os professores da Rede Municipal foram convidados por meio de ofícios emitidos pela da SME e poderiam inscrever-se de acordo com seu interesse.

Ao término de cada encontro, foi solicitado que o participante fizesse uma avaliação sobre a palestra assistida assinalando, numa folha individual, entre as opções: “ruim”, “regular”, “boa” e “ótima” e deixando um comentário.

Considerando o horário de trabalho dos professores, a formação continuada aconteceu à noite, na sede da SME. As palestras de deficiência auditiva e síndrome de Down tiveram a duração de duas horas cada e a palestra de diagnóstico diferencial entre dificuldade e transtorno de aprendizagem teve duração de três horas. Foram emitidos certificados a todos os participantes.

RESULTADOS DISCUTIDOS

Gráficos

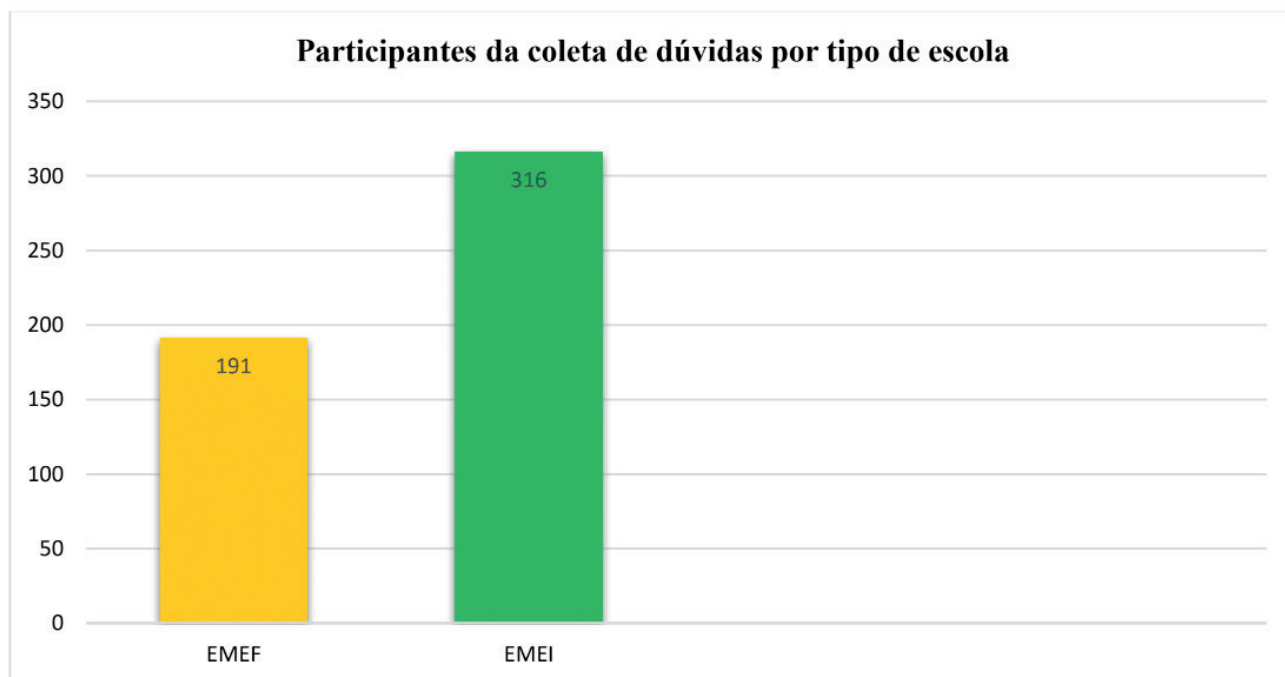


Figura 1 – Participantes da coleta de dúvidas classificados por tipo de escola. Legenda: EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental; EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil.

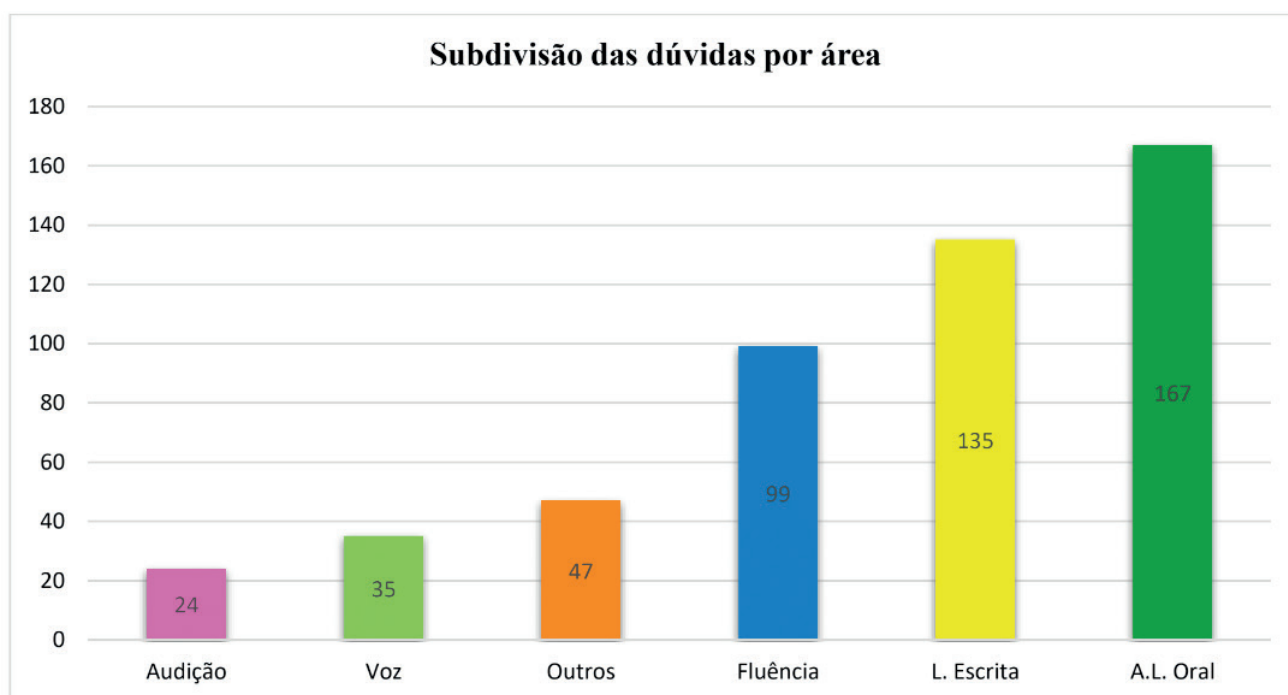


Figura 2 – Subdivisão das dúvidas apresentadas pelos participantes subdivididas por área. Legenda: L. Escrita – Linguagem escrita; A.L.Oral – Aquisição da linguagem oral.

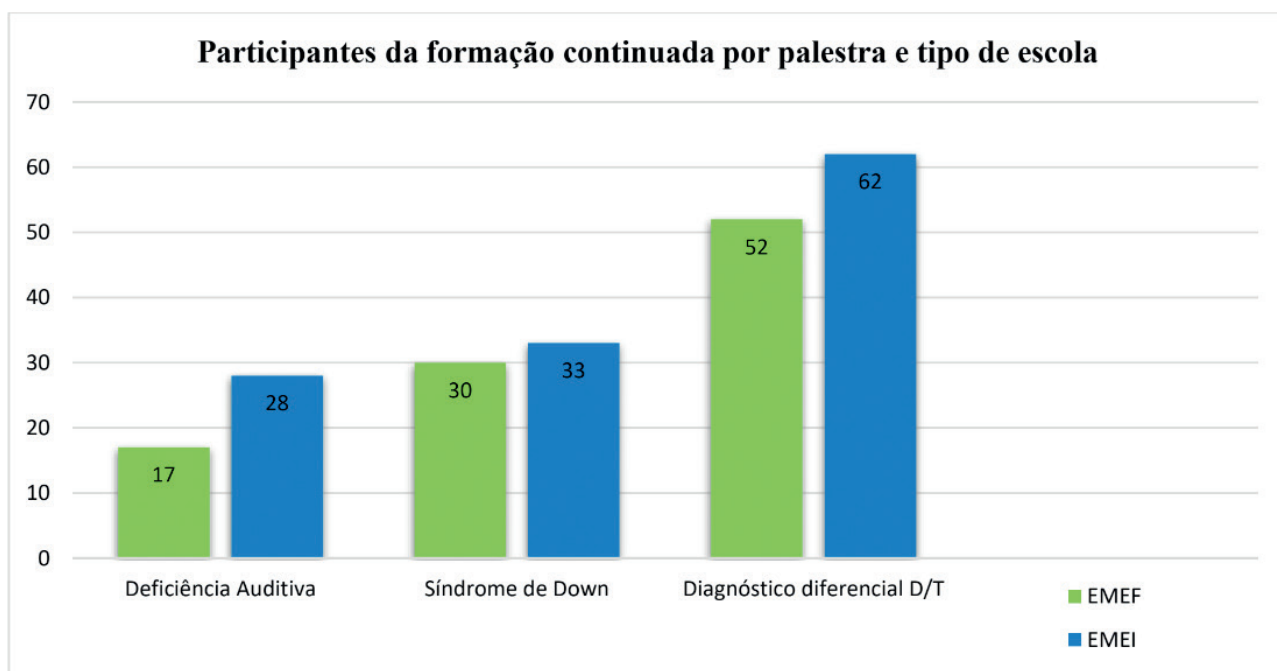


Figura 3 – Participantes da formação continuada subdivididos por palestra e tipo de escola. Legenda: Diagnóstico diferencial D/T – Diagnóstico diferencial entre dificuldade e transtorno de aprendizagem.

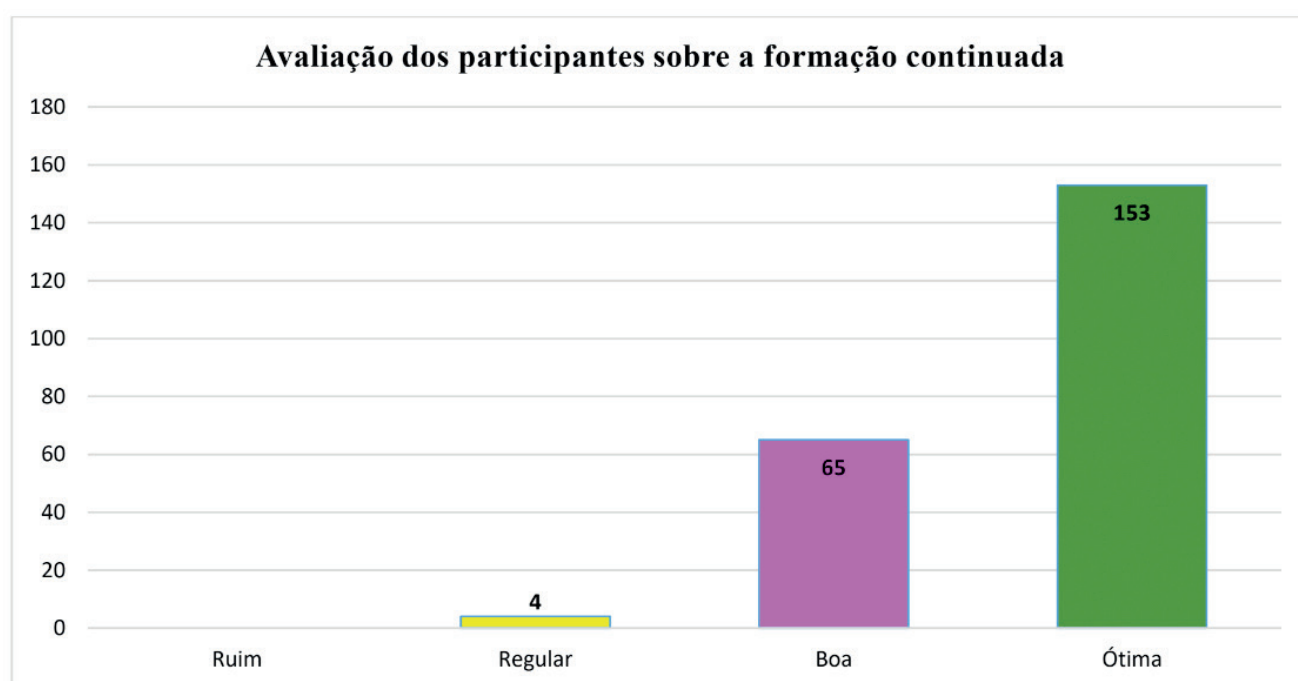


Figura 4 – Avaliação dos participantes sobre a formação continuada.

As dúvidas apresentadas pelos professores foram subdivididas nas áreas da audição (24), da voz (35), da fluência (99), da linguagem escrita (135), da aquisição da linguagem oral (167) e outros (47) (Figura 2).

Os resultados foram classificados como a categoria “outros”, as dúvidas relativas aos hábitos orais deletérios, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, alterações neurológicas, encaminhamentos, entre outras.

Amostras de dúvidas apresentadas pelos professores

“Até que idade é normal a criança trocar letras para falar?”

“Que estratégias podem ser utilizadas para ajudar na alfabetização de alunos que usam aparelhos auditivos?”

“Quais são as principais características da dislexia?”

“Como saber se a criança tem só uma dificuldade para aprender ou se é um distúrbio mais grave?”

“O que fazer com os alunos que trocam letras para escrever (p/b, t/d, f/v)?”

Participaram das palestras 222 professores, sendo 123 de EMEIs e 99 de EMEFs. Desses 45 inscreveram-se na palestra de deficiência auditiva, 63 na palestra de síndrome de Down e 114 na palestra de diagnóstico diferencial entre dificuldade e transtorno de aprendizagem (Figura 3).

Quanto a avaliação geral dos participantes sobre as palestras ministradas na formação, quatro (2%) assinalaram a opção “regular”, 65 (29%) marcaram a opção “boa” e 153 (69%) consideraram a palestra “ótima” (Figura 4).

Comentários dos participantes sobre as palestras

“Com a inclusão, o número de alunos com necessidades diferenciadas tem aumentado e há uma diversidade de síndromes/deficiência/déficits que acabam causando receio ao professor do ensino regular para enfrentar tais desafios. Assim com o trabalho de formação continuada com o professor por meio de orientações específicas e possíveis de serem colocadas em prática proporciona uma base para enfrentar essa realidade.”

“Os encontros ministrados foram primordiais a minha formação profissional. Na Educação Especial há essa interface saúde-educação. A parceria com outras áreas só vem complementar esse aprendizado. A profissional foi muito criteriosa ao selecionar tais temas, pois estes devem ser compreendidos por cada profissional envolvido nesta área tão nobre: o desenvolvimento dos nossos alunos”.

“As orientações foram muito significativas para nossa formação. Acrescentaram muitas informações que eu, pessoalmente, ainda não tinha, proporcionando atendimentos mais coerentes e fundamentados. Em meio a tanta teoria foram abordadas as questões mais relevantes para o nosso dia a dia profissional. Ao final da palestra tive vontade de voltar no tempo.”

As dúvidas apresentadas pelos professores referiram-se a situações vivenciadas

no cotidiano escolar, frente às quais sentem-se despreparados para atuar. Ter um conhecimento prévio deste contexto, assim como reunir-se com a equipe gestora da SME possibilitou o desenvolvimento de um programa de formação continuada baseado nas reais necessidades dos participantes.

O conhecimento do fonoaudiólogo traz contribuições efetivas para a melhoria da qualidade do atendimento educacional realizado e propicia a construção de estratégias e meios de comunicação, que, muitas vezes, eram impossíveis de serem pensados em contexto escolar (Matsumoto, & Ramos, 2008).

O resultado da avaliação geral dos professores comprova a importância do profissional especializado na equipe escolar. Por meio da proposta de formação foi possível auxiliar os participantes em suas necessidades trocando experiências, discutindo casos e compartilhando informações. Considerando os relatos é possível observarmos a importância da inserção do Fonoaudiólogo Educacional nesse contexto.

CONCLUSÃO

Concluimos, a partir dos dados coletados nesta pesquisa, que a atuação do Fonoaudiólogo Educacional é indispensável e necessária, se tornando um profissional fundamental na mediação de conflitos escolares, dúvidas e conteúdos que não são contemplados na formação do pedagogo; podendo, portanto, contribuir de forma significativa para a atuação dos professores realizando um trabalho colaborativo e tornando-se parte do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos escolares com distúrbios da comunicação, oral e/ou escrita.

REFERÊNCIAS

- Giroto, C.R.M., & Cavaleiro, M.T.P. (2013). A Intersetorialidade saúde e educação como dispositivo para promoção da inclusão social e educacional. In *Fonoaudiologia na educação: a inclusão em foco* (pp. 15-51). São Paulo, SP: Expressão e Arte Editora.
- Hargreaves A. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Imbernón F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Matsumoto, M.A.S., & Ramos, E.A. (2008). Construindo redes de apoio: o papel do fonoaudiólogo que atua na educação básica e a parceria com o professor de educação especial. In *Anais do 16º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia* (p. 842). Campos do Jordão, SP. <http://www.sbf.org.br/portal/suplementorsbfa>
- Resolução nº 309. (2005, 01 de abril). Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/wp-content/uploads/2013/07/res-309-site.pdf>.
- Ribas, A., & Pazini, S. (Orgs.). (2010). *Fonoaudiologia e educação: uma parceria necessária*. Curitiba, PR: UTP.

LEARN? WHO WILL TEACH THE NEXT GENERATION? THE TEACHER, MAYBE

Data de aceite: 03/08/2020

Nelson Tavares Matias

Brazil – UNESP, UERJ and UNIFATEA
Resende - RJ
<http://lattes.cnpq.br/2775347669756079>
<https://orcid.org/0000-0002-5292-1229>

Messias Borges Silva

Brazil – UNESP and USP
Lorena - SP
<http://lattes.cnpq.br/9507655803234261>
<https://orcid.org/0000-0002-8656-0791>

Ninad Pradhan

USA – University of Tennessee - UTK
Knoxville - TN
<https://orcid.org/0000-0003-3002-3708>

Rupy Sawhney

USA – University of Tennessee - UTK
Knoxville - TN
<https://orcid.org/0000-0003-1043-514X>

Natalha Gabrieli Moreira Carvalho

Brazil – UNIFATEA and USP
Lorena - SP
<http://lattes.cnpq.br/1680044114258671>
<https://orcid.org/0000-0002-0242-9009>

changes at each generational group member. Considering this point of view the current paper presents a study on university students from South and North America (N = 249), seeking to understand students' preference when it comes to learning individually or in teams. Data collection used a questionnaire with open questions and descriptive statistical analysis. The results, obtained through qualitative and quantitative investigations, showed that the students mostly prefer to study in teams. Studying alone appeared as the second most employed form. The study also provided information on preferred study strategies and whether the student realized that the university had influenced their way of studying. It is considered that research has conducted a reflection, which a priori, directed to higher education, but is believed to be useful to other areas of knowledge.

KEYWORDS: engineering; generational groups; study in teams; college education; students voice.

1 | INTRODUCTION

Successive generations seem to have particular skills and behaviors, thus allowing from there understanding the profile of the

ABSTRACT: Each social generation was influenced by specific ambient conditions. In some way all social resources offered made

people who constitute them, like students and professors, considering that the characteristics between students and professors from different social groups are information. In the daily life of classrooms, it is not always possible to understand the students' profile, and the teacher is the connecting element between pedagogical content and the students are representatives of their respective generations. In this context, we can bring the vision of Vieira (1993, p. 27).

Man sees the Universe in a certain way that is typical of him, a particular perspective. To be exact, every living species perceives the Universe in a manner projected by its particular evolution and level of complexity; an adaptation to the environment, necessary for survival.

Gursoy et al. (2008) propose that the term “generation” refers to people who experience events and social changes in the same period of time. Strauss and Howe (1991, p. 60 apud Keeling, 2003) have defined generation as “[...] a coexistent group whose extension approaches the period of a phase of life and whose boundaries are set by peer personalities”. They further defined peer personality as “[...] a generational persona recognized and determined by: (a) common age location; (b) common beliefs and behaviors; and (c) perceived participation in a common generation (p. 64).” Beirne (2008) generation has defined itself as a group of people with certain common attitudes and behaviors that are different from the previous generation.

In this research, the term “generation” will be considered as one that identifies the succession of a certain social group that can be characterized by the resources and socio-technical aspects related to a given period of time as we can see at Tables 1 and 2.

Authors	Year	G.I.*	Silence Generation	Old Boomers	Young Boomers	Baby Boomers	X Generation	Y Generation or Millenials	Z Generation	Alpha Generation
Sos	2017	-	-	-	-	-	-	1985 to 2000	2000 to 2005	After 2010
Seemiller & Grace	2017	-	-	-	-	-	-	-	1995 to 2010	-
Argolo	2016	-	-	-	-	1948 to 1963	1964 to 1977	178/80 to 2000	2000 to 2010	-
Santos & Yamaguchi	2015	-	-	-	-	-	1960 to 1980	1980 to 1990	1990 to 2010	-
Schawbel	2014	-	-	-	-	1945 to 1964	1965 to 1981	1982 to 1993	1994 to 2010	-
Magazine Advoco Brasil	2013	Before 1937	1937 to 1945	1946 to 1954	1955 to 1964	-	1965 to 1976	1977 to 1992	-	-
Monk**	2009	-	-	-	-	1940 to 1960	1960 to 1980	1980 to 2000	-	-
-	-	Baby Builders				Baby Boomers	-	-	-	-
McCrindle	2012	1925 to 1945				1946 to 1964	1965 to 1979	1980 to 1994	1995 to 2010	

-	-	Veterans	-	-	-	-	-
Andrade et al.	2012	Born until 1945	1946 to 1964	1965 to 1979	1980 to 1990	mid 1990s	-
Strauss & Howe***	1991	-	1943 to 1960	1961 to 1981	1982 to 2003	-	-

Table 1. The different literatures offer a very wide variety in the periods of each generation.

Source: authors (2019).

* Interbellum generation. (Monteiro, 2010);

** Monk (2009, apud Shalcross, 2009);

*** Strauss and Howe (1991, apud. Keeling, 2003).

The Interbellum* and Silent* generations would be now 131 and 111-year-old people respectively (Robinson, 2017), thus falling outside the parameters of this study. Generation Y** is considered the first to have greater knowledge compared to previous generations. They want to work for a living, but they do not want to live to work. By capturing events in real time and connecting with a variety of people, they have developed the systemic view and accepted the diversity (Maldonado, 2018). The Alpha / Alpha*** generation is still very young and does not have enough information to type its profile (Beraldo, [s.d.]), especially in the case of this research.

The research aims to hear the students' voices from different universities and nations and discover how they deal with the learning process. All the education process will depend on what (subject), where (university) and who (teacher) it is teaching (Henderson; Selwyn, Aston, 2015).

Generations	Values and attributes	Management Style	Job change	Average time in each job/years	Career Goals
Interbellum*	*	*	*	*	*
Silent*	*	*	*	*	*
Old Boomers*	Optimism, involvement, antiwar, equal rights, professional ethics	Command and control	Regress	7	A career for life
Young Boomers*					
Baby Boomers*					
X	Skepticism, fun, informality, balance, education, pragmatism, adaptable, managerial loyalty	autonomous	It is necessary	5	Own a portable career
Y or Millenials**	Realism, security, diversity, morality, competitive spirit, desire protagonism.	Collaborative	Considered something routine	2	Build multiple careers
Z	Technical knowledge, global vision, flexible, tolerant of different cultures	Collaborative	Natural and no loyalty	-	Have your own business
Alfa or Alpha***	***	***	***	***	***

Table 2. Social-technical transformations / typification.

Source: adapted from Schawbel (2014), Robinson (2014), Maldonado (2018) and Beraldo ([S.d]).

2 | LEARNING STYLES

Before learning, it is important to understand the concept of knowledge. For Schön (2007, p. Vii), professional knowledge begins with the competence and talent already inherent in skillful practice, especially “reflection in action” 1, ie, “[...] think about what they do while they do it”, developed in uncertain, specific and conflicting situations. This techno-rationalist view and the epistemology of practice seen predominantly in universities threaten the competence of the professional future. Finally, Schön (2007) says that the standardized curriculum of schools and the division between research and practice leave no room for reflection on action, thus creating a dilemma between rigor and relevance for educators, professionals and students.

Schön’s question gives us a dimension of how the university offers knowledge. Considering the academic learning and its future performance in the labor market as an action for the sustainability of the systems, being the student and the motivation of this relationship, can be correlated to what Schumpeter (1988) said “[...] the dynamic imbalance provoked by the innovative entrepreneur, rather than balance and optimization, is the ‘norm’ of a healthy economy and the central reality for economic theory and economic practice.” In education, subjects are often instructed to repeat fractional models, preventing the student from perceiving all knowledge. Knowledge of the postindustrial revolution no longer believes in balance as sustaining the environment; in the paradox, it seeks complementary energy that drives innovation in a broader view of real problems (Nonaka; Takeuchi, 1998). Today it is encouraged that the student develops the ability to dialogue about a problem, combining it in different points of view and developing more complete proposals. Generally, extended vision is a consequence of working in teams (Buckley, 2000).

The types of knowledge are distinguished into two, the explicit and the tacit. The explicit can be represented by a quantitative survey full of statistical analysis that confirm a given fact. Tacit knowledge is essentially the impressions and knowledge, often unsized, lived and experienced by the researcher. Thus, the types of knowledge themselves are paradoxical (Nonaka; Takeuchi, 1998). According to Carl Rogers (1969 cited by Moreira, 1999), facilitating learning is the main objective of education. The learning principles proposed by Rogers (1969) illustrate the existing relationships that exist in people’s daily lives, whether in a technical, professional, social or academic environment (Table 3).

Learning Principles	Characteristics of the learning principle
Human beings have natural potential to learn	It is human nature to be curious about the world around you. Therefore, the student will have a natural desire to learn and this is a trend that can be trusted.
Significant learning	The student perceives in the exposed content the relevance to their goals. The person learns what seems significant to him.

Learning that involves change in self-organization - self-perception - is threatening and tends to give rise to residency	For many people, as long as others are right, they would be wrong. Accepting other people's values can threaten their own values, hence resistance to such learning.
Self-threatening learning is more easily perceived and assimilated when external threats are reduced to a minimum.	A student weak in reading or any other knowledge already feels threatened and misfit. When this student is exposed to his or her own group, for example when asked to interpret aloud, the possibility of success is reduced, but if welcomed and respected, they tend to move forward.
When the threat to self is small, one can perceive the experience differently and the learning can proceed	In this case, it can be considered as an extension of the previous principle. When the student feels safe and not threatened, differentiation can be perceived and learning carried out.
Much of meaningful learning is acquired through acts	One of the most effective ways to promote learning is to place the student in direct experiential confrontation with practical social, ethical and philosophical or personal practical problems, as well as the research problem.
Learning is facilitated when the student participates responsibly in the learning process.	When the student actually makes a commitment to what he teaches, he discovers his own learning resources, formulates his own problems, thus living each experience intensely, strengthening meaningful learning.
Self-initiated learning that involves the learner as a whole - feeling and intellect will tend to be more lasting and comprehensive	When the student gets fully involved, learning becomes more effective. The student comes to realize mastery over learning and does not require appealing to any authority that agrees with his judgment.
Independence, creativity and self-confidence are all facilitated when self-criticism and self-evaluation are basic and others' evaluation is secondary	Creativity is unveiled in less critical environments. External evaluation is fruitless when the purpose is creative work. The student should be able to reflect on his own failings by assessing the consequences of his judgments and choices. Self-criticism and self-assessment are key to helping the student be independent, creative and self-confident.
The most socially useful learning is that of the learning process itself, allowing the student to incorporate the process of change	In a dynamic world that changes every moment, the student must learn to learn, and the process of the search for learning is very useful, that is, the walk teaches, not the result itself.

Table 3 Facilitating learning as an objective of education.

Source: adapted from Rogers (1969 apud Moreira, 1999).

To understand learning, Moreira (1999) mentions 3 general types, namely:

- a) Cognitive: It is the organized storage of information in the mind of the learner;
- b) Affective: It is based on the internal signals to the individual that mark feelings such as satisfaction or frustration at an experience;
- c) Psychomotor: involves the muscular responses produced from the training and practice of a physical exercise.

It is noteworthy that there are other theoretical approaches to learning, such as those employed in science teaching, the best known being Behaviorism - Skinner, Piaget, Bruner, Vygotsky, Vergnaud, Ausubel and Johnson-Laird, as well as Rogers Humanist (apud Moreira, 1999) presented in Table 3, offering the dimension of complexity involved.

3 | METHOD

The path used for data collection and elaboration was based on the literature review, covering all types of media, books, websites and scientific papers. It is characterized as an exploratory research, since it is not known whether the proposition of the strategy for obtaining information will meet the objectives. The qualitative and quantitative approach allowed for a more in-depth analysis of the indicators raised. In none of the interviews, people (faculty and students) and their university affiliations will be identified (Figure 1).

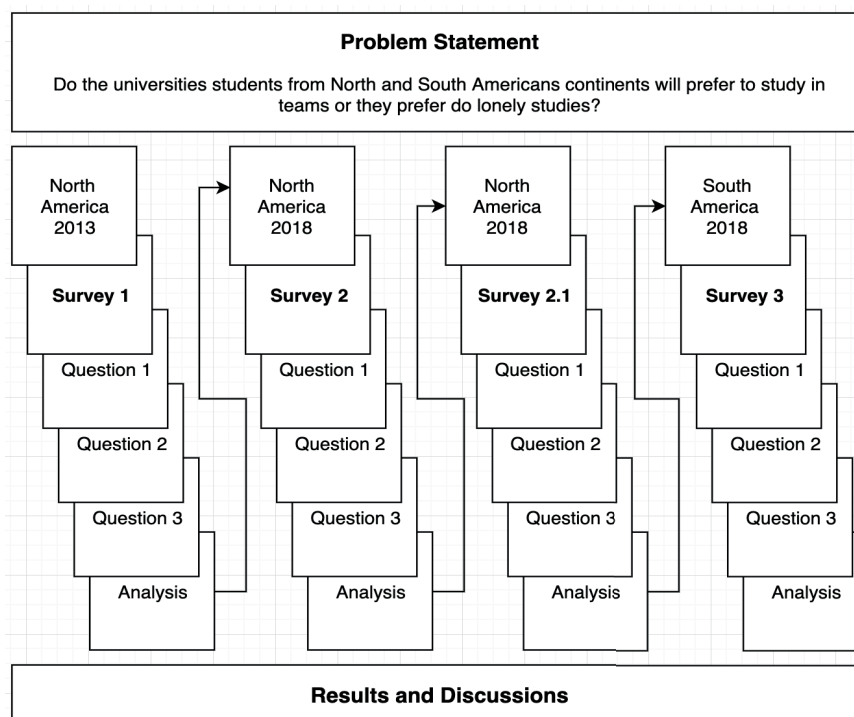


Figure 1 Research Hypothesis.

Source: authors (2020).

4 | MATERIALS AND TECHNIQUES

The surveys used a Survey-type questionnaire, covering open and closed questions, which were sent to those responsible for the university courses, so that they could redirect to the respondents. It is important to highlight that in the all cases described here, the questionnaire was sent in advance for the evaluation of those responsible, being adjusted as appropriate. The third phase was addressed by Google Forms directly to students since the database was available to researchers, unlike previous cases (Tables 4 to 6).

Surveys	Observations
1	Had different class Teachers and Teacher Assistants (TA) support.
2	Had only one class Teacher and one TA support.

2.1	Was composed by North Americans (58.6%), Asians (13.8%), and South Americans (27.6%) participants, it was an University Extension (EC) summer course.
3	Attended 5 different classes of Industrial Engineering at South America.

Table 4 Surveys particularities.

Source: authors (2020).

Surveys	When month/year	Where/Continent	Undergrad/Area	n= 100%	Respondents/n= %
1	Nov./2013	North America	General, including Engineering	880	175/19.89
2	Aug./2018	North America	Engineering	51	31/60.7
2.1	Aug./2018	North America	Engineering	51	29/56.8
3	Dec./2018	South America	Engineering	130	14/10.7

Table 5 Facilitating learning as an objective of education.

Source: authors (2020).

Questionnaire Presentation
<p>Hi University Name students: I'm doing post-doctoral research on education at my home university in Brazil and I would like to learn more about the summer classes adopted at University Name. I would be very appreciative if you would answer the following questions, especially because your time is so valuable. Thank you. Research Name Research e-mail Post-doctoral Affiliated Institutions Country</p>

Table 6 Only in the third Survey the presentation was made in Portuguese language.

Source: authors (2013-2019).

The questionnaire consisted of 3 questions; the estimated time to answer them was 8 minutes. The questions merged closed and open types. The survey was not concerned with identifying gender and age of respondents, as well as teachers, the latter were not the target of the questionnaires.

5 | ANALYSIS AND DISCUSSION

The analysis were performed following the same sequence presented, Survey 1, 2, 2.1 and 3. The quantitative indicators and the manifestations (voices) obtained through the open questions will be considered (Tables 7-9).

5.1 Survey 1 - Question 1

Item	Questions	Types Open/Closed	Observations
1	Do you like working in groups in your TEAL* class? If you would like to explain in more detail please respond here	O/C	79 students answered only the closed question and 96 answered both questions. 38 said they didn't like working in teams (21.7% n = 175)
2	I learn best when. Options: I study with my fellow classmates; I study alone; I go to tutoring sessions; I listen to lectures; I use other resources;	C	2 students did not answer this question (1.1% n = 175)
3	Do you think your approach to learning has changed now that you have been at university name?	O	40 students did not answer this question (22.8% n = 175)

Table 7 in Survey 1, 121 of the respondents (n = 175) did not answer at least one of the questions.

Source: authors (2019) *TEAL means Technology Enabled Active Learning, coined by Belcher (2001).

5.1.1 Question 1. n = 175, 78.3%

1	... but it's stressful when you don't do well...
2	I can learn from the instructor, my co-workers and my classmates... instead of having to wait or struggle to figure things out on my own.
3	It can be frustrating at times, but physics is hard to learn from lecture only and is much more constructive when you have to go through the problem solving process out loud with a group.
4	... because it gives us all a chance to exchange ideas with each other instead of getting stuck in a problem.
5	... collaborative problem solving is very helpful in solidifying the concepts we learn in class.
6	... forces me to apply learned concepts immediately and helps to identify my problem areas.
7	It takes me a little longer than the rest of my group to understand new concepts.
8	Working with others (especially if you choose them, or at least get along with them) allows you to communicate meaningfully and learn from your colleagues. The other day, actually, my teacher said something like, "You can see someone playing the piano for hours, days, even years, but until you sit down and put your fingers on the keys, you'll never learn to play that piano." I find it much easier to learn the material when we have problems with our groups in the classroom boards, rather than just watching a teacher do them.
9	Working in groups is less desirable when no one in the group really knows how to solve problems. Also, I'm very socially awkward, so finding a group is sometimes quite difficult.
10	I like working in groups, but it's very much influenced by the fact that I have friends in the class, if I didn't do it would be a different story. However, my TA always makes us go to the board, although there is not enough space or markers for each group and she is very rude (her name is (...)).
11	Makes 2 hour classes more bearable. Group problem solving breaks the monotony of just listening to a lecture.
12	Many times my classmates can explain concepts to me in a way that the teacher cannot because my classmates are at a similar level of learning to mine and can convey information more clearly than the teacher because they can use simpler language. I was a ski instructor for 6 years and I saw young children doing this all the time with each other in my classes.

Table 8 Respondents comments (voices) answered – Yes

Source: authors (2019).

5.1.2 Question 1. n = 175, 21.7%

1	Group work is why attendance is compulsory, but I don't learn well from the lecture, so half of my time spent is wasted.
2	The best students spend all the time waiting for the slower students, who only get frustrated because they are not as good as the group members.
3	I personally learn best if I solve the problems on my own and then if I have difficulties I would go to other students who have solved the problems. ... Especially when students in the group work at different speeds. I usually end up seeing someone working on the problem (fast worker), after finishing (average worker), and talking about the problem with the third person in my group (slow worker). Sometimes I am fast, sometimes I am slow, but the result is that the group part of the problem is ineffective.
4	I feel I don't learn the basic facts and equations of physics Stronger members of the group tend to take control so we can get things over with faster and sit down.
5	I work well in groups doing homework but not in class.
6	It is very disturbing and I am not productive during class. I learn well in groups - only not through TEAL. I believe a traditional lecture is much more beneficial to me. Tutoring sessions and the presence of ATs are definitely very useful.
7	You never want to be that person who keeps your team stuck in a concept, or to be thought of as "that stupid person in our group." At least in that format, you are not dragging your team down, or decreasing the number of people.
8	A good group helps you - but a bad group kills your self-confidence and blocks learning. For social reasons it can be difficult to switch groups.
9	I hate TEAL

Table 9 Respondents comments (voices) answered – No

Source: authors (2019).

5.1.3 Analysis - Survey 1

The favorable answers (**yes**) were justified by the fact that teamwork increases the chance of understanding, since the explanation is simpler and coming from someone in a similar learning process. But there are also difficulties, such as not knowing colleagues, or personal barriers to social relationships. Some say they prefer to work in teams but under certain specific conditions, such as the classroom and others in activities outside the academic environment. As for the answers (**not**) said that teamwork is a personal difficulty of their own, or the more able students have to wait for the less prepared to reach understanding, that is, there is a gap between better prepared students and lower performers. Others believe that traditional lecture classes are better compared to teamwork. The feeling of guilt also arises, especially when you realize that the other students who have completed it are waiting for you. Some reported not having sufficient knowledge yet and are asked to address certain content. There are still those who are radically opposed, preferring classes in discursive form / lecture.

Observing the answers related to -Survey 1, positive reports were identified, however, in the comments field some respondents suggested some restrictions. For those who said they disliked group work, there were certain advantages to working in this way. Anyway, we can say that most of the respondents universe (78.3%) adheres to the team work

model. Team and group¹ are pointed as synonyms, because they indicate that a group of people, two or more, gathered to perform the same task or action (PRIBERAM, 2019).

5.2 Survey 1 - Question 2

The results showed a great similarity in the options to study alone (item 1) and with classmates (item 4), the difference was three percentage points, with more advantage for item 1 (Table 7). The third preference indicated by the respondents was to study with the tutors (item 2). Mentoring in this institution was performed by postgraduate students or undergraduates of more advanced grades of the course. If we consider the grouping of answers items 2 and 4 we realize a preference for studying with another person or people. However, attending classes with tutors can be understood as forming a team or not. According to the definitions found, team¹ means to group people with the same objective. Asking the TA what their goals are they will teach or facilitate the understanding of a certain content, however, questioning the student the goal will be to understand the contents, without commitment to assist the TA in this task. Observing in this context the grouping of people is a fact, but it does not mean that a team was formed, since their goals differ.

“Teamwork is a work system developed by a group of people, where everyone is dedicated to the accomplishment of a task, and usually one of the participants takes the lead.” (Significados, 2014).

In Survey 1 - Question 2 (Table 10) studying in a team with someone who has knowledge superior to yours brought opposing visions, as being advantageous, as it allows learning and advancing faster or, in opposition, arousing the feeling of incapacity of those who have difficulty following solving a given problem compared to the one that can more quickly solve the same issue. Thus, a discussion opens, team learning favors learning or grouping between people, in the face of a problem, brings advantages if one of the participants has the responsibility to teach their own group, as is the case with AT? One of the complaints raised by those who do not believe in team learning is that there is some competition between those who know and those who still need to know a subject.

Item	Survey 1 - Question 2 - Options	%
1	I study alone.	52
2	I go to tutoring sessions.	40
3	I listen to lectures.	25
4	I study with my fellow classmates.	49
5	I use other resources.	6

Table 10 Comments (voices) and Analysis Survey 1, Question 2

Source: authors (2019)

1. Team, group or team appear as Synonyms. Available at: <<https://www.sinonimos.com.br/time/>>. Accessed on: Jan 20. 2019. The term Team in English has the same meaning and application as “used in a number of phrases that refer to people working together as a group in order to achieve something” Available at: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/team>>. Accessed on: Jan 20. 2019.

5.3 Survey 1 - Question 3

As for Question 3, it was noticed that 105 people indicated changes in their way of studying after starting university. The remaining respondents were divided into: 37 people did not respond, those who said there were 23 people and those who said they had doubts represented by the smallest 10 people.

It is noteworthy that those who said Yes, that is, there were changes, suggested evolution in the study model, or who began to study more, either with colleagues or alone. Some compared high school studies, which were concerned with decorating content and the new reality that requires understanding the content. One of the respondents confirms by saying “Yes. The material is more difficult, so I have to ask for help much more...” or “Yes! I was usually the person explaining everything and now I have to ask and make sure I’m understanding.” Other justifications went through the quantification of students attended “Yes, in high school, our class was about twenty people, so it was very discussion-oriented. Now, students need to take initiative to learn instead of feeling the need to please a teacher.”

For those who answered **No**, the respondent’s statement “[...] I keep studying alone, classes serve to clarify my doubts [...]”, that is, he considers the classes as a review of what he learned in his own readings. One-third of respondents who said No failed to give reasons for denying change. For some, the change seems to have been punctual, as can be seen here: I still do homework on my own but check with others, attend lectures but go to office hours or read the textbook if I have trouble, and ask friends for help sometimes too.” Some students show that they have established very thoughtful learning routines, such as respondent # 19:

No, not really. My approach has for a long time been to get the concepts and ideas from the lectures, find the work strategies in the textbook or worksheets, and hope that the psets give me enough time to practice and really understand. I rarely do practice exercises except for final exams. If I don’t know how to do something, I usually ask for help or try to look it up somewhere.

As for the respondents who raised doubts about the existence of change in learning, it is worth mentioning one of the comments “I’m a sophomore, I don’t remember how I studied before the university².” This behavior may be linked to the lack of interest in the university. Since he is a veteran and is probably about to complete the course, the university may no longer focus on his priorities. Another example can be seen in this statement: “Not really. At My University³, I don’t go to classes where attendance isn’t required, but I don’t think going to my high school classes was really part of my “approach to learning.” Some respondents took advantage of the space and commented on the question. which indicated a certain interest in collaborating in more detail with the research, including

2. The term university replaced the identification of affiliation, preserving the institution as requested by the mediator.

leaving contact.

The audience was heterogeneous, made up of native Americans and exchange students. In this Survey no information regarding gender or age was investigated. At the end of one of the Mediator Professor's classes, he expressed his concern about the evaluation of contents that should be carried out the following week, confiding his concern about the performance of a particular class, since the results so far did not indicate success in the future exam. Thus, the Professor decided to summon the AT team, requesting that they go to the student dormitories on the weekend prior to the test to help with their studies. In the end, he reinforced his attitude in providing students with all the support the university could offer, reporting that a student at that university could not fail without all efforts being made.

5.4 Survey 2 - Question 1

Survey 2 took place at another North American university from July to October 2018 with the Production Engineering (EP) undergraduate class. Like Survey 1, it was not the purpose of the survey to identify gender and age of students. The class has 51 students, of which only 31 (60.8%) answered the questions sent (Table 11 to 13).

Item	Questions	Types Open/Closed	Observations
1	Do you like working in groups in your TEAL class? If you would like to explain in more detail please respond here	O/C	6 students said they didn't like working on teams (19.4% n = 31)
2	I learn best when. Options: I study with my fellow classmates; I study alone; I go to tutoring sessions; I listen to lectures; I use other resources;	C	45.2% of respondents said they prefer to study alone, 25.8% prefer to attend classes / lectures. The remaining 29% students said they prefer to study with peers and attend meetings with tutors (29% n = 31).
3	Do you think your approach to learning has changed now that you have been at university name?	O	77.4% of students believe that they changed their study format the remaining 24 respondents (22.8% n = 31) said the study model did not change.

Table 11 in Survey 2, 25 respondents (n = 31) responded that they like to work in teams.

Source: Authors (2019).

5.4.1 Question 1. n = 31, 80,7%

1	...This allows for many different opinions so the correct answer can often be reached through common sense...
2	I like the feeling of the responsibility of taking charge and being part of a group.
3	Inside the class, yes...
4	...By working in groups, more possible solution can be created and reasonably evaluated.

5	...I enjoy working in groups when everyone puts in work to complete the assignment, and there is a way to evaluate teammates throughout the assignment.
---	---

Table 12 Respondents comments (voices) answered – Yes:

Source: Authors (2019).

5.4.2 Question 1. n = 31, 19,4%

1	While I know it is good to improve working as a team I prefer not to.
2	Yes and no, it all depends on the people you are working with
3	Depending on the assignment, it can be beneficial.
4	In groups work is never distributed evenly. I always feel I'm doing too much or not enough.
5	... I usually want to do it my way. So, when others do the assignment a different way, I don't usually like that.

Table 13 Respondents comments (voices) answered – No:

Source: Authors (2019).

5.4.3 Survey 2 - Question 2

Indicators pointed out to study alone (45.2%) similar to the result found in Survey 1 (Question 2), however the second most preferred way of studying was in Survey 2 how to attend the lectures / classes (25.8%) (Table 14). Classroom attendance is mandatory at this university³, unlike the Survey 1 participating university, it may be that the difference in academic rules influences the preference for attending classes. Thirdly, it appeared - studying with colleagues (16.1%) and finally studying with tutors (12.9%). The other features option did not get any percentage points.

Item	Survey 2 - Question 2 - Options	%
1	I study alone.	45,2
2	I go to tutoring sessions.	12,9
3	I listen to lectures.	25,8
4	I study with my fellow classmates.	16,1
5	I use other resources.	0

Table 14 Comments (voices) and Analysis Survey 2, Question 2.

Source: Authors (2019).

5.4.4 Survey 2 - Question 3

As for Question 3, it was noticed that 77.4% (n = 31) indicated that there was a perception of change regarding the approach of their studies. The remaining 22.6% indicated

3. The term university replaced the identification of affiliation, preserving the institution as requested by the mediator.

that they did not notice changes. For those who said Yes, the comments reveal situations similar to those found in Survey 1, such as: “I have improved my study habits greatly.” Other statements highlight the need for change when compared to past high school habits, such as “[...] I need to learn how to study.” Or “I devote more time to studying now.” Some students offer strategies on how to study at university, for example, “Concentrate more in class, from less review later.” Atypical answers have emerged bringing new opportunities for reflection such as content.” The contemporary student seems to be committed to walking and less to fate. Placement helps you think about how classes should be organized in such a way as to offer learning experiences.

For the negative answers there are also a variety of possibilities, one of which indicated that “In the sense that I am still primarily studying alone, [...]” However, following the respondent himself said “[...] but my university has encouraged me to seek more outside resources and online help.” One of the respondents compared his way of studying at a North American university to that practiced at the university in Germany. This respondent reported maintaining, in both universities, the same learning model, nothing was changed by the student, even changing country.

5.5 Analysis - Survey 2

The favorable justifications (yes) had as appeal the reduction of the work to be done, since it allows to divide the tasks between the components. The variety of possibilities raised by the team members, enriching the discussions and consequently the result. For respondents who indicated (not) perception pointed to the choice of components, ie if you cannot choose who to work with, it is preferable to work alone, but if it is possible to choose team members, activity in teams may be helpful. There is a perception that working in groups you often take on more activities, because there are those who do not collaborate, leaving it to others. There is also the view of those who consider that individual work requires no discussion, that is, what one decides will not be challenged.

Observing the answers related to -Survey 2, it was noticed that mostly teamwork in the classroom was 80.6% (n = 31) as preferential. There are also, in the complementary answers to Question 1, the idea that the existence of teams collaborates in the promotion of a friendlier environment, as it brings together people who have not had the opportunity to know each other. This aspect is interesting if we consider the socio-technical organization of the academic environment as preparation for future professional activity. For some respondents, some subjects are more appropriate than others for applying group activity. There was no detail, so it is not possible to identify the type of discipline whose student understood to be most appropriate to work in teams.

5.6 Survey 2.1 - Question 1

Survey 2.1 also took place at the same university as Survey 2 from July to October

2018 with the Extension Course class (2018). This course takes place annually and the students come from different countries and are motivated by the dynamics adopted by the course organizers develop activities in teams within partner companies of the Production Engineering department. In CE (2018), the teams were purposely organized by students from different countries, so a team could have North and South American students, including Asian as well the practiced model takes the experience of working in teams to a more complex level, involving cultural and linguistic differences. Like Survey 2, it was not the objective of the research to identify gender and age of students. Survey 2.1 had n = 51 students, of these 29 (56.8%) answered the questions sent (Tables 15 to 16).

Item	Questions	Types Open/ Closed	Observations
1	Do you like working in groups in your TEAL class? If you would like to explain in more detail please respond here	O/C	Table 9 in Survey 2.1 100% of respondents (n = 29) responded that they like to work in teams.
2	I learn best when. Options: I study with my fellow classmates; I study alone; I go to tutoring sessions; I listen to lectures; I use other resources;	C	45.2% of respondents said they prefer to study alone, 25.8% prefer to attend classes / lectures. The remaining 29% students said they prefer to study with peers and attend meetings with tutors (29% n = 31).
3	Do you think your approach to learning has changed now that you have been at university name?	O	77.4% of students believe that they changed their study format the remaining 24 respondents (22.8% n = 31) said the study model did not change.

Table 15 in Survey 2.1 100% of respondents (n = 29) responded that they like to work in teams.

Source: Authors (2019).

5.6.1 Question 1. n = 29, 100%

1	Specially working in projects in groups.
2	Really team work experience.
3	Working in groups, when the group is good, provides room for discussion and construction of new ideas and thoughts.
4	Because I learned a lot from the teammates from other countries.
5	Even if working in groups is difficult, we learn about engage and deal with people. It is even more interesting in my university because we work with different nationalities and cultures.

Table 16 Respondents comments (voices) answered – Yes:

Source: Authors (2019).

None of the respondents from Survey 2.1 choose No as an option to Question 1, n = 29, 0%.

5.7 Survey 2.1 - Question 2

The item with the highest preference was number 4 (study with classmates), chosen by 27.6% of respondents (Table 17). The indicators pointed to similar results for items 2 and 3 (studying with tutors and attending classes), together totaling 48.2% of preferences. The two least preferred items were 1 and 5, respectively studying alone with 17.2% and using other resources with 6.9%.

Item	Survey 2.1 - Question 2 - Options	%
1	I study alone.	17,2
2	I go to tutoring sessions.	24,1
3	I listen to lectures.	24,1
4	I study with my fellow classmates.	27,6
5	I use other resources.	6,9

Table 17 Comments (voices) and Analysis Survey 2.1, Question 2.

Source: Authors (2019).

5.8 Survey 2.1 - Question 3

As for Question 3, it was noticed that 82.7% (n = 29) indicated that there was a perception of change in the approach of the studies. The fact that teachers use projects as a strategy aroused interest, as we can see what one of the respondents said: “Yes, learning through projects, simulations and lectures is much better than only lectures.” One respondent said that “Yes, I got a two different way of thinking.” Two respondents highlighted the gain in self-confidence as a significant difference: “Yes, the experience at my university made me gain confidence in myself.” To another respondent the committed manner of the teachers involved made all the difference, how can be seen: “Yes, I do! Because in my university the teachers really care about the knowledge that they are teaching and this is very inspiring. In addition, the same respondent strengthened the concept of how he learns better by pointing out that he was more motivated to participate in the classes, a topic discussed at Survey. 2.1 Question 3. Another respondent suggests that before taking the extension course he himself showed no interest in group study and after his experience at the American university this was changed, “Yes, now I like to work in group better.” One of respondents also responded positively to the change, however, I consider their explanation to be one of the most significant, as there was a paradigm shift from what really matters, their response distinguishes the focus on people, as we can see below, “Yes, now I actually think The rest of the respondents were divided as follows: 6.9% thought there were no changes and the same percentage number represents the participants who have not answered this question.

5.9 Analysis Survey 2.1

The favorable justifications (yes) basically agreed that group work is preferred, however, for some reason for being favorable is justified by the possibility of increasing the number of ideas. However, we also took into account the quality of the participating group members, ie if the team is competent all is well. For one of the respondents even though working in groups is not easy, he pointed out that there are advantages in this modality, as one learns to negotiate and collaborate with team members. He also added that the experience at the American university was enriching because the teams had different cultures and nationalities. The perception of 2 respondents, out of the 5 who made comments, was considered positive because the team is made up of people from different countries.

Observing the answers related to -Survey 2.1, it was noticed that totally the teamwork in the classroom was 100% preferred ($n = 29$). There is also, in the complementary answers to Question 1, the idea that teams made up of members of different nationalities seemed appealing. Another aspect to highlight was the comment about the experience of seeking a balance between opinions and the productive management of teams, seeking the best answer. That is, learning to manage or lead a team appeared as a positive aspect of working in groups. It is worth noting that the students did not know that they would be organized in teams composed of people of different nationalities. In addition, because it is an extension course, there is a different climate that involves the students. In Survey 1 this did not happen, there were foreigners in the class, but the course was regular and so the experience of working across different cultures may not have drawn attention. It is also possible that for Survey 1 students it is more common to live with foreigners on the teams and is therefore not relevant in their observations. Survey 2.1 may raise questions about whether the result was 100%, however, at least 5 of the respondents pondered how favorable they are to teams.

6 | SURVEY 3 - QUESTION 1

Survey 3 took place at South American public state university in December 2018. The students selected were graduates of the Ergonomics subject and belonged to the Production Engineering classes, as well as students with an emphasis in Chemistry and Mechanics. Participating years and semesters were: 2016 (1st sem., $n = 33$ and 2nd sem., $n = 30$); 2017 (1st sem., $n = 31$) The classes 2017, 2nd sem. and 2018 1st sem., for academic administration reasons, simultaneously performed the discipline, making a universe of $n = 39$. Therefore, the invited universe totaled $n = 133$, of these only 10.5% $n = 14$ effectively participated in answering the questions. Tables 18 and 19 presents the total results, ie $n = 14$, considering the sum of all respondent classes (2016_1 and 2; 2017_1;

Item	Questions	Types Open/ Closed	2016_1	2016_2	2017_1	2017_2 and 2018_1	Total n=14
1	Do you like working in groups in your TEAL class? If you would like to explain in more detail please respond here	O/C	Without return 0%	100% (n=4) they say yes	100% (n=4) they say yes	100% (n=6) They say yes	100% (n=14) of participants answered both questions.
2	I learn best when. Options: I study with my fellow classmates; I study alone; I go to tutoring sessions; I listen to lectures; I use other resources;	C		75% prefer to study with classmates and 25% attend classes	0% prefer tutorials, 25% attend classes and 25% study with colleagues	50% attend classes, 33.3% study with colleagues and 16.7% study alone	6 students prefer to study with classmates (43%). 5 respondents chose to attend classes, 2 students prefer tutoring and 1 student study alone (n = 14)
3	Do you think your approach to learning has changed now that you have been at University Name?	O		100% they say yes (n=4)	100% they say yes (n=4)	83,3% they say yes and 16,7% they say no (n=6)	13 students said they changed the way they study after university entrance and 1 considered that there was no change

Table 18 in Survey 3, 10.5% of respondents (n = 14) answered that they like to work in teams.

Source: Authors (2019).

6.1 Question 1. n = 14, 100%

1	Teamwork is always more productive.
2	In addition to making classes more dynamic, it is important for us students to learn to work in teams.
3	Working in a group helps to gain another insight into the problem we can learn from others and teach.
4	Working in a group it is possible to hear different opinions and thus have a better understanding of the subject.
5	I study weekly and don't let the matter accumulate.
6	The study routine became much more intense, especially during the test weeks.
7	Learned to optimize to make the most of my study time.
8	Classes do not prepare as they should. With that, I need more dedication at home.
9	Find interesting group work to improve interpersonal relationships.
10	Exchange of ideas, dynamism of the subject, communication in colloquial language.
11	I learn a lot from classmates, we debate, we exchange opinions, until we find the answer.
12	Yes. I think it is important to interact with classmates to know how to deal with their differences in thinking, as it is a learning alternative.
13	Working in a group develops skills that are important to personal and professional life.
14	Sharing knowledge is very good!

Table 19 Respondents comments (voices) answered – Yes.

Source: Authors (2019).

None of the respondents from Survey 3 choose No as an option to Question 1, n = 14, 0%.

6.2 Survey 3 - Question 2

Item 4 had the highest preference (study with classmates), chosen by 43% of respondents. The second preference given refers to taking classes with tutors. Studying alone comes with 7.1% of preferences, and was indicated by only one student (Table 20). The number of items without any percentage was double the results found in previous surveys, in this case were items 3 and 5, so far, only item 5 had been neglected. The result seems to find support in one of the opinions when the fourth Survey respondent 2017_1 said, “Lessons don’t prepare as they should. As a result, I need more dedication at home.” From this we can argue that the outstanding autonomy perceived as one of the characteristics is related to the pedagogical model or the teachers’ lack of interest in activities.

Item	Survey 3 - Question 2 - Options	%
1	I study alone.	7,1
2	I go to tutoring sessions.	14,3
3	I listen to lectures.	0
4	I study with my fellow classmates.	43
5	I use other resources.	0

Table 20 Comments (voices) and Analysis Survey 3, Question 2.

Source: Authors (2019).

6.3 Survey 3 - Question 3

In Question 3, 83.3% (13 respondents) indicated that changes occurred in the way they studied after entering university. For 21.4% (n = 7) of respondents the optimization of the studies appeared as justification in the three Surveys (2016_2, 2017_1 and 2017_2 and 2018_1). In this same context, the need to establish a routine was also presented as justification. Respondents highlighted the perceived differences between school routines and the university, stating that at the university there was a significant increase in content. Another aspect mentioned was in relation to the “Little time to study...”. The absence of time can be understood since the course to which the respondents belong, depending on its emphasis and period, has times in which students can do internships or even become effective in a company, thus, they feel if overloaded. In Survey 2017_1 one of the respondents says, “Classes don’t prepare as they should. With that, I need more dedication at home.” This justification is similar to the statement made by a Survey respondent 2017_2 and 2018_1. theme covered is very important. Once the theory is passed, it would be very cool for colleagues to debate together. Then the teacher would verbally answer the right

questions or not!” Both justifications call for the importance of the teacher’s involvement in the teaching-learning process, regardless of whether the students demonstrate the ability to manage their academic life.

Some justifications regarding Question 3, believing that their study strategies have changed, indicated that “Exercising has always made me learn more.” “I have more discipline in studying and I use more resources, such as video lessons and books.” Comparing to the zero percentage obtained In Questionnaire 3 Question 2, we perceive a conflict, because it does not indicate the existence of other resources, but justifies the use of different resources, including identifying them.

6.4 Analysis Survey 3

The class for period 2016_1 did not answer any of the questions, so the analysis will be only for the classes 2016_2, 2017_1 and 2 and 2018_1. The justifications were for the most part favorable to group work because they brought benefits to the development of the ability to be an empathetic professional future. Others understand that being able to teach is very positive. There are also those who said that classes are not efficient, requiring more time for dedication at home.

Observing the answers related to -Survey 3 Question 1 we can see the lowest percentage of return from the respondents, if we compare Surveys 1, 2 and 2.1, also related to the same Question 1, because only 14 (10, 5%) of 133 students answered the questionnaire. However, the respondents justified all open questions. Survey 3 Question 1 showed a less autonomous profile, only a single person said they preferred to study alone. Even the two people who indicated working with tutors somehow signaled to be with other people, ie forming a group. Most students from the South American state university responded preferring to study in teams. Similarly, 13 respondents said they changed their way of studying after entering university.

7 | RESULTS AND DISCUSSIONS

Throughout the collection of information, in the 3 surveys, it was possible to notice that the respondents were young and presumably composed the generations known as Y and Z, ie, born between 1985 and 2010. Generation Y has in its representatives, according to Schawbel (2014), Robinson (2014), Maldonado (2018) and Beraldo ([Sd]), characteristics of being competitive. Competitiveness, in turn, can be seen from the opinion given in Survey 1, where young people from Generation Y and possibly some from Generation Z said they prefer to study alone (52%) (Table 21). In the same Survey 1, the second favorite item with 49%, said it was of interest to study with classmates. The difference of 3 percentage points seems to suggest a behavioral transition stage, since in Surveys 2, 2.1

and 3 there is a reduction in interest in the individualized study. Still considering Survey 1, the third largest indicator of preference (Going to tutoring sessions) is a form of team study, but as discussed earlier without the intention of one of the members being responsible for teaching the other peers, the task being up to the tutor, clearly defined for this role.

We may think that the tutor enjoys the privilege of being closer or even part of the same generational group. Language, the perception of difficulties, and perhaps the pressure to be correct in the responses can stimulate students' increased interest in tutoring classes. Proximal dialogue with students may suggest more formal teachers an adjustment in the form of discourse. Participating in tutoring classes was the third largest indicator (91%). In all surveys there was a significant reduction in interest in the tutoring model, which allowed us to come up with other points of view such as: loss of interest or confidence in the tutor's work, which may be a one-off issue or that the figure of the tutor was replaced by the immediate contact and support of their classmates (135%) (Table 21).

It is important to highlight that Generation Z appeared to be more collaborative and technically secure (Table 2). One of the negatives, if we can consider this, regarding Generation Z's behavior is that they are considered less faithful, however, fidelity in the classroom can mean attending to everyone without predilection, in fact another characteristic attributed to this generation is to be tolerant of different cultures. Survey 2 occurred at a traditional university in the southern United States⁴, which may have been the reason for the lower result compared to other surveys. Survey 2.1, which took place at the same southern institution, was far superior to Survey 2, however, the participating students were from different countries, including the United States.

The fourth option of the interviewees was to attend lectures⁵, curiously what seems to be the traditional way of introducing content obtained the second lowest preference with 75% of the votes (Table 21). Certainly, we can imagine that some of the lectures attended by the interviewees may not have been well planned and organized by the teachers. Thus, the perception that lecture is of little importance was more radically expressed in Survey 3, answered by South American State University students, in which none of the participants (0%) considered this the best option to study. Unsurprisingly the disciplines of engineering courses are known for their difficulty, just as many teachers seem to enjoy a certain satisfaction in showing how the content taught is quite complex and why the high number of failures justifies it. This may be one of the reasons why none of the respondents considered attending lectures as a way of learning. It is critical that the teacher master the technique of lecture as well as other methods applied to teaching, since without this knowledge the results may be the worst, and not teaching discourages the student to

4. According to Newport Gallup Institute (2017) the state where the university is located occupies the eleventh position of the most conservative states in the country. This research did not question the origin of the students, so the observation here serves for reflection only.

5. Hale (1964, apud BLIGH, 1998, p. 7) in their research identified that Lecture is understood as: "introducing and opening up a subject" and "provision of framework for reading". Hale found that "the lecture has an essential place and cannot be replaced by reading combined with discussion".

consider the classroom as a partial environment. for learning.

The fifth and least chosen option referred to the use of other resources. Surveys 2 and 3 did not consider this as an option, demonstrated by the total result of disinterest. The low overall result presented by the question may have been caused by the lack of information on what was meant by “other resources”. The question arose only from the general tabulation of all results, because in

Survey 1, the 6% indicator did not draw the researchers’ attention so that they might suggest changes in the question. Only after the execution of all surveys and analysis of the results was it possible to raise doubts. For researchers, other resources can be understood as providing information that is not necessarily in the academic environment, such as classes, lectures or tutorials available in digital and / or print media, or even face-to-face in other environments such as companies or courses. extension. Students are believed to use some alternative means to familiarize themselves with the subject content (Table 20).

The two Survey 2, 2.1 and Survey 3 institutions have similar but also disparate realities. Both are state universities, but only the North American is paid; The number of students of both is in the 30,000 students, however, when we talk about resources and infrastructure there is great advantage for the North American institution. Whereas in both institutions there are minimally adequate infrastructure and resources We can say that the use of other resources may be associated with the lack of guidance on how to obtain knowledge by employing another approach than traditional means.

Item	Options	Survey 1 %	Survey, 2 %	Survey 2.1 %	Survey 3 %	Totals
1	I study alone.	52	45	17	7	121
2	I go to tutoring sessions.	40	13	24	14	91
3	I listen to lectures.	25	26	24	0	75
4	I study with my fellow classmates.	49	16	27	43	135
5	I use other resources.	6	0	7	0	13

Table 21 Question 2, comments (voices) and Analysis from all Surveys.

Source: Authors (2019).

The teachers with whom the investigated students probably related during the data collection period (2013-2018) belonged mostly to the two largest groups represented in the periods 2010-2011 to 2016-2017 2017 (Figure 2).

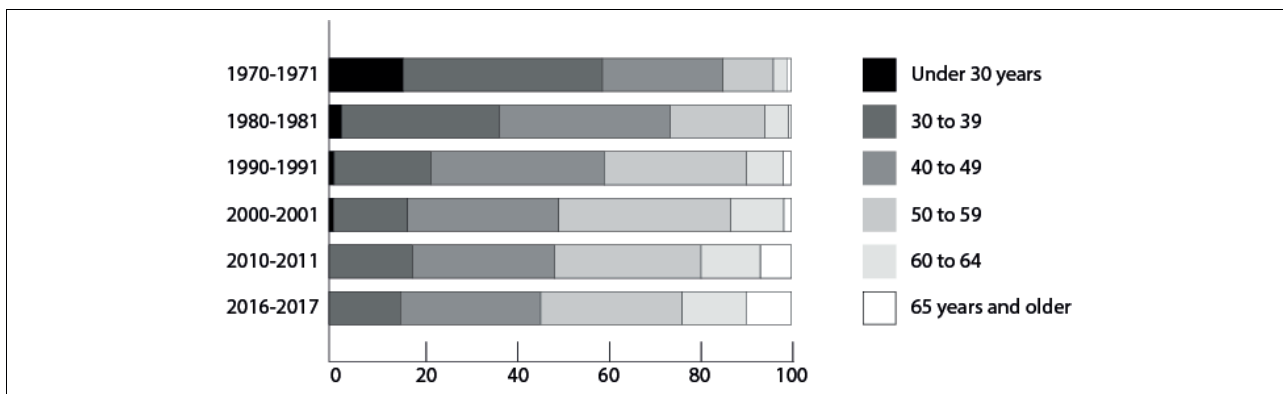


Figure 2 Proportion of full-time university academic teaching staff, by age group and select years.

Source: UCASS/Statistics Canada (apud Shen, 2017).

Based on this assumption, teachers aged 40 to 59 years belong to two generational groups, Baby or Young Boomers and Generation X (Table 2), which have distinct characteristics to groups Y and Z, which represent survey respondents. The main differences refer to the more autonomous behavior of teachers and the volatility naturally faced by students when it comes to maintaining professional status.

Seemiller and Grace (2017) identified that learning process to Z generation, is markedly different from that of previous generations. “Findings from Northeastern University’s Innovation Survey highlight that Generation Z students prefer to engage in hands-on learning opportunities in which they can immediately apply what they learn to real life.” (Seemiller; Grace, 2017, p. 22).

Another aspect that presents itself between generations refers to the use and mastery of technology, since the students enrolled at the university in 2013 belong to the Digital Natives group, those born after 1980 (Prensky, 2001; Palfrey and Gasser, 2008) and teachers belong mostly to the group of Digital Immigrants, those who were born before the digital revolution (Zur and Walker, 2011; Santos; Scarabotto; Matos, 2011). There are several differences between Natives and Digital Immigrants, in Table 22 we can see some of them.

Immigrant Digital	Native Digital
Prefer synchronistic communication, in real time, such as in f2f or phone conversations	Prefer to connect via text, chat, Facebook, online games, etc.
Prefer singular processing and single or limited tasking	Prefer parallel processing, multitasking or task switching
Inclined to read a book from cover to cover	Inclined to read texts in short bursts, one paragraph at a time, hopping to other activities, such as texting or Facebooking, in between paragraphs
See high value in deferred gratification and rewards	Prefer instant gratification and rewards, do not see value in waiting
Hierarchical approach to workplace rather than a democratic or egalitarian one	View the workplace more in egalitarian terms and less in hierarchical (top-down) terms

Learning is a necessity and is often unavoidable drudgery	Learning should be fun and knowledge is often acquired via fun activities, such as gaming, surfing the web or social networking.
---	--

Table 22 Immigrant versus Native Digital.

Source: Adapted from Zur and Walker (2019).

8 | FINAL CONSIDERATIONS

The research proved to be useful in understanding some of the most striking aspects about the engineering student and their main ways of learning. Yes, students are interested in learning organized in teams, but this needs to be planned, paying attention to team management, and they

like to work alone at specific times. It also brought to the discussion of generational differences and discussed the approaches adopted by students and teachers. It was noticed that the differences between the generations should be seen as an opportunity for the expansion of the strategies, when exposing theoretical contents.

Regardless of the pedagogical method employed, the most important for the teacher-student relationship is to understand that there are no definitive but transient forms and that this makes the best of each of the time periods. Methods that currently seem to fit the student profile may not be so useful in a short period of time. The speed of the generational layers is increasingly intense and fast, not linked to the formation of family nuclei, but especially behavioral changes. Therefore, it is noticed that all generational taxonomy, as well as being Digital Native or not, encourages us to think in layers, allowing a cross-sectional view of what best suits the current moment. Therefore, it is essential for teachers to know the students' profile and from this, to combine methods and strategies that allow them to offer stimuli capable of causing behavioral changes.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to acknowledge to Universities Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), University Of Tennessee (UTK) and Programa de Pós-Graduação - Design, Tecnologia e Inovação from Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA). Thanks to all universities students who answered the survey.

REFERENCES

Andrade, Sanete I.; Mendes, Patrícia; Correa, Dalila Alves; Zaine, Mariselma Ferreira; Trimer-de- Oliveira, Angela. (2012). *Conflito de Gerações no Ambiente de Trabalho em Empresa Pública*. IX SEGeT. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/10416476.pdf>>.

Belcher, J. (2001). *Studio Physics at MIT*. MIT Physics Annual. Available at: <http://web.mit.edu/jbelcher/www/PhysicsNewsLetter.pdf>. Access on: May, 30. 2019.

Beraldo, Vanessa Vieira. (2019). *Geração Alpha: Psicólogos em São Paulo*. Available at: <http://www.marisapsicologa.com.br/geracao-alpha.html>. Access on: Nov., 11. 2019.

Benckendorff, Pierre; Moscardo, Gianna; Pendergast, Donna. (2010). *Tourism and Generation Y*. Edited by. USA: Stylus Pub LLC.

Buckley, Francis J. (2000). *Team Teaching: What, Why and How*. Thousands Oaks: Sage Publications.

Bligh, Donald. (1998). *What's the use of Lectures?* 5. ed. Great Britain: Intellect.

Four Hooks. (2015). *The Generation Guide: Millennials, Gen X, Y, Z and Baby Boomers*. Marketing section. Four Hooks. Available at: <http://fourhooks.com/marketing/the-generation-guide-millennials-gen-x-y-z-and-baby-boomers-art5910718593/>. Access on: Nov., 27. 2018.

Gursoy, D.; Maier, T. A.; Chi, C. G. (2008). *Generational differences: an examination of work values and generational gaps in the hospitality workforce*. International Journal of Hospitality Management Vol.27 No.3 pp.448-458.

Huang, Yu-Chin; Petrick, James F. (2010). *Generation Y's Travel Behaviors: a Comparison with Baby Boomers and Generation X*. Tourism and Generation Y. Edited by Pierre Benckendorff, Gianna Moscardo, Donna Pendergast. CABI.

Henderson, Michael; Selwyn, Neil; Aston, Rachel. (2015). *What works and why?* Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning Faculty of Education, Monash University, Wellington Road, Clayton, Melbourne, VIC 3800, Australia. Routledge, Taylor and Francis Group. Available at: <http://wisewales.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/What-works-and-why-student-perceptions-of-useful-digital-technology-in-university-teaching-and-learning.pdf>. Access on: Dec., 23. 2019.

Maldo, Maria Tereza. (2005). *A geração Y no trabalho: um desafio para os gestores*. RH.com.br. Available at: <http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/4142/a-geracao-y-no-trabalho-um-desafio-para-os-gestores.html>. Access on: Nov., 26. 2018.

Marques, Joseph. (1764). *Dicionário das Línguas Portuguesa, e Francesa, com os termos latinos*. Tomo 2. Lisboa. Available at: https://play.google.com/books/reader?id=Fwsk_oraZC4C&hl=pt_BR&pg=GBS.PA320. Access on: Nov., 3. 2019.

McCrindle, Mark. (2012). *Generations Defined*. Available at: <https://mccrindle.com.au/wp-content/uploads/2018/03/Generations-Defined-Sociologically.pdf>. Access on: Nov., 28. 2018.

Monteiro, Luiz P. (2010). *As gerações: Baby Boom, X, Y (next generation), Z e New Generation*. Simples assim? Available at: <https://luizpmonteiro.wordpress.com/2010/04/23/as-geracoes-baby-boom-x-y-next-generation-z-e-new-generation/>. Access on: Nov., 3. 2019.

Moreira, Marco Antonio. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU.

Newport, Frank. (2017). *Wyoming, North Dakota and Mississippi Most Conservative*. Gallup. Politics. Available at: <https://news.gallup.com/poll/203204/wyoming-north-dakota-mississippi-conservative.aspx>. Access on: Mar., 9. 2019.

Priberam. Equipe. (2008-2013). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Available at: <https://dicionario.priberam.org/equipe>. Access on: Jan., 20. 2019.

Revista Advoco Brasil. (2013). *Advogado Geração Y: quem aguenta eles?* 1. ed. ano 1.. Available at: <https://issuu.com/advocobrasil/docs/advoco_brasil_-_revista_eletr_nica>. Access on: Nov., 26. 2018.

Robinson, Michael T. (2017). *The Generations: Which Generation are You? Career Plan*. Available at: <<https://www.careerplanner.com/Career-Articles/Generations.cfm>> Access on: Nov., 11. 2019.

Santos, Ana Paula Silva dos; Yamaguchi, Cristina Keiko. (2012). *Instrumentos para a gestão do conhecimento: um estudo entre as gerações*. Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos. Org. Giani Rabelo e Graziela Giacomazzo. Available at: <<http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/2126>>. Access on: Nov., 18. 2018.

Santos, Marisilvia dos; SCARABOTTO, Suelen do Carmo dos Anjos, MATOS, Elizete Lucia Moreira. (2011). *Imigrantes e Nativos Digitais: um dilema ou desafio na educação?* X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais,

Subjetividade e Educação - SIRSSE. (p. 15840 -15851) PUC-PR. Curitiba. Available at: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5409_3781.pdf>. Access on: Mar., 9. 2019.

Sarah, Keeling. (2003). *Advising the Millennial Generation*. NACADA Journal Volume 23 (1 & 2) Spring & Fall 2003. Available at: <http://depts.washington.edu/apac/roundtable/12-05-05_millennial_generation.pdf>. Access on: Nov., 19. 2018.

Seemiller, C., & Grace, M. (2017). *Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students*. About Campus, 22(3), 21–26. doi:10.1002/abc.21293

Schawbel, Dan. (2014). *Promova-se: as novas regras para uma carreira de sucesso*. São Paulo: Cultrix.

Schön, Donald A. (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

Schumpeter, J. A. (1988). *A teoria do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Nova Cultura. Shallcross, Lynne. (2009). *From generation to generation*. Features Section. Available at: <<https://ct.counseling.org/2009/11/from-generation-to-generation/>>. Access on: Mar., 9. 2019.

Shen, Anqi. (2017). *Data on number of professors and their salaries released after five-year hiatus*: Full-time academic staff are increasing in the higher ranks and dropping at the assistant professor level, according to 2016-17 UCASS data from Statistics Canada. University Affairs, Section News. Canada. Available at: <<https://www.universityaffairs.ca/news/news-article/data-number-professors-salaries-released-five-year-hiatus/>>. Access on: Mar., 9. 2019.

Sos, Peter J. (2017). *New target groups and tools in business and social communications*. Estratégias para o desenvolvimento de comunidades sociais, instituições e territórios. T. 1. - Ekaterinburg. Available at: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/55544/1/978-5-7996-2231-2_091.pdf>. Access on: Nov., 26. 2018.

Vieira, Jorge Albuquerque. (1993) *O Universo Complexo*. Rio de Janeiro: Perspicillum

Zur, Ofer & Walker, Azzia. (2011). *On Digital Immigrants and Digital Natives: How the Digital Divide Affects Families, Educational Institutions, and the Workplace*. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/267213208_On_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_How_the_Digital_Divide_Affects_Families_Educational_Institutions_and_the_Workplace> Access on: Mar., 9. 2019.

ESTADO DA QUESTÃO SOBRE LEITURA, SEMIFORMAÇÃO E PIBID

Data de aceite: 03/08/2020

Daniele Cariolano da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade
Estadual do Ceará - UECE

Jacques Therrien

Doutor pela Cornell University – USA

Maria Marina Dias Cavalcante

Doutora pela Universidade Federal do Ceará –
UFC

RESUMO: Este trabalho visa estabelecer um quadro analítico de estudos sobre a prática leitora, a semiformação adoniana e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, trazendo à tona problemáticas e bases teórico-metodológicas. Trata-se de um recorte da pesquisa intitulada *A semiformação em adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC* (Mestrado Acadêmico em Educação) realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. A metodologia contemplada nesta etapa foi a pesquisa qualitativa, recorrendo ao Estado da Questão, com mapeamento de dados, revisão e análise bibliográfica profunda. Dentre outras fontes, destacam-se as bases de dados do Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará – UFC, do Portal Domínio Público e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Os resultados contemplam nove dissertações mapeadas, das quais sete incidem sobre práticas leitoras, uma sobre semiformação e outra sobre PIBID. Constatou-se mediante análise das produções coletadas, a predominância da abordagem qualitativa de investigação, os tipos bibliográfica e de campo/exploratória de pesquisa, recorrendo à observação e à entrevista como procedimentos de coleta de dados. Tais resultados trouxeram contribuições teórico-metodológicas quanto ao objeto investigativo, objetivos, problemáticas, categorias de análise e referenciais para o andamento da pesquisa mais ampla (dissertação) Assim, evoca-se a pertinência de mais estudos e reflexões aprofundadas sobre o Estado da Questão como um modo original, criativo, crítico e contributivo ante a pesquisa científica.

Palavras-chave: Estado da questão. Produções acadêmicas. Bases teórico-metodológicas

ABSTRACT: This work aims to establish an analytical framework of studies on reading practice, Adorno's semi-formation and the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships - PIBID, bringing up problems and theoretical and methodological bases. This is an excerpt from the research entitled *The Adorno's semi-formation and the academic reading practices of PIBID / FECLESC supervisors (Academic Master in Education)* carried out under the Postgraduate Program in Education of the State University of Ceará - PPGE / UECE. The methodology contemplated in this stage was qualitative research, using the State of the Question, with data mapping, review and deep bibliographic analysis. Among other sources, the databases of the Graduate Program in Education of the State University of Ceará - PPGE / UECE, of the Digital Library of Theses and Dissertations of the Federal University of Ceará - UFC, of the Public Domain Portal and of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD. The results include nine mapped dissertations, seven of which focus on reading practices, one on semi-formation and one on PIBID. It was found through analysis of the collected productions, the predominance of the qualitative approach of investigation, the bibliographic and field / exploratory types of research, using observation and interview as data collection procedures. Such results brought theoretical-methodological contributions regarding the investigative object, objectives, problems, categories of analysis and references for the progress of the broader research (dissertation). Thus, the relevance of further studies and in-depth reflections on the State of the Question is evoked as an original, creative, critical and contributory way to scientific research.

KEYWORDS: State of the Question. Academic productions. Theoretical-methodological bases

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa traz um quadro analítico de produções acadêmicas sobre a leitura, a semiformação e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, evidenciando algumas problemáticas investigativas e suas bases teórico- metodológicas. Trata-se de um recorte da pesquisa intitulada *A semiformação em adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC* (Mestrado Acadêmico em Educação), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE.

Parte-se da problemática de que as universidades como contextos de promoção da cultura tem de um lado, o dever de prover uma formação integral do sujeito por meio de experiências culturais e acadêmicas ali desenvolvidas, a exemplo das práticas de leitura; do outro, as múltiplas dificuldades educacionais de vivenciar tal formação leitora em toda sua dinâmica, complexidade e totalidade universitária. Ainda persiste a necessidade da formação de uma cultura leitora que possibilite desocultar das produções materiais

e simbólicas, as atitudes, os valores e as orientações de ajustamento e padronização dos sujeitos às estruturas injustas e antidemocráticas de funcionamento da sociedade capitalista.

Tornam-se necessárias práticas de leitura acadêmica sobre a realidade, capazes de fomentar discussões de cunho social, cultural, ideológico e político-econômico e de estimular processos de pensamento, reflexão e crítica em torno dos fatores que direta ou indiretamente condicionam e determinam a existência humana e profissional do professor.

Ante o panorama problemático que entrelaça a formação docente e as práticas de leitura, entre a leitura e a semiformação, com especificidade na esfera do PIBID, emergem inquietações iniciais de compreensão do recente cenário científico em torno da temática: Qual o atual contexto analítico de estudos científicos referente à tríade Leitura, Semiformação e PIBID? Quais problemáticas e pressupostos teórico-metodológicos? Qual o atual Estado da Questão - EQ?

Tem-se a premissa de que o Estado da Questão possibilita observar como se encontra o objeto investigativo a partir das produções acadêmicas até então realizadas (os achados científicos), gerando um panorama mais amplo em torno da problemática e de suas bases teórico-metodológicas, portanto, promovendo certos entendimentos, articulações e registros de questões, contextos e vieses diretamente ligados à temática de pesquisa. Desse modo, empreende-se o rigor científico, a criatividade, a criticidade e pressupõe-se também um posicionamento reflexivo, argumentador, sensível e intuitivo por parte do pesquisador em suas escolhas e delimitações investigativas.

Constata-se a possibilidade de uma abordagem macro de como está certa área de conhecimento e especificando-se a partir da revisão bibliográfica (ALVES-MAZZOTI, 1998), pertinente à problemática de pesquisa, em que se abrange a análise de investigações anteriores (já produzidas) sobre o tema e se faz presente nas discussões teóricas. Esse procedimento objetiva identificar o impacto, as relações e a proximidade de certos estudos com o problema, o objeto investigativo, os objetivos propostos, as questões teórico-metodológicas, as categorias e os constructos relevantes para a pesquisa.

Isto com a ressalva de que o estudo do Estado da Questão, entretanto, não se limita ao ato descritivo e inventariante do estado da arte ou à revisão de teorias, pois ele [...] transborda, de certo modo, os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias” (NÓBREGA THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 11). Ele possibilita mais do que o mergulho na literatura, pois auxilia na identificação de elementos teórico-metodológicos imprescindíveis, na delimitação da especificidade do objeto investigativo e, por conseguinte, das questões e categorias. Por fim, viabiliza a elaboração da produção final, rigorosa, criativa e original do pesquisador.

Para tanto, ante ao descrito acima, recorre-se inicialmente ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, à realização do estudo do Estado da Questão, com levantamento, revisão e análise bibliográfica profunda dos dados.

2 | CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O Estado da Questão implica levantamento bibliográfico seletivo, consulta a fontes como teses, dissertações e relatórios de pesquisa, clareza e delimitação da originalidade e colaboração, configurando “[...] o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a contribuição epistêmica deste no campo do conhecimento” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 37-38), ou seja, expressa na forma argumentativa própria do pesquisador sua percepção sobre o que foi até então produzido cientificamente e agora analisado por ele, bem como o caminho a ser percorrido e aonde se quer chegar.

O EQ se configura para além da identificação de teorias, conceitos e categorias delineadas nas produções científicas, uma vez que ele subsidia todo o processo de pesquisa, na (re)definição e planejamento de objetivos, no campo teórico-metodológico necessário à análise e interpretação dos dados, nas discussões, argumentações e contribuições parciais ou não para a construção do conhecimento. Assim, colabora para se chegar ao tema de pesquisa, revelando a sua especificidade a partir do vislumbre do que já existe na ciência atual e do que é novo no estudo proposto.

Nesse perspectiva com o propósito de obter mais informações sobre o objeto de pesquisa, a partir do amparo em comparações, no aprofundamento teórico e no estabelecimento de relações entre o que se produziu até o momento e o que se pretende elaborar com esta proposta dissertativa, as primeiras aproximações estabelecidas para apreensão de dados ocorreram mediante mapeamento das principais produções científicas referentes às categorias de análise elencadas. Para tanto, recorreu-se aos mais importantes repositórios de dissertações e de teses. Considerando tais dados preliminares obtidos por meio desse mapeamento, definiram-se posteriormente as fases e as atividades previstas, para o alcance da plena e efetiva realização da investigação.

Em virtude dos objetivos da investigação mais ampla (a dissertação) e aqueles propostos para a fase inicial que é o Estado da Questão, realizou-se o mapeamento das principais produções científicas elaboradas até então, o que possibilitou maior aproximação e aprofundamento sobre as categorias teóricas *Práticas de leitura*, *Semiformação* e *PIBID*. Efetuou-se o levantamento, por meio de repositórios eletrônicos, das principais produções acadêmicas sobre tais temáticas, o que promoveu estudos, reflexões e inquietações em torno das perspectivas e dos delineamentos até então fomentados nos trabalhos mapeados, além de concepções e ações de reflexão e de mudança sobre o caminho teórico e metodológico proposto para esta pesquisa no patamar de mestrado.

Assim, foi realizado o levantamento das dissertações e teses publicadas nos bancos de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará – UFC, do Portal Domínio Público e da Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações – BDTD.

A escolha pelas produções no âmbito de mestrado e doutorado decorreu do rigor científico, teórico e metodológico da pesquisa, o que permitiu compreender sua totalidade, sua complexidade, os desafios e as possibilidades entremeadas ao longo do desenvolvimento investigativo, o que talvez não tivesse sido possível em periódicos que, em decorrência de suas limitações de estrutura e de abrangência, constituem-se, muitas vezes, em recortes ou textos sucintos de pesquisa.

Além disso, a opção pelas referendadas fontes de dados decorreu da abrangência de conhecimentos, do amplo acesso livre, da credibilidade e do rigor na inserção e publicação dos trabalhos em parceria com as instituições de ensino e pesquisa brasileiras, dentre outros aspectos científicos. Assim, são sistemas digitais de referência na divulgação e consolidação do patrimônio científico e cultural nacional. Vale destacar o fato de que não houve delimitação de tempo, visando a obter o maior número de pesquisas, uma vez que as buscas iniciais, na fase de pré-teste, deram indícios de poucas produções acadêmicas.

A seleção dos trabalhos pautou-se também nos seguintes critérios: I – disponibilidade do material digital para consulta pública; II – inserção na área do conhecimento *Ciências Humanas/Educação*; III – articulação com a *Formação de professores*; IV – proximidade com a temática e problemática desta pesquisa. As informações coletadas foram organizadas em tabelas intituladas de acordo com o repositório pesquisado, que disponibilizaram as categorias de análise, o ano e o grau da produção (dissertação ou tese), instituição, autor, título e objetivo geral da pesquisa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente ocorreu o levantamento das produções do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isto a partir dos descritores *Práticas de leitura*, *Semiformação* e *PIBID*, inseridos isoladamente e depois em combinações (uso do AND) e com o filtro das aspas (“”). Posteriormente, a procura se estabeleceu por meio desses descritores, permanecendo as aspas juntamente a refinamentos (tipo de documento, ano de defesa, idioma, grande área de conhecimento e área de conhecimento).

Posteriormente, realizou-se a análise preliminar do documento (título, resumo e palavras-chave), decidindo-se pela retirada ou permanência do escrito para a segunda etapa de análise. Assim, foram possíveis os achados iniciais, depois os resultados após filtros e refinamentos e, por último, o quantitativo final após análise preliminar conforme dados obtidos abaixo. Os resultados trouxeram à tona nove dissertações mapeadas, das quais sete incidem sobre práticas leitoras, uma sobre semiformação e outra sobre

PIBID, constatando a predominância da abordagem qualitativa de investigação, os tipos bibliográfica e de campo/exploratória, recorrendo à observação e à entrevista como procedimentos de coleta de dados, conforme exposição ao longo das subseções seguintes.

3.1 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

O mapeamento iniciou-se pelo repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, constituído com base na recomendação do Curso de Doutorado pela CAPES em 02/04/2012 (Ofício 057-20/2012 – CTC/CAII/CGAA/CAPES), sendo o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE) criado em 6 de dezembro 2002, mediante a Resolução nº 2486/2002 – CEPE/UECE. O repositório de dados de uma instituição de ensino superior no plano local forneceu duas dissertações em torno da categoria *Práticas de leitura*, sendo as duas pertinentes à análise investigativa. Quanto às palavras-chave *Semiformação* e *PIBID*, não foi encontrada nenhuma produção científica, o que colabora para a relevância da pesquisa no aprofundamento desses campos de conhecimento, a saber:

PPGE/UECE				
Categoria de Análise: Práticas de Leitura				
Ano / Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
2010 Mestrado	Universidade Estadual do Ceará – UECE	Elisangela André da Silva	Práticas de leitura na formação de professores	Compreender como, e a partir de que referenciais, são desenvolvidas as práticas de leitura dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no cotidiano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer
2007 Mestrado	Universidade Estadual do Ceará – UECE	Maria do Socorro Lima Marques França	O professor e a leitura: histórias de formação	Analisar pela história leitora dos professores o lugar da leitura na formação dos docentes que atuam nas 3ª e 4ª séries
Categoria de Análise: Semiformação				
Ano / Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
-	-	-	-	-
Elemento de Análise: PIBID				
Ano / Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
2013 Mestrado	Universidade Estadual do Ceará	Cláudio César Torquato Rocha	Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia	Compreender como a experiência formativa do PIBID UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais

Quadro 1: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE1

Fonte: Elaboração própria.

1. Produções disponíveis em: www.uece.br/ppge. Acesso em: 25/09/2013

a) Dissertação *Práticas de leitura na formação de professores*, de Elisangela André da Silva

Essa dissertação versa sobre as práticas de leitura pessoais e profissionais dos professores no cotidiano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer. Para tanto, a investigação se pautou por pressupostos metodológicos da pesquisa-ação crítico- colaborativa com apoio em estudos de Pimenta (2005, 2006), Zeichner e Diniz Pereira (2005), Franco (2005, 2008), Dione (2008) e Barbier (2002). Situando o trabalho docente como práxis, pôde-se observar que a coleta e a análise dos dados e a posterior ação no contexto foram propiciadas com a realização de encontros de reflexão sobre a prática. Além disso, realizaram-se entrevistas, aplicação de questionários, observações e análise documental, fundamentando-se nas obras de Freire (1995, 1996), Pimenta (2006), Rios (2008), Imbernón (2009), Zaponne (2002), Lima (2001, 2004), Lajolo (2005), dentre outras.

Considerando as demandas, as possibilidades, as escolhas e os limites de cada momento da pesquisa, além dos imprevistos e das necessidades de cada situação escolar, destacam-se as práticas de leitura desenvolvidas pelos sujeitos (pesquisador e professores), que objetivaram refletir sobre a prática docente, especificamente acerca dos aspectos e dimensões que significam e direcionam cotidianamente as práticas de leitura da vida e da profissão desses professores:

I – Oficina de fanzines como proposta de leitura, pesquisa e produção cultural sobre a realidade: a) “Uma grande mulher”; b) “A importância do planejamento”; c) “Eventos escolares”, constituindo-se em um momento para discussão e reflexão em torno do calendário cívico e cultural e suas implicações dos contextos educativos da escola; d) “Leitura e escrita”, atividade de elaboração e de divulgação de estratégias e hábitos de leitura com e para os alunos.

II – Estudo individual e em grupo sobre filmes (“Central do Brasil”, sob direção de Walter Sales), documentários (“Janelas da aula”, dirigido por João Jardim e Walter Carvalho), textos (“Pesquisa escolar” e “Leitura no contexto escolar”, de Ezequiel Teodoro da Silva; “A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante”, de Júlia Oliveira – Formosinho; “Hino da padroeira” e “Cultura: o mundo humano”, de Mário Sérgio Cortella; “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar), vídeos (“Currículo cultural das histórias em quadrinho: Emília e a turma do sítio no fome zero”, de Cláudia Sales de Alcântara); além de outros vídeos sobre “Projetos de trabalho” (Celso Antunes) e festejos juninos, “O boizinho Barrica” e “Quadrinha”.

III – Elaboração de acróstico das palavras *leitura* e *escrita*, o que revelou a compreensão, a necessidade e a abertura dos professores sujeitos da pesquisa para as diversas práticas de leitura.

IV – Oficina de confecção artesanal de cartões, com o propósito de incentivar a expressão do sentimento, da imaginação, da sensibilidade e da criatividade sobre a experiência de cada docente.

V – Oficinas de biodança e de ritmos corporais que, envolvendo música e dança, instigaram a vivência da corporeidade, de expressões e de movimentos.

A análise desse trabalho evidenciou ainda mais a diversidade de práticas de leitura, suas dimensões formativas e contínuas e os distintos elementos e aspectos ao longo da vida do sujeito que dão sentido e direção às manifestações de leitura refletidas na prática profissional.

As práticas de leitura desenvolvidas são constituídas e reconstituídas ao longo da formação pessoal e profissional do indivíduo, perpassando não somente a época da alfabetização e os momentos de leitura livre, não acadêmica, motivada pelo gosto e pelo prazer individual, mas também o decorrer de vivências sistemáticas e situadas nas práticas acadêmicas de leitura na Universidade e nas demais instâncias de ensino. Todas essas práticas, portanto, atuam no delineamento da formação inicial e contínua do leitor. Isso é constatado na seguinte análise feita pela autora Elisângela André da Silva (2010, p. 151):

No decorrer deste capítulo visualizamos as histórias de leitura presentes na vida dos professores, tanto em seus processos de formação, quanto em sua atuação profissional. Conseguimos perceber, a partir da análise dos dados que os professores trilharam um caminho difícil na constituição de si mesmos enquanto leitores. Os limites dessa formação são transpostos para as práticas profissionais, uma vez que se constituem como um dos saberes da docência que tem profunda importância na forma como o educador atua, que são os saberes da experiência.

É possível avaliar a relevância das instituições de formação de professores na promoção da cultura e da formação leitora que, em meio aos limites e contradições entre as políticas educacionais e as instâncias e sistemas de ensino, revela-se limitada, refletida pela ação cotidiana. Essa limitação permite inferir o caráter semiformativo das práticas leitoras fomentadas na Universidade com base em uma racionalidade técnica, como se pode perceber na afirmação do que se verificou nos relatos dos professores de que a perspectiva estruturalista permeou as histórias de formação dos professores e de que “[...] os resquícios deixados por esta perspectiva de leitura da palavra e do mundo, interferem de forma direta na maneira como os mesmos se relacionam com os textos, tanto nos aspectos pessoais, quanto profissionais” (SILVA, 2010, p. 155).

Assim, encontra-se a dimensão da racionalidade técnica em que as práticas formativas, dentre as quais as leituras acadêmicas, são segmentadas, determinadas, racionalizadas e focalizadas em sua instrumentalidade nas diversas situações práticas, atendendo desse modo as exigências de uma formação humana e profissional aligeirada, reducionista e instrumental.

O diálogo com a dissertação em análise também se observa na fundamentação

teórica incidida sobre estudos de Silva (1998, 2005), que apontam para a leitura além da decodificação textual, ressaltando a criticidade de análise dos aspectos políticos e ideológicos da relação texto e leitor; de Kleiman (1993, 1996, 1997), que trazem à cena a relevância da interação leitor e escrito, sendo o entendimento das marcas textuais necessário à compreensão da mensagem textual; e de Orlandi (1996), que situam a leitura no contexto da análise do discurso, em que são relevantes à compreensão leitora não apenas os elementos estruturais do texto, mas também seus aspectos sócio-históricos e ideológicos de produção e de comunicação do discurso.

Na dissertação de Silva, apesar de o pensamento de Adorno na análise das práticas leitoras não ter sido evidenciado, alguns vestígios de uma formação incompleta (semiformativa) se revelaram na passagem:

Através desses depoimentos, podemos compreender que os professores, em sua grande maioria, assentavam suas propostas de trabalho com textos a partir de visão estruturalista de linguagem que, como já apontamos anteriormente compreende a leitura como uma unidade invariável, cujo único significado possível é aquele apresentado pelo autor. Essa postura despreza a relação existente entre linguagem e interações sociais, tratando os materiais impressos numa perspectiva de neutralidade e reduzindo sua atuação e a atuação dos alunos ao processo denominado parafrástico, ou seja, à reprodução das ideias expressas pelo autor. (SILVA, 2010, p. 105).

Desse modo, depreende-se uma formação de conformação e reprodução, uma vez que não são consideradas as diversas dimensões política, social, ideológica e cultural do meio escrito e não se promove a participação, a criatividade, a reflexão e a crítica perante os discursos.

b) Dissertação *O professor e a leitura: histórias de formação*, de Maria do Socorro Lima Marques França

Nesse trabalho, são coletadas histórias de vida de professores de 3ª e 4ª séries do Município de Crateús, narrativas que permitem compreender as concepções de leitura fomentadas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes.

Para tanto, recorreu-se aos pressupostos qualitativos de pesquisa-formação, foi realizada coleta dos dados mediante elaboração de cartas. O estudo fundamentou-se nas ideias de Barbosa (1990), Freire (1999, 2000), Allende e Condemarín (2005), Kleiman (1997) Pennac (1999), Vigotsky (2000) e Manguel (2004) em torno das bases teóricas Leitura e Formação Leitora. Em relação às categorias Professores, Formação docente e seus elementos intrínsecos, recorreu-se aos estudos de Farias (2006), Imbernón (2005), Lima (2002, 2006), Muñoz (2001), Pimenta (2002) e Souza (2006).

Mediante a elaboração de cartas manuscritas, a trajetória de formação leitora de cada professor foi delineada, bem como suas marcas, lacunas e sentimentos, destacando-se estas práticas e manifestações de leitura: I – Histórias contadas por pessoas mais velhas (contadores); II – Literatura de cordel; III – Leitura de romances/obras literárias (“Inocência”, de Visconde de Taunay; “A moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo; “Senhora”, de

José de Alencar; e “Mar de desejos”, de Bronwyn Williams); IV – Práticas tradicionais de leitura na universidade; V – Leituras de autoajuda; VI – Leituras em torno de demandas da formação e da prática docente (“Português brasileiro”, de Hildo Couto; “Pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire); VII – Processos de alfabetização por meio das cartilhas de ABC; VIII – Práticas leitoras de simples decodificação textual; IX – Leituras ditas como obrigação; X – Leitura de poemas; XI – Práticas de leitura mediante castigos físicos; XII – Leitura de livros (“Romanceiro da Inconfidência”, de Cecília Meireles; “O pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry; e “Orgulho e preconceito”, de Elizabet Bennet); XIII – Leitura de livros didáticos; XIV – Manifestações de leitura de caráter religioso; e XV – Práticas leitoras, reflexivas e formativas na formação inicial e contínua, dentre outras.

A principal contribuição do diálogo entre a dissertação ora comentada com a pesquisa proposta (*As práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID e a semiformação em Adorno*) é a análise desenvolvida, apesar de sucinta e contingente, sobre as estratégias de leitura vivenciadas na formação inicial e continuada e seu caráter instrumental e reducionista, como se pode perceber em:

A recorrência de atividades tradicionalistas, nas quais a leitura tem caráter utilitarista se tornou evidente também na Universidade, pois – segundo as professoras – nos cursos de formação inicial, as práticas leitoras vivenciadas foram também voltadas para a realização de tarefas relativas à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas estudadas. Constaram em algumas histórias, situações que visavam o aprofundamento das questões, mas pouco se ouviu sobre a formação do senso crítico e desenvolvimento de atividades voltadas para a reflexão. (FRANÇA, 2007, p. 170).

Não sendo neutra, a leitura como ato e produto histórico em torno de produções culturais, escritas ou não, recebe influências diversas, vinculando-se às raízes históricas das contradições e problemas sociais. Nessa prática, são permitidas subjetivações, conflitos, interpretações, contestações, inconsistências e deformidades, o que sugere a necessidade de práticas de leitura em torno de uma cultura que só se realiza quando “[...] em virtude da integridade da própria figura espiritual e repercute na sociedade mediatamente, passando por meio de tal integridade e não por um ajuste imediato a seus preceitos”. (ADORNO, 2010, p. 39). É, portanto, uma cultura que não deve ser sacralizada nem eliminada, absolutizada nem dogmatizada, mas que possibilite a autonomia do espírito ante a sociedade.

Apesar de não propor práticas leitoras de autorreflexão e de autodeterminação crítica da própria cultura que permeia e reproduz a segmentação social na formação leitora de professores, a autora da dissertação em análise dá indícios da necessidade de se fomentar novas manifestações culturais de leitura. A pertinência de uma cultura leitora crítica trazida ao debate sucintamente pela autora, e que já dialoga com a nossa hipótese inicial de pesquisa, enseja discussões e inquietações sobre as atividades de leitura acadêmica desenvolvidas de forma isolada, esvaziada de sentido e de direção pedagógica e emancipatória na formação superior.

Em razão da ignorância e da conformação como práticas de escravização da consciência e de manutenção da dominação de uma classe sobre outra, urge a necessidade de uma formação leitora que proporcione a compreensão das raízes históricas das contradições, e a constituição, por meio da reflexão, da crítica e da ação coletiva, de uma sociedade mais justa e igualitária.

c) Dissertação *Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de Sociologia*, de Cláudio César Torquato Rocha

Essa pesquisa objetiva compreender como a experiência formativa do PIBID UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais. Para tanto, buscou-se primeiramente refletir sobre os saberes da docência na formação inicial e sobre a contribuição da relação teoria-prática nesse processo formativo. Posteriormente, delinearam-se as estratégias didático-pedagógicas vivenciadas no contexto do Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Ceará (PIBID/UECE), especificamente no âmbito do seu Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia. Propôs-se compreender a articulação entre tais estratégias e os saberes da docência, ao identificar aquelas reconhecidas pelos sujeitos como mais significativas para seu desenvolvimento profissional. Além disso, foi possível abordar algumas situações de aprendizagem fomentadas no PIBID que contribuíram para a identificação do aluno com o curso, com a formação e com a profissão escolhida.

Considerando o objetivo da referida investigação, é possível destacar contextos, aspectos e elementos analisados nos capítulos 4 (o PIBID UECE e a formação do professor de sociologia: da proposta as motivações do interesse pela docência) e 5 (Formação de professores de Sociologia: os saberes da docência aprendidos no PIBID UECE), que podem contribuir para compreender ideias e posições em torno desse programa, como as de que, com base nas experiências postuladas legalmente e vivenciadas no espaço escolar, é proporcionada a relação teoria-prática no processo de formação profissional. São compreensões fomentadas mediante análise científica de evidências teóricas e empíricas, o que as torna relevantes para se adentrar o campo das discussões em torno do PIBID na esfera das políticas educacionais vigentes.

Apesquisa identificou a vivência de seis estratégias didático-pedagógicas (I – Inserção do licenciando na escola de Ensino Médio; II – Desenvolvimento de grupos de estudo, III – Estudos reflexivos, IV – Acompanhamento do professor supervisor da Educação Básica, V – Vivências de aulas ministradas pelos licenciandos, VI – Realização da pesquisa-ação). A análise de tais estratégias enseja reflexões sobre as relações entre saberes, competências e habilidades; formação docente e formação profissional; mudanças e inovações; reformas e rupturas; formação inicial e prática profissional; estratégias de ensino e práticas de ensino, bem como estratégias de leitura e práticas de leitura, dentre outras inquietações, a exemplo da dúvida sobre se efetivamente o PIBID no contexto da

semiformação expressa uma experiência pedagógica planejada, inovadora e reflexiva no espaço escolar.

Em resumo, os trabalhos acadêmicos mapeados representam um contexto de análise e inter-relação riquíssimo sobre os elementos teóricos semiformação, prática de leitura e PIBID, em torno dos quais essa investigação foi desenvolvida. Constitui-se, entretanto, em um conjunto ainda reduzido de produções.

A partir da análise ora realizada sobre as produções científicas até então elaboradas, em uma tentativa de entrever pressuposto, similaridades, reflexões e contribuições para o estudo dissertativo, segue-se um ensaio de compreensão sobre as práticas de leitura acadêmica que os professores supervisores do PIBID/FECLESC vivenciaram ao longo da formação inicial, do trabalho docente e da experiência nesse programa de iniciação à docência. As práticas foram descritas e, posteriormente, analisadas no contexto da semiformação em Adorno, constituindo-se em representações em torno das quais os professores compreendem e se posicionam ante a profissão.

3.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal do Ceará – UFC

Nesse repositório (BDTD) estão disponibilizadas para consulta pública teses e dissertações no formato de texto completo em PDF. São produções científicas defendidas nos Programas de Pós-Graduação da UFC e disponibilizadas com o objetivo de dar maior visibilidade, acesso e reconhecimento aos trabalhos e aos próprios cursos desses programas. Tal banco de dados é regido e estruturado conforme a Portaria Nº 13, de 15 de fevereiro de 2006, da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que institui as normas de divulgação de teses e dissertações elaboradas nos cursos de doutorado e mestrado de instituições de ensino superior devidamente regulamentadas e reconhecidas.

Quando realizadas as buscas em torno das categorias *Práticas de leitura*, *Semiformação* e *PIBID*, foram obtidas três dissertações e duas teses inseridas na primeira categoria. Foram escolhidas apenas dois documentos, em decorrência de sua articulação com o objeto de pesquisa na área de formação docente. Novamente, porém, não foi encontrado nenhum trabalho em torno das palavras-chave *Semiformação* e *PIBID*, o que destaca ainda mais o diferencial e a pertinência do estudo investigativo proposto, como se pode observar em:

BDTD / UFC				
Categoria de Análise: Práticas de Leitura				
Ano/Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
2008 Mestrado	Universidade Federal do Ceará – UFC	Eliene Vieira de Figueiredo	Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades	Investigar práticas pedagógicas na concepção, aplicação e avaliação das atividades de leitura e escrita em uma perspectiva de diferenciação do ensino que favoreçam a participação e a aprendizagem dos alunos na diversidade da sala de aula
2009 Mestrado	Universidade Federal do Ceará – UFC	Elcimar Simão Martins	A leitura e sua resignificação no trabalho pedagógico: trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba / CE	Compreender o conjunto de experiências formativas de professores com a leitura e como eles a resignificam em seu trabalho pedagógico
Categoria de Análise: Semiformação				
Ano/ Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
-	-	-	-	-
Elemento de Análise: PIBID				
Ano/ Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
-	-	-	-	-

Quadro 2: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará (BDTD / UFC)²

Fonte: Elaboração própria.

a) Dissertação *Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades*, de Eliene Vieira de Figueiredo

A produção traz uma investigação com enfoque nas práticas de leitura e de escrita, sob uma perspectiva de ensino participativo que promova a aprendizagem do aluno ante a diversidade de sala de aula, especificamente no que tange à Educação Inclusiva. Na tentativa de garantir o objetivo investigativo, a pesquisa se pautou em uma abordagem quantitativa e qualitativa, do tipo colaborativa, em que a fundamentação teórica foi respaldada na proposta psicogenética piagetiana e na sócio-histórica vygotskyana.

É uma pesquisa produzida com a coparticipação entre a pesquisadora e uma professora da rede pública de ensino de Fortaleza. O estudo recorre aos procedimentos de observação e de entrevista. É utilizada para a análise do trabalho em sala de aula uma ferramenta de escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas, em que se avalia o nível de integração dessa escala no Ensino Fundamental e médio. Tal instrumento de coleta de dados foi submetido a alterações em relação a sua organização, abordagem e funcionalidade, com vistas à articulação, adequação e demandas específicas ao contexto

2. Produções disponíveis em: www.teses.ufc.br. Acesso em: 25/09/2013

da escola pública de Fortaleza. Vale salientar que tal instrumento se fundamenta nos estudos de Perrenoud (1999), em especial, no enfoque das competências para ensinar.

Nesse âmbito, durante 20 semanas, foram vivenciadas, em parceria pesquisador e professor, 90 atividades de leitura e escrita, em que se incluem momentos de sala de aula, de planejamento, de desenvolvimento e de análise das atividades. A evolução do processo foi estruturada e compreendida com base na aplicação da referida escala, a qual abrange quatro variáveis básicas, consideradas fundamentais para a prática educativa inclusiva: organizar e dinamizar situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.

Na dissertação de Eliene Figueiredo, é notório certo distanciamento teórico-metodológico (VYGOTSKY/1986, 1995; PIAGET/1995, 1997; PERRENOUD/1999, 2000, 2003; FIGUEIREDO/2002, 2005) do trabalho em relação à pesquisa “A semiformação em Adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC”. O estudo exprime, entretanto, uma relevante abordagem das situações e dos aspectos característicos e implicadores do processo de ensino e aprendizagem na escola pública, portanto, influenciadores das práticas de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula.

A abordagem da pesquisa descrita exige certa cautela, rigor investigativo, amadurecimento formativo e consciência social e política ante a análise que se propõe a fazer sobre as práticas de leitura acadêmica refletidas no exercício docente em uma instituição pública de Educação Básica. As práticas leitoras são formulações sociais, situadas em panoramas específicos que são dialeticamente influenciados e influenciadores de contextos sócio-históricos, políticos, econômicos e culturais. Materializando os panoramas no espaço escolar, pode-se vislumbrar:

A sala era ampla, clara e ventilada. Existia um ventilador de teto, um armário, uma mesa para a professora e um quadro de giz. As mesinhas dos alunos eram insuficientes para o número de alunos, algumas quebradas acarretando dificuldades para desenvolver determinadas atividades em grupo. Presenciei duas mesas caírem sobre em dois grupos de crianças, chamando a atenção da professora e dos demais alunos. A professora comunicou à direção o ocorrido, mas não tomaram providência de trocar as mesas quebradas. (FIGUEIREDO, 2008, p. 71).

São diversos os desafios estruturais, materiais, didático-pedagógicos e de recursos humanos que permeiam historicamente a realidade da escola pública. Esses desafios devem, portanto, ser considerados e compreendidos em sua totalidade e complexidade.

Destaca-se, também, o panorama da inclusão de alunos que apresentam alguma deficiência no ensino regular. São ações com vistas a promover inclusão, integração, socialização e efetivo ensino-aprendizagem de alunos portadores de deficiência nas instituições escolares de ensino regular. Nas reais condições de acesso e permanência à Educação pública de qualidade, no entanto, tal inclusão se torna exclusiva na medida

em que não é garantida a acessibilidade estrutural, ou seja, práticas pedagógicas que considerem as limitações e as possibilidades concretas dos alunos, atendimento educacional especializado, capacitação aos profissionais da comunidade escolar para lidar da melhor forma possível com a situação, dentre outras condições necessárias à inclusão escolar de fato.

b) *Dissertação A leitura e sua resignificação no trabalho pedagógico: trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto – Aracoiaba / CE*, de Elcimar Simão Martins

A dissertação evidencia, por meio das histórias de vida de professores, a trajetória de formação leitora desses profissionais, bem como seu trabalho pedagógico como espaço de resignificação das práticas de leitura por eles vivenciadas. Desse modo, o estudo se pautou por pressupostos qualitativos de pesquisa, recorrendo a autobiografias, como base metodológica, e a entrevistas narrativas, como técnicas de coleta de dados com apoio nos postulados de Souza (2008), Josso (2004, 2006), Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995). As categorias teóricas da investigação se sustentaram em obras de Koch e Elias (2006), Condemarin (2005), Silva (2005), Soares (1995), Antunes (2003), Bamberger (2002), Borges (2002), Leffa (1999), Solé (1998), Pimenta (2006), Lima e Sales (2003) e Tardif (2002).

Norteando-se pela problemática “Quais experiências de leitura dos docentes foram significativas nos espaços familiar, escolar e acadêmico?”, as narrativas dos professores denotaram experiências de leitura ocorridas desde a infância, compartilhadas e instigadas por membros da família, passando pela fase de alfabetização mediante ações docentes em sala de aula, até a formação inicial, contínua e em serviço.

Como contributo dessa dissertação, bem como a sua inserção neste estado da questão, destacam-se a análise e a posterior consideração de que são poucos os momentos em que os sujeitos participantes da pesquisa situam as suas práticas de leitura no âmbito da formação inicial ou contínua, conforme se relata abaixo:

Com relação às leituras realizadas no período do curso de graduação, os sujeitos comentam muito pouco. Sobre as vivências com a leitura, comenta o professor Agapito de uma experiência em que após a leitura do livro teve que “[...] encenar morte e vida Severina e a gente pode fazer isso no próprio ambiente da faculdade, toda a trajetória de João Cabral de Melo Neto [...]”. Tinha livros que eu escolhia mesmo pra ler, mas não eram livros, por exemplo, acadêmicos (MARTINS, 2008, p. 118).

O trecho promove uma série de questionamentos: São poucas as práticas leitoras elaboradas na academia? Como ocorrem? São significativas ou não para os alunos? Por que os sujeitos situam as leituras não acadêmicas como prazerosas e aquelas de caráter acadêmico como não prazerosas? O currículo de formação docente promove a leitura e o ensino da leitura?

Tal panorama situa a premente necessidade de uma reestruturação curricular dos cursos de formação superior, para a melhor articulação crítica entre a teoria e a prática

à luz das atuais necessidades e possibilidades dos contextos sociais e educacionais. Para tanto, deve persistir um processo formativo que permita efetivamente conceber e desenvolver práticas de leitura crítica nas universidades e nos demais espaços de ensino e de aprendizagem com vistas à emancipação humana.

Nesse sentido, o professor desenvolve a capacidade de problematizar sua formação, inicial e continuada, de conceber sua prática como espaço-tempo para refletir e para reconfigurar sua trajetória pessoal e profissional.

3.3 Portal Domínio Público

O Portal Domínio Público, lançado em 2004, objetiva o compartilhamento de conhecimentos e de produções acadêmicas, tornando-se progressivamente uma referência para alunos, professores, pesquisadores e demais usuários. Constituindo-se em uma biblioteca virtual de inserção, integração, preservação e divulgação de forma livre e gratuita, possibilita não somente o acesso a textos, mas a um conjunto de materiais artísticos, científicos e literários no formato de imagens, áudio e vídeos que fazem parte da cultura brasileira. Em razão de um grande volume de obras e *links* no âmbito da Educação Básica, o Portal Domínio Público é acessado por muitos professores que atuam nos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio, o que diferencia esse repositório de outros.

Referentes às categorias *Práticas de leitura*, *Semiformação* e *PIBID*, foram encontradas para o estudo, respectivamente: três dissertações e uma tese, inseridas na primeira palavra-chave (das quais apenas duas dissertações serão analisadas nesta pesquisa); duas dissertações para a segunda categoria (apenas uma foi selecionada, conforme a relação estabelecida entre *semiformação* e educação); e nenhuma em torno do *PIBID*. Os estudos analisados estão dispostos a seguir:

Portal Domínio Público				
Categoria de Análise: Práticas de Leitura				
Ano/ Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
2008 Mestrado	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Luziane Rodrigues Fontes	Práticas de leitura de professores em formação: um estudo exploratório	Conhecer e analisar as práticas de leitura de um grupo de professores em formação
2010 Mestrado	Universidade Estadual Paulista de Marília	Rosaria de Fátima Boldarine	Representações, narrativas e práticas de leitura: Um estudo com professores de uma escola pública	Realizar um estudo das representações, das narrativas e das práticas de leitura de professores de uma escola pública, visando promover uma discussão que leve em consideração os vários aspectos que constituem a profissão docente

Categoria de Análise: Semiformação				
Ano/ Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
2008 Mestrado	Universidade Federal de Pelotas	Belkis Souza Bandeira	Formação cultural, semiformação e indústria cultural: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação	Buscar, amparado em categorias do pensamento de Theodor Adorno, as contribuições para pensar a educação hoje
Elemento de Análise: PIBID				
Ano/ Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
-	-	-	-	-

Quadro 3: Portal Domínio Público³

Fonte: Elaboração própria.

a) *Dissertação Práticas de leitura de professores em formação: um estudo exploratório*, de Luziane Rodrigues Fontes

A dissertação se propôs a compreender as práticas de leitura desenvolvidas na formação de alunos do curso de Pedagogia. Isso se deu por meio da análise dos dados apreendidos de um questionário com temáticas escolhidas em torno de um quadro de referência conceitual. Os sujeitos eram alunos do sétimo e do oitavo períodos do curso de Pedagogia nas instituições superiores Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o Centro Universitário da Cidade (UniverCidade), unidade Rio das Pedras. Participaram efetivamente da pesquisa 25 discentes da UniverCidade e 30 da UNIRIO.

O aporte teórico situou-se em estudos de Kleiman (1989, 2000), Silva (2002, 2003), Chartier (1996, 1999) e Kramer (1998, 2001), entre outros, o que de certo modo dialoga com a nossa pesquisa por meio de uma abordagem mais interacionista e discursiva na compreensão das relações estabelecidas entre leitor e texto, além das simples marcas e estrutura textuais.

O diálogo que se pode inferir a partir da categoria práticas de leitura acadêmica se delineia na análise e na discussão dos dados em que não se relata a participação da Universidade na promoção da leitura. Os depoimentos dos sujeitos demonstram certo distanciamento e alguns desafios:

Somados os resultados dos dois grupos, chamou-nos atenção o índice de 7,2 % dos sujeitos que apontaram a universidade como a instituição que lhes proporcionou a formação como leitores. Consideramos possível questionar: estes alunos frequentaram, nos segmentos anteriores ao Ensino Superior, uma escola que não os formou leitores? Houve falha na Formação Básica ou eles, como nos sugere Pennac (1993, p.143) nos “direitos imprescritíveis do leitor”, simplesmente, exerceram o direito de não ler? (FONTES, 2008, p. 74).

São diversas as dificuldades de professores e de alunos universitários na formulação da leitura, em suas manifestações e práticas. Vale salientar que o desenvolvimento da

3. Produções disponíveis em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 25/09/2013

leitura acadêmica nos espaços educativos formais não depende simplesmente de didática, de métodos, de instrumentos e de técnicas eficientes de ensino, mas resulta também de fatores sociais, ideológicos, econômicos e culturais que sustentam os discursos de resistência. Desse processo resulta a afirmação de que a leitura da palavra prescinde da realidade na qual se inserem os sujeitos e o ato de ler se revela uma ação política e estritamente humana, que reconstitui a sociedade ao mesmo tempo em que as pessoas transformam-se a si mesmas.

Em meio aos desafios no ato da leitura, a autora Luziane Rodrigues Fontes, ante a compreensão das informações coletadas, infere alguns desses desafios, que podem ser apreendidos como possíveis motivadores das carências e das lacunas na formação leitora dos alunos, futuros professores:

De acordo com os resultados, a utilização de suportes distintos do texto escrito na prática pedagógica dos professores universitários não é muito frequente. Para filmes e vídeos, 61,8% dos alunos declararam que estes foram às vezes utilizados. Já as músicas, gravuras, as apresentações teatrais, os sites da Internet e os programas de TV tiveram como frequência mais assinalada os itens raramente e nunca utilizados. (FONTES, 2008, p. 86-87).

Desse modo, evidencia-se, por parte dos alunos, a necessidade de reestruturações, na tentativa de se superar uma formação enciclopedista, bem como a pertinência de se ler criticamente os diversos suportes escritos ou não nas disciplinas curriculares do curso, para que se desocultem as relações simbólicas de dominação do meio acadêmico e as concepções e práticas de superioridade e de suposta neutralidade científica. Assim, pode-se contribuir para a comunidade universitária.

b) Dissertação Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública, de Rosaria de Fátima Boldarine

O trabalho se concretiza, com base no método narrativo de entrevistas realizadas com um grupo de professores de uma escola estadual localizada na Zona Noroeste da cidade de São Paulo, no estudo das representações das práticas de leitura de professores para a compreensão dos elementos e aspectos constitutivos da profissão docente. Na tentativa de alcançar os objetivos elencados para a investigação, recorreu-se à metodologia de pesquisa narrativa e à fundamentação teórica de pesquisadores como Nóvoa (1993, 2000), Pineau (1993, 2006), Josso (2006), Goodson (2008), entre outros. A amostra de sujeitos se compôs de três professores de História, dois de Matemática, dois de Educação Física, uma professora de Biologia, uma de Geografia e uma de Português. Desse modo, foram abordados profissionais com formações iniciais diferentes, o que enriquece a diversidade de concepções, de posicionamentos, de representações e de práticas de leitura.

A articulação realizada entre a dissertação em análise e esta pesquisa reside na fundamentação teórica de compreensão das representações que os professores apresentam sobre tais práticas, sob a óptica das ideias de Bourdieu (2004). Essas

representações se constituem em meio a contextos e relações sociais e variam conforme a posição que a pessoa ocupa, o interesse inerente a ela e as suas percepções resultantes das experiências sociais. Nesse sentido, em uma sociabilidade de classes, a camada dominante tem poder no ato de forjar arbitrariamente tais representações. Por meio destas, tornam-se possíveis a manipulação, a aceitação consensual de algo e o consentimento sem conflitos e sem questionamentos.

As representações, como sistemas simbólicos, promovem a integração moral e social por meio do consenso da realidade, isto é, a aceitação legítima da dominação simbólica dissimulada que expressa imposições econômicas, políticas e culturais de uma classe sobre outra, pois

o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (BOURDIEU, 2010, p. 15).

Assim, o poder simbólico impõe de forma mascarada a apreensão e a manutenção da ordem social como algo natural, sem coerção de uma cultura dominante sobre outra. Ignorado como arbitrário, o poder de imposição simbólico consegue obter, no caso, estruturas mentais consensuais a estruturas sociais, o equivalente àquilo que se poderia deter por meio da força física. Percebe-se esse fato quando a autora afirma que as representações “[...] que tinham da leitura e da escrita faziam estas famílias acreditarem que seus filhos mudariam o rumo de suas vidas por meio dos estudos, mesmo que de certa forma fossem excluídos, o valor simbólico dos bens culturais atingia estas famílias”. (BOLDARINE, 2010, p. 74).

Tal reprodução das relações sociais ocorre nos níveis material e ideológico. Estes incidem nas pessoas por meio de mecanismos ideológicos de sujeição, isto é, ato de sujeitar os indivíduos a aceitarem e compartilharem das relações sociais e de produção consideradas naturais. A ideologia da classe dominante de sujeição da classe dominada perpassa tanto a esfera das ideias e dos pensamentos, como a dimensão material, uma vez que se expressa em práticas e instituições sociais, como a escola, que inculca nos alunos saberes (educação cívica, língua materna, história, moral) da ideologia dominante, perpetuados por via das ações desses próprios alunos e demais sujeitos sob os quais o poder ideológico incide.

c) Dissertação *Formação cultural, semiformação e indústria cultural: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação*, de Belkis Souza Bandeira

Essa dissertação traz uma configuração, com apoio no pensamento de Adorno, do que é a Educação hoje. Delineia-se uma relação entre educação e formação cultural baseada em algumas categorias desenvolvidas por esse teórico. Segundo a autora, foi usado o método dialético para pensar a formação cultural e a Educação inserida em seu contexto histórico e político, econômico e cultural. É uma abordagem metodológica sobre a busca de compreensão de algo fomentado em um complexo maior, a conjuntura social, e sobre o entendimento da realidade como um todo, em suas determinações e contradições.

Ao estabelecer diálogo com a dissertação de Bandeira (2008), constata-se a semiformação como expressão da Educação em meio às relações e ao modo de produção capitalista. A Educação e suas práticas educativas, dentre elas as de leitura, deixam de ser instrumentos de formação do homem em sua plenitude e complexidade e passam a exercer a função de deformação humana, limitando o indivíduo e alienando-o em suas diversas dimensões e práticas. Assim, a semiformação “[...] constitui o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômico dominantes.” (BANDEIRA, 2008, p. 35). Trata-se de uma semicultura ou semiformação que promove o conformismo, a obediência, a individualidade, a divisão social, bem como as relações de subordinação e de dominação.

A cultura industrializada incute a barbaria humana produzida pelas condições objetivas da existência e da sociabilidade capitalista como algo natural, aceitável, inalterável, objetivo e passivamente necessário à sociedade, cabendo à pessoa abandonar-se ao poder, à reprodução e à legitimação do coletivo. São esquemas materiais e simbólicos de manutenção da ignorância e da escravização da consciência, mascarados em concepções, valores e posicionamentos de convivência social, necessários à lógica do mundo dominante e à aceitação “consensual” dos argumentos que a sustentam.

A dissertação analisada permite avaliar a relevância dessa produção para o entendimento claro da categoria semiformação, uma vez que esta vai ser situada como aporte de compreensão e de análise das práticas de leitura acadêmicas, temática de investigação em desenvolvimento.

3.4 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Esta biblioteca digital objetiva integrar, em um só portal, todos os bancos de dados articulados aos programas de pós-graduação de instituições superiores reconhecidas, o que configura um sistema nacional de informações sobre teses e dissertações no Brasil. O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) exerce a função de

coletar e disponibilizar os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave) dos trabalhos. O texto na íntegra, original, de cada publicação, permanece na instituição em qual houve a defesa. Dessa forma, ao usuário é disponibilizado o *link* de acesso direto ao espaço virtual no qual se pode ter acesso ao documento original.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)				
Categoria de Análise: Práticas de Leitura				
Ano/ Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
2005 Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Roceli Spautz da Costa	A formação de leitores na Educação Superior: uma experiência de prática pedagógica com leitura	Analisar como a leitura acontece e como pode ser estimulada por meio das relações de ensino e aprendizagem na Universidade
Categoria de Análise: Semiformação				
Ano/ Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
-	-	-	-	-
Elemento de Análise: PIBID				
Ano/ Grau	Instituição	Autor	Título	Objetivo Geral
-	-	-	-	-

Quadro 4: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com as mesmas orientações de busca, foram obtidas sete dissertações e duas teses na categoria *Práticas de leitura*, das quais apenas uma dissertação e uma tese foram escolhidas para análise; para a categoria *Semiformação*, não foi encontrada nenhuma produção científica que satisfizesse minimamente a intenção desta pesquisa.; para o descritor *PIBID*, teve-se acesso a duas dissertações, das quais foi escolhido para o estudo apenas um trabalho, devido à relevante abordagem, apesar de sucinta, sobre as estratégias didático-pedagógicas vivenciadas no âmbito do PIBID/UECE de Ciências Sociais/Sociologia: caminhos para conhecer pesquisando e fazer conhecendo. Segue abaixo o quadro do mapeamento dos trabalhos:

a) Dissertação *A formação de leitores na Educação Superior: uma experiência de prática pedagógica com leitura*, de Roceli Spautz da Costa

O trabalho propõe compreender a formação de leitores proficientes na Educação Superior, integrados à natureza do conhecimento pela pesquisa e pelas referências acadêmicas. Procura-se analisar as experiências e as estratégias propostas em um Programa de Aprendizagem (PA), comunicação e reflexão, no curso de Engenharia de Computação, do Centro de Ciências Exatas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

4. Produções disponíveis em: www.bdttd.ibict.br. Acesso em: 25/09/2013

É uma pesquisa-ação que parte do método dedutivo para o indutivo. Dentre as atividades implementadas, destacam-se os seminários, resumos, resenhas, trabalhos-pesquisa, fichamentos e participação nas discussões, vivenciadas de forma individual, em dupla ou em grupos. Tais estratégias se fundamentaram em teorias da linguagem e da leitura e promovem uma reestruturação, tanto de práticas de leitura mediante autonomia discente, quanto da compatibilidade das temáticas à área de formação.

O panorama delineado pela autora sobre práticas de leitura e de escrita dos alunos universitários, sobre as limitações, as incoerências e as deficiências faz emergir a hipótese de que contextos semelhantes de leitura e de escrita poderiam ser vislumbrados na análise das atividades propostas de leitura e escrita de professores supervisores do PIBID, sujeitos da pesquisa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se como quadro analítico de produções mapeadas, o Estado da Questão incidindo sobre nove dissertações, das quais sete incidem sobre práticas leitoras, uma sobre semiformação e outra sobre PIBID. Em tal análise, constatou-se o predomínio da abordagem qualitativa de investigação, os tipos bibliográfica e de campo/exploratória, recorrendo à observação e à entrevista como procedimentos de coleta de dados, possibilitando ter clareza sobre o problema investigado ainda em construção, o que necessitou de certa revisão de literatura, de delimitação do objeto, da elaboração das categorias de análise e na posterior interpretação dos dados com base na fundamentação teórica escolhida pela pesquisadora. Esses fundamentos expressam a posição, percepções de ciência, sensibilidade, criatividade, dedicação, competências quanto ao planejamento, linguagem escrita e argumentação, bem como proposta contributiva para o campo do conhecimento.

Obteve-se resultados de pesquisas/estudos que problematização de forma individual ou articulada as categorias teóricas Leitura, Semiformação e PIBID, entremeada a diversos assuntos, áreas de conhecimentos (Sociologia, Filosofia, Educação, Linguística, dentre outras), problemáticas e aportes teórico-metodológicos.

Isto porque o Estado da Questão possibilitou vislumbrar como se encontra o objeto investigativo no atual cenário da ciência. Tal processo proporcionou a construção do objeto específico da pesquisa ampliada no nível de mestrado, seus objetivos, a delimitação do problema e as categorias de análise e escolha das principais referências teóricas na área. É sabido que existem várias discussões e compreensões em torno de definições do EQ, entretanto, vale situar que neste estudo tal levantamento bibliográfico se estabeleceu dentro dos parâmetros de interesse da pesquisadora, recorrendo-se a documentos substanciais e considerando-se que os achados têm de estar “[...] necessariamente ou diretamente articulados com o tema: devem referenciar especificamente o que existe

em publicações ou estudos com relação a este, na área de investigação do estudante/pesquisador, na sua profissão, seja em nível local, nacional ou internacional” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 10).

O panorama de análise dos estudos já produzidos (achados, caminhos e conclusões) além de contribuir para elucidar o tema investigado e para subsidiar pesquisas posteriores de aprofundamento, ele se constituiu como resultante da percepção, argumentação e apresentação próprias da pesquisadora. Ressalva-se que foi requerido também rigor científico, domínio de conceitos, da literatura e das estruturas e ferramentas de busca nas diversas bases de pesquisa. Trata-se da expressão de um modo de direcionar o processo científico, compreender e encaminhar a produção acadêmica, de buscar e caracterizar o objeto, as categorias, a originalidade e a contribuição social. Evoca-se o Estado da Questão como um modo original, criativo, crítico e contributivo ante a pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semicultura. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. In. ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.

BANDEIRA, Belkis Souza. **Formação cultural, semiformação e indústria cultural: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação**. Pelotas, 2008, 89p. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 25/09/2013.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. **Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública**. Marília, 2010, 168p. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 25/09/2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

COSTA, Roceli Spautz da. **A formação de leitores na Educação Superior: uma experiência de prática pedagógica com leitura**. Curitiba, 2005, 143p. Disponível em: www.btdt.ibict.br. Acesso em: 25/09/2013.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira de. **Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades**. Fortaleza, 2008, 165. Disponível em: www.teses.ufc.br. Acesso em: 25/09/2013.

FONTES, Luziane Rodrigues. **Práticas de leitura de professores em formação: um estudo exploratório**. Rio de Janeiro, 2008, 136p. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 25/09/2013.

FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **O professor e a leitura: histórias de formação**. Fortaleza, 2007, 191p. Disponível em: www.uece.br/ppge. Acesso em: 25/09/2013.

MARTINS, Elcimar Simão. **A leitura e sua resignificação no trabalho pedagógico: trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto – Aracoiaba / CE**. Fortaleza, 2009, 153p. Disponível em: www.teses.ufc.br. Acesso em: 25/09/2013.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n.30, jul.-dez./2004, p.05-16.

_____. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, Joao Batista Carvalho; NOBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia**. Fortaleza, 2013, 163p. Disponível em: www.uece.br/ppge. Acesso em: 25/09/2013.

SILVA, Elisangela André. **Práticas de leitura na formação de professores**. Fortaleza, 2010, 166p. Disponível em: www.uece.br/ppge. Acesso em: 25/09/2013.

A ARTE CONTRIBUINDO PARA SAÚDE E BEM ESTAR DO EDUCADOR

Data de aceite: 03/08/2020

Juliâna Venzon

Universidade de Passo Fundo

Camargo – RS

<http://lattes.cnpq.br/2667886145474349>

RESUMO: O objetivo do trabalho foi realizar uma reflexão de como a Arte pode auxiliar no bem estar e na saúde dos educadores brasileiros. O estudo também aborda de que forma a Arte ajuda o educador no autocuidado e o cuidado do outro, pois sabe-se que este investe anos de sua vida dedicando-se aos educandos. Foi feita uma revisão de literatura sobre o tema, utilizando como parâmetros os termos: educador, arteterapia, saúde e bem estar. A relevância se dá por compreender que é necessário estar bem para poder ajudar alguém e que a Arte pode auxiliar neste processo. Sendo assim constatou-se a importância de desenvolver metodologias, alternativas e até políticas públicas voltadas à saúde do educador, como ações de mudanças estruturais, organizacionais, sociais e curricular, bem como, o acompanhamento pessoal, pois ao proteger os profissionais usando medidas preventivas busca-se obter resultados que

qualifiquem o processo de ensino aprendizagem e contribuam com o bem estar dos educadores, além disto, fica evidente através deste estudo, que a Arte é um recurso que pode ser usado para a manutenção da saúde física e mental dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: política; saúde; educador; arte.

ART CONTRIBUTING TO THE EDUCATOR'S HEALTH AND WELL-BEING

ABSTRACT: The objective of the work was to reflect on how Art can help the well-being and health of Brazilian educators. The study also addresses how Art helps the educator in self-care and the care of others, as it is known that they invest years of their life dedicating themselves to students. A literature review on the subject was made, using the terms: educator, art therapy, health and well-being as parameters. The relevance is given by understanding that it is necessary to be well to be able to help someone and that Art can help in this process. Thus, it was found the importance of developing methodologies, alternatives and even public policies focused on the health of the educator, such as actions of structural, organizational, social and curricular changes,

as well as, personal monitoring, because when protecting professionals using preventive measures, - if results are obtained that qualify the teaching-learning process and contribute to the well-being of educators, moreover, it is evident from this study that Art is a resource that can be used to maintain their physical and mental health.

KEYWORDS: politics; Cheers; educator; art.

1 | INTRODUÇÃO

O cenário atual do país é muito instável. A crise política aliada a educacional dificulta cada vez mais o processo de ensino dentro das instituições. Normativas verticalizadas dão um rumo orientando para uma educação cada vez mais técnica, onde disciplinas que desenvolvem o pensamento crítico e a capacidade pensante são retiradas do currículo. A escola por ser um espaço dinâmico não pode ficar atrelada a aspectos contingenciais, pois no dia a dia possui desafios, possibilidades, limitações e subjetividade. Percebe-se que os investimentos feitos pelo setor público, cada vez mais reduzido e as políticas governamentais que são volúveis, constituem-se e desconstituem-se a cada nova gestão, afetando drasticamente a escola e não resolvem os problemas urgentes, deixando um rastro de desamparo para quem nela exerce sua profissão e para aqueles que buscam sua qualificação.

Este trabalho tem por objetivo realizar, através da revisão bibliográfica, uma reflexão de como a Arte pode auxiliar no bem estar e na saúde dos educadores, por entender que ela proporciona condições de emersão de conteúdos psíquicos que quando desvelados e trabalhados corretamente contribuem para manutenção da saúde mental.

O campo educacional demanda, atualmente, pesquisas para uma melhor compreensão do seu contexto local, social e dos integrantes que fazem parte deste ambiente. Pensando no educador, encontramos em Fávero e Tonieto (2010, p. 56) a reflexão de que “o ser humano está em permanente formação ou construção. Nunca estamos plenamente formados, seja pessoal ou profissionalmente”. Sendo assim, constata-se a importância de pensar como estão e como se cuidam aqueles que tem a missão de ensinar. Nesse sentido, é relevante refletir e qualificar a prática docente e destacar a importância de um olhar para a saúde do educador.

2 | DESENVOLVIMENTO

Atualmente percebem-se grandes mudanças no processo educacional com a deliberação de muitos programas e projetos que acabam demandando e sobrecarregando o educador, além do dia a dia muito agitado e a urgência em atender as solicitações provocadas em grande parte pela era tecnológica. Para Nussbaum (2015), caso esta tendência persistir, em breve vão produzir-se pelo mundo inteiro gerações de “máquinas

úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas”, em vez de cidadãos realizados, capazes de pensar por si próprios, de pôr em causa a tradição e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros. Percebe-se que tudo ocorre de forma rotineira, sendo que está sendo efetivada uma vivência em sociedade de forma mecânica e não dinâmica.

O Portal da Educação (2019) assinala que a escola é um lugar de muitas trocas e constituição de saberes que envolvem conhecimentos, valores e atitudes que culminam no exercício da cidadania. Ela traz muito mais que educação para as crianças e jovens; oferta na vida de muitas famílias novas perspectivas, novas oportunidades, onde o conhecimento pode transformar a realidade deste sujeito, melhorando sua posição e sua qualidade de vida, proveito este que pode ser utilizado também pelo educador.

Muitas vezes o adoecimento humano advém da relação direta com o trabalho e não é diferente no exercício do magistério. No entanto, ainda é um tema relativamente novo, encontrado em Araújo, Pinho e Masson (2019), a ideia de que as investigações sobre trabalho docente e saúde no Brasil floresceram a partir da década de 1990 quando foram gestadas as primeiras pesquisas com foco na produção de conhecimento sobre a saúde de professoras e professores.

De acordo com as autoras, há uma precarização das condições de trabalho, que vão desde questões educacionais mal resolvidas como a formação e a carreira de professor, a organização curricular, a gestão educacional, a valorização, a violência nas escolas, a infraestrutura, sobrecarga de trabalho burocrático, a perda de autonomia, o contexto sócio-econômico e as condições de vida dos alunos entre outras questões. Fatores estes que estão influenciando a vida do professor e tem relações com os processos de adoecimento destes profissionais. De todos os motivos listados anteriormente, a violência nas escolas é um agravante forte, pois repercute diretamente sobre a saúde e segurança dos docentes, limitando as condições de trabalho. Para Moura (1997), ser professor, hoje, representa um grande desafio de resistência e coragem, contrariando a visão tradicional de profissão segura e vantajosa, que já foi no passado. Este processo é muito preocupante, pois pode levar a grandes prejuízos dos sistemas de ensino, onde existe uma grande probabilidade de cada vez menos pessoas escolherem esta profissão e os que já estão atuando serem afetados pelo mal-estar docente, gerando uma crise por falta de profissionais nos ambientes escolares.

A Arte, como toda expressão não verbal, favorece a exploração, a expressão e a comunicação, onde destaca-se o trabalho com as emoções através da arteterapia, melhorando a qualidade das relações humanas porque se centra no fator emocional (DUNCAN, 2007, p. 42). A arteterapia é definida pela American Art Therapy Association (2009, p.1) como uma “profissão de saúde mental que utiliza o processo criativo para fazer arte, para melhorar e aumentar o bem estar físico, mental e emocional dos indivíduos de todas as idades. Assim, a arteterapia é uma prática terapêutica que tem como objetivo

conduzir a pessoa, individualmente ou em grupo, ao conhecimento de si mesmo, que visa a estimulação, o crescimento interior, a ampliação da consciência do indivíduo sobre si e sobre sua existência e o desenvolvimento da personalidade.

Pedrosa (2013) compreende a Arte como linguagem simbólica que ajuda a facilitar a expressão de ideias, pensamentos, emoções e sensações. Portanto, pode ser eficaz para pessoas que experienciam doenças, traumas, dificuldades na vida ou que buscam melhorar a autoestima, lidar melhor com sintomas de estresse e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico.

3 | CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Diante do exposto a respeito da situação do educador nos dias de hoje, destaca-se como fundamental o investimento em projetos voltados para o cuidado com o professor, com o objetivo de contribuir para aliviar o sofrimento dos educadores afetados pelo mal estar docente, destacando como alternativa a inserção da Arte através da arteterapia e de outros métodos no cotidiano, buscando dar conta de todo processo educativo que a escola necessita, o educador precisa estar emocionalmente equilibrado.

A atenção, o cuidado, o carinho, o reconhecimento e o respeito com a profissão docente significam também valorizar o professor e a pessoa, que precisam estar preparados não apenas cientificamente, alimentados de saberes e práticas instigantes, mas também psicologicamente. É necessário cuidar do educador para que ele possa manter o equilíbrio, a lucidez e não desistir da luta.

Prevenção é sempre uma prática mais barata e eficaz que o tratamento para combater a doença e, deveria ser levada em conta quando se pensa o bem estar dos educadores, ficando claro após a revisão bibliográfica realizada para este estudo, a ideia de que a Arte pode contribuir, não só por ser de fácil aplicação e compreensão, mas, principalmente, por oportunizar a expressão de conteúdos internos que nem sempre encontram via de manifestação através das palavras, assim, o dançar, pintar, desenhar entre outras técnicas oferecem esta oportunidade. A consequência do mal-estar docente pode ser muito prejudicial ao sistema educacional e corre-se o sério risco de enfrentar um esvaziamento do quadro funcional desta profissão, por não haver mais pessoas interessadas em ingressar no magistério. A desmotivação dos profissionais que não acreditam mais no trabalho que realizam, mas que por falta de opção, continuam e adoecem também é prejudicial. O professor é o profissional que trabalha com ser humano, cuida, orienta, conduz, portanto faz parte do desenvolvimento do outro e tem como principal objetivo a aprendizagem. A essência do trabalho docente está no aspecto relacional, humano, na relação afetiva entre ambos para que a aprendizagem aconteça.

A atividade docente é uma prática social complexa, que envolve deste de determinantes

históricos até a cultura das instituições onde o profissional atua, estas inúmeras facetas que compõem o trabalho podem ser um gatilho para desestabilizar e adoecer o educador. Lembrando, que o mesmo, possui atividades particulares fora do contexto escolar e que precisa dar conta também desta demanda. Então, é necessário encontrar maneiras de extravasar seus sentimentos, medos e angústias, antes de somatizar e desencadear doenças que tirem o prazer de viver.

Portanto, deve-se lutar pela humanização do trabalho docente. Contando com um efetivo investimento no profissional e na pessoa do professor e retomando seu valor histórico e cultural de uma profissão capaz de gestar todas as outras. Desenvolvendo ações preventivas qualificará o ensino e investindo no presente certamente qualificará o futuro. Constata-se a importância de desenvolver metodologias, alternativas e até políticas públicas voltadas à saúde do educador, como ações de mudanças estruturais, organizacionais, sociais e curricular, bem como, o acompanhamento pessoal, pois ao proteger os profissionais usando medidas preventivas busca-se obter resultados que qualifiquem o processo de ensino aprendizagem e contribuam com o bem estar dos educadores.

Vivemos em uma sociedade que somente temos valor enquanto produzimos, o entretenimento, os *hobbys* e muitas vezes o próprio descanso são vistos como desperdício de tempo, faz-se necessário mudar estes paradigmas frente aos valores da vida e compreender que atitudes de autoconhecimento geram bem estar e impulsionam as pessoas para novos projetos ou mesmo para a continuidade de antigos sonhos. O educador deve gozar de boa saúde e principalmente ter assegurado adequado espaço de trabalho para a plena realização de suas atividades e desta forma atender de forma eficaz seus educandos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, e00087318, 2019. Disponível em: [Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 de ago 2019

American Art Therapy Association. 2009. "Standard and guidelines for 'Who are the accreditation of educational programs in art therapy'-therapist?". **American Art Therapy Association**. Disponível em: [https://www.caahep.org/getattach-ment/About-CAAHEP/Committees-on-Accreditation/Art-Therapy/Art-Therapy-Standards-2017\(1\).pdf.aspx](https://www.caahep.org/getattach-ment/About-CAAHEP/Committees-on-Accreditation/Art-Therapy/Art-Therapy-Standards-2017(1).pdf.aspx). Acesso em 20 ago de 2019.

DUNCAN, Norman. **Trabajar con las Emociones en Arteterapia/Art Therapy and emotions**. Arteterapia, 2, 39-49. 2007.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010.

MOURA, E. P. G. (1997). **Saúde mental e trabalho: Esgotamento profissional em professores da rede de**

ensino particular de Pelotas - RS (Dissertação de Mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

Portal Educação. **Escola é lugar de compartilhar conhecimento**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/escola-e-lugar-de-compartilhar-conhecimento/45235> . Acesso em: 25 de ago de 2019

PEDROSA, Paola Galvis. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. **Ensayos versión On-line** ISSN 1853-3523

ESTÁGIO, PIBID E PRP NA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Filipe Gutierre Carvalho de Lima Bessa

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas -
Sobral – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/2298839761421673>

Antônia Nádia Brito dos Santos

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA -
Sobral – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/4599645342982422>

Mônica Dias Soares

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA -
Sobral – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/1579170743906319>

João Victor Dias da Silva

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA -
Sobral – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/4701531346829302>

Fátima Beatriz Mesquita Damasceno

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA -
Sobral – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/2335206114546909>

RESUMO: O Estágio supervisionado configura-se como requisito fundamental no processo de formação inicial, momento em que o

licenciando dialoga com aspectos teóricos e práticos, constituindo-se assim, um dos valiosos momentos de reflexão e aprimoramento de conhecimentos, competências e habilidades necessárias à prática docente. Buscou-se através deste ensaio avaliar as principais concepções estabelecidas por licenciandos do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, durante a fase de estágio supervisionado obrigatório, frente aos programas institucionais de formação complementar como PIBID e PRP. O instrumento de coleta de dados contou com questionário contendo 6 (seis) perguntas, sendo 2 objetivas e 4 subjetivas, aplicado a um total de 37 alunos, que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa. pode-se perceber a formação de três grupos de licenciados: os que realizaram apenas um dos itens propostos na primeira pergunta, os já fizeram parte de dois dos programas, e um terceiro grupo que em algum momento participou dos três complementos de formação. No decorrer das falas, torna-se evidente que a experiência do estágio traz diversas contribuições para a formação docente, sendo essencial que na prática ocorra ampla reflexão das situações cotidianas. Nota-se que o espaço escolar prepara para a vida docente no tocante ao desenvolvimento de

competências para que o indivíduo saiba lidar com as questões desafiadoras que emergem a profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Estágio Supervisionado. Programas de Iniciação à docência.

INTERNSHIP, PIBID AND PRP IN TEACHING TRAINING: ANALYSIS OF THE CONCEPTIONS OF STUDENTS IN THE LICENSING COURSE IN BIOLOGICAL SCIENCES OF THE VALE DO ACARAÚ - UVA STATE UNIVERSITY

ABSTRACT: The supervised internship is configured as a fundamental requirement in the initial training process, when the graduate student dialogues with theoretical and practical aspects, thus constituting one of the valuable moments of reflection and improvement of knowledge, skills and abilities necessary to teaching practice. This essay sought to evaluate the main conceptions established by graduates of the Biological Sciences Course at the Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, during the phase of mandatory supervised internship, in front of institutional complementary training programs such as PIBID and PRP. The data collection instrument had a questionnaire containing 6 (six) questions, 2 of which were objective and 4 subjective, applied to a total of 37 students, who volunteered to participate in the research. one can perceive the formation of three groups of graduates: those who performed only one of the items proposed in the first question, those who were already part of two of the programs, and a third group that at some point participated in the three training supplements. During the speeches, it becomes evident that the experience of the internship brings several contributions to teacher education, being essential that in practice there is a wide reflection of everyday situations. It is noted that the school space prepares for teaching life about the development of skills so that the individual knows how to deal with the challenging issues that arise in the profession.

KEYWORDS: Initial training. Supervised Internship. Initiation Programs to teaching.

INTRODUÇÃO

O Estágio é um requisito fundamental na formação inicial dos cursos de licenciatura, trata-se do momento em que a prática docente dialoga com aspectos teóricos da formação, constituindo-se assim, um momento de construção e aprimoramento de conhecimentos, competências e habilidades essenciais ao exercício profissional, que tem como função integrar teoria e prática, além da consolidação dos aspectos identitários da docência.

Durante o processo de formação docente os estagiários têm oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, refletindo a prática do professor regente na própria prática, traçar perspectivas que potencializarão sua atuação a partir de todo um contexto histórico, social, cultural, político e organizacional (MELLO E LIDNER, 2013).

O estágio curricular supervisionado é definido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como “o tempo de aprendizagem indispensável para que, por meio da permanência em um lugar ou ofício”, onde a vivência auxiliará no desenvolvimento de habilidades. Para tal é imprescindível que um profissional experiente acompanhe o fazer docente do formando em sala de aula, possibilitando que o aprendiz desenvolva capacidades essenciais da prática docente (BRASIL, 2002).

Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de observar esse instrumento, não só como um componente obrigatório, mas sim, essencial para a formação profissional, uma vez que ele prepara o licenciado para enfrentar questões desafiadoras e primordiais da formação docente.

A escola tem se tornado um cenário imprescindível para a formação do novo professor, pois o ambiente proporciona uma reflexão que permite o licenciando se descobrir no âmbito profissional, é a partir da reflexão, do autorreconhecimento e da aprendizagem com o professor regente que a identidade profissional do licenciando vai sendo construída.

É inegável a importância do estágio durante a formação profissional, principalmente quando é necessário compreender o âmbito escolar para o sucesso indenitário. Em trabalho realizado por Pereira e Baptista (2009), acerca das reflexões do estágio supervisionado na formação de professores de Ciências Biológicas, pode se concluir que através de relatos dos alunos a prática do estágio permitiu a construção de uma visão mais ampla e transparente da formação dos futuros professores, despertando nos alunos a reflexão do ensino e aprendizagem. Diante disso, vale ressaltar os programas docentes que transitam na universidade como forma de intensificar a prática do licenciando na formação do futuro professor.

Apesar de não se definir como estágio o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID foi criado e financiado pelo MEC através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura (PIMENTA e LIMA, 2019). No entanto, sabe-se que esse programa transita nos mesmos espaços que o Estágio Curricular Supervisionado, o que acaba superlotando as escolas públicas.

Outro importante programa de formação docente que interage com espaço escolar é o Programa de Residência Pedagógica – PRP também criado e financiado pelo MEC através da CAPES. Ele objetiva formar professores para atuar na docência nos campos da educação infantil, e do Ensino Fundamental - Anos iniciais, Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA (PIMENTA e LIMA, 2019).

De acordo com Pimenta e Lima (2019, pág 3), os estágios são:

Atividades de natureza similares, mas com fundamentação e condições diferentes, uma vez que os estágios não têm o aporte de verbas, alunos e professores se encontram no mesmo espaço das instituições na busca da formação de novos docentes.

Segundo Lima (2012), os encontros e desencontros entre estágio curricular

supervisionado e os programas citados previamente, contribuem para um aprofundamento e distanciamento dos alunos em formação, uma vez que são criados diferentes grupos de estagiários de uma mesma turma e instituição, com praticamente os mesmos fins.

Foi pensando nas habilidades, competências e no processo indenitário que são construídos durante as vivências no campo escolar que esse trabalho foi elaborado, a fim de apresentar o quão importante são as atividades docentes na formação de um professor.

Objetivou-se através deste ensaio avaliar as principais concepções estabelecidas por licenciandos do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, durante a fase de estágio supervisionado obrigatório, frente aos programas institucionais de formação complementar como PIBID e PRP, através de uma visão crítica sobre os aspectos de formação e a possível complementação curricular destes programas.

METODOLOGIA

Na busca por uma melhor compreensão quanto ao contexto em que o licenciando está imerso em seu processo de formação, aplicou-se um questionário onde se propoz analisar as concepções entre discentes estagiários do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú, onde versava principalmente sobre as contribuições estágio supervisionado obrigatório e os Programas Institucionais PIBID e PRP.

A análise deu-se através de uma abordagem quali-quantitativa frente aos elementos levantados junto aos participantes da pesquisa. A estrutura do instrumento de coleta de dados contou com 6 (seis) perguntas, sendo 2 objetivas e 4 subjetivas, oportunizando uma mais ampla reflexão. A aplicação do questionário ocorreu no bloco do curso, com distribuição aleatória, tendo como critério de inclusão, a matrícula em um dos estágios obrigatórios ou a participação em algum dos programas intitucionais de formação docente. Como observado por Creswell (2010), a investigação qualitativa constitui-se em uma pesquisa interpretativa, de modo que o investigador, instrumento fundamental, esteja diretamente envolvido com a experiência e com os participantes.

O questionário foi aplicado a um total de 37 alunos, que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa, onde 33 (89% da amostra) já realizaram algum dos estágios obrigatórios, além da participação ou não nos programas PIBID (18 alunos/48,7% da amostra) e PRP (12 alunos/32,4% da amostra).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente os alunos foram questionados sobre quais estágios ou programas já

havia participado, das respostas 89,1% (33 participantes) dos alunos afirmaram ter cursado Estágio Supervisionado curricular, enquanto 10,8% (4 respondentes) ainda não haviam realizado. Sobre a participação no PIBID, 48,6% (18 participantes) apontaram que participam ou já participaram. Quando observamos a participação no PRP, 32,4% (12 respondentes) dos entrevistados disseram estar inserido ou já fizeram parte do programa, em contrapartida 25 dos licenciandos ainda não participaram.

Diante das respostas pode-se perceber a formação de três grupos de licenciandos: os que realizaram apenas um dos itens propostos na primeira pergunta, os já fizeram parte de dois dos programas, e um terceiro grupo que em algum momento participou dos três complementos de formação.

Corroboram-se com Pimenta e Lima (2019), quando apontam que mesmo nos caminhos mais sofridos do seu percurso, o estágio supervisionado mostra ser mais abrangente [...] uma vez que aponta para compreensão das contradições, das possibilidades e dos limites de uma escola pública.

Quando avaliados sobre o aproveitamento de disciplina notou-se que dos 37 entrevistados, 33 realizaram estágio e desses 25 já participaram também de algum dos programas de formação complementar, e que 56% (14 alunos) fizeram aproveitamento da carga horária do programa na disciplina de estágio e 44% (11 alunos) não realizaram aproveitamento, mas destacaram forte interesse para tal. No entanto, entre os comentários não é raro encontrar alunos que destacam não ter optado por aproveitar e, sim participar em ambos, para fins de complementação do processo de formação inicial.

Sobre as contribuições que o estágio proporcionou, observou-se através das respostas mais significativas, as seguintes proposições:

Proporcionou-me conhecer o ambiente que futuramente irei trabalhar, e aprofundados conhecimentos de como ser professor na prática, além da aprendizagem de como lidar com os alunos (Respondente 1).

Permitiu-me compreender com a vivência o cenário educacional no qual estou inserido e assim uma reflexão de como posso trabalhar meu perfil profissional (Respondente 2).

Pude conhecer meus pontos francos e fortes dentro da sala de aula, melhorei minha oratória e o diálogo, e ainda pude conhecer melhor o funcionamento do corpo docente da escola (Respondente 3).

No decorrer das falas, torna-se evidente que a experiência do estágio traz diversas contribuições para a formação docente, sendo essencial que na prática ocorra ampla reflexão das situações cotidianas. Januário (2008, p.3) discorre que “ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender à realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem”.

Em relação às possíveis contribuições observadas durante as disciplinas de estágio e dos Programas Institucionais PRP e PIBID, discorre-se:

Contribuem para a ambientação no ensino, e observação de um leque de metodologias didáticas (Respondente 4).

O estágio, PRP e PIBID possibilitam que os futuros docentes “se encontrem” na sua futura profissão (Respondente 5).

Há uma importante contribuição para o desenvolvimento acadêmico, e atividades lúdicas que auxiliarão na nossa atuação profissional e pessoal. (Respondente 6).

Observando as respostas acima se pode perceber que além dos benefícios citados o estágio e os programas de formação complementar oferecem um suporte para desenvolvimento de metodologias que conseqüentemente ajudarão na atuação do futuro professor. Berbel (2011) ressalta que as metodologias de ensino e de aprendizagem contribuem com a promoção da autonomia dos estudantes e despertam a curiosidade, à medida que lhes é permitido trazer elementos novos às aulas, os quais, quando acatados e analisados, fazem o aluno sentir-se valorizado.

Sobre a perspectiva de o licenciando estar ou não matriculado em algum dos estágios da matriz curricular e participando ao mesmo tempo de um dos programas citados previamente, constatou-se:

Não participei dos programas, apenas do estágio da matriz curricular, mas pude perceber que o PIBID tem muitas vantagens uma delas é a bolsa de auxílio financeiro ao aluno, e outra é que o aluno pode aproveitar a carga horária. (Respondente 7).

Sim, já estive matriculada no estágio da matriz e participando do PRP e uma das vantagens é ter acesso à escola e poder aplicar a docência (Respondente 8).

Sim já participei dos dois ao mesmo tempo e uma das vantagens é de está mais a frente sobre os assuntos da docência e ter mais vivência (Respondente 9).

Evidenciou - que os alunos que participavam dos programas em concomitância com os estágios possuíam uma diversidade de vantagens em relação aos alunos que apenas participam de pelo menos um dos componentes de formação, sejam eles os estágios ou algum dos programas. Em contexto Moraes et al (2019, p. 247) resalta que “[...] a experiência proporcionada pelo Programa contribui na preparação do licenciando para enfrentar os desafios do Estágio Supervisionado”.

No entanto, não se deve negar que dois grupos distintos de licenciando são formados numa mesma universidade, separados por duas possibilidades, os que participam de uma formação complementar e os que apenas cumprem as obrigações curriculares (estágio). Segundo Lima (2012), essa situação contribui para o distanciamento de um grupo de alunos do mesmo curso de licenciatura, que por sua vez, um é contemplado com incentivo de bolsas e outro é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação curricular.

Por fim, os estagiários foram indagados quanto aos programas institucionais, ao que se refere a sua complementariedade ou se possuíam ideias distintas. As respostas foram:

Acho que funciona de forma complementar. São semelhantes, pois observamos e lecionamos aulas (respondente 10).

São similares enquanto os programas abordam mais os tipos de metodologias, o estágio curricular é algo mais teórico, porém necessário (respondente 11).

Funcionam de forma complementar pois são como uma extensão do estágio e proporcionam mais experiências aos envolvidos (respondente 12).

Foi possível observar que os licenciandos julgam complementar. No entanto há divergências nas falas, enquanto alguns acreditam que ambos seguem a mesma ideia, que consiste na ambientação do aluno, em outras falas é possível perceber que há alunos que julga serem distintos no ponto que o estágio seria mais teórico e os programas mais metodológicos.

Esses espaços formativos, apesar de se aproximarem em muitos aspectos, possuem distintas configurações, com particularidades e contextos que os tornam mais, ou menos capazes de motivar os licenciandos pela carreira docente na educação básica (MORAES et al, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das vivências relatadas pelos licenciandos durante o processo formativo notou-se que o estágio além de proporcionar a reflexão sobre o espaço escolar, ele também promove o auto-desenvolvimento, permitindo que o indivíduo reconheça suas potencialidades e saiba aplicá-las e desenvolve-las.

Nota-se que o espaço escolar prepara para a vida docente no tocante ao desenvolvimento de competências para que o indivíduo saiba lidar com as questões desafiadoras que emergem a profissão.

Reafirmo aqui as contribuições proporcionadas pelo Estágio Curricular Obrigatório e programas de formação complementar PIBID e PRP que mesmo com características específicas, a interação desses complementos fornecem grande influência na identidade do futuro docente.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011. p 25-40.

BRASIL. Parecer CNE/CP, nº 28, de 10 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 31, 18 de jan. 2002. Seção 1. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANUARIO, Gilberto. **O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor**. Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Gilberto_06.pdf> Acesso em: 11, jul. 2019.

LIMA, M. S. L. **A escola como espaço de formação docente**. In: ____ Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília: Liber livro, 2012. p.85-120.

MELLO, T.P.S; LINDER, T.M.L. **A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores**. IX ANDEP. Sul. 2012. p.10.

MORAES, C. B.; GUZZI, M. E. R.; SÁ, L. P. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 235-253, 2019.

PEREIRA, H, M, R; BAPTISTA, G, C, S; **Uma reflexão acerca do Estágio Supervisionado na formação dos professores de Ciências Biológicas**. VIII Enpec. Florianópolis, nov. 2009.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? Artigos. **Revista Brasileira de Educação**. vol.24 Rio de Janeiro. 2019.

CURRÍCULO E PROCESSOS EDUCATIVOS DA EJA: A IMPORTÂNCIA DE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS ESPECIFICIDADES

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão 06/05/2020

Perla Cristiane Enviy

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO / Paraná

<http://lattes.cnpq.br/6275984472448413>

Khaled Omar Mohamad El Tassa

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO / Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4641640057991587>

RESUMO: Atender as especificidades do educando da Educação de Jovens e Adultos (EJA) continua sendo um desafio diante do processo de alfabetização e escolarização. É oportuno e necessário aprofundar a discussão sobre como a formação inicial tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam neste espaço. Tem-se como objetivo deste trabalho refletir sobre questões acerca do processo de formação profissional dos docentes que atuam na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente; Processos Educativos.

CURRICULUM AND EDUCATIONAL
PROCESSES OF THE EJA: THE
IMPORTANCE OF THINKING TEACHER
FORMATION AND ITS SPECIFICITIES

ABSTRACT: Meet the specificities the student of education of youth and adults (EJA) continues to be a challenge facing the process of literacy and schooling. It is opportune and necessary to deepen the discussion about how initial training has contributed to the professional development of teachers working in this space. Have as objective of this work is to reflect on questions about the process of professional training of teachers who work in the EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Youth and Adult Education; Teacher Training; Educational Processes.

1 | INTRODUÇÃO

O papel que a escola ocupa hoje na sociedade brasileira está complexo, bem como o trabalho docente enfrenta cada vez mais desafios diante de sua prática pedagógica, exigindo do educador um repensar constante desse fazer na busca de uma ação comprometida com uma ação transformadora.

Pensar na escola requer o entendimento

que uma das funções da educação é humanizar, é tornar o ser humano mais humano e quando essa função é negada, é roubado desse sujeito o direito de se tornar “[...] um sujeito total, integral, enquanto sujeito de ética, de valores, de cultura, de imaginação e a educação tem que dar conta de todas essas dimensões do ser humano” (ARROYO, 2001, p.53). Não nascemos prontos: nós nos tornamos humanos. E pensar em como a escola pode colaborar nesse caminho é aceitar que existe uma cultura escolar presente.

Diante do exposto, tem-se como objetivo neste estudo, refletir sobre questões acerca do processo de formação profissional, dos docentes que atuam na EJA, na perspectiva de que este repensar promova e reflita na melhoria dos processos educativos desenvolvidos nessa modalidade, ressignificando a prática pedagógica presente na ação docente, ampliando o estudo de leituras focadas para a educação libertária de forma a oportunizar a formação do sujeito enquanto protagonista de sua história.

Para que o direito à educação se efetive vale ressaltar que esse requer estratégias eficazes no enfrentamento dos desafios que se interpõem ao processo de construção de sistemas educacionais inclusivos. Um dos caminhos mais profícuos consecução dessa tarefa passa pela formação inicial dos profissionais docentes, enfatizando o cumprimento do papel social que a eles compete. Nessa perspectiva, pautados no pensamento freireano de que “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática, é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1998, p.118), na busca da pedagogia da autonomia, centrada na alteridade, na interculturalidade e na transdisciplinaridade. No entanto, entendemos que há que se que se investir maciçamente na formação inicial dos educadores, diante da importância de se refletir sobre a necessidade de tais discussões se fazer presente nas universidades.

Miranda e Galvão (2012, p.139) alertam em uma ausência de conhecimento docente sobre as peculiaridades das deficiências, o que aponta também no atendimento da diversidade existente cada vez mais no interior das escolas, pois o não reconhecimento das potencialidades destes educandos e a não flexibilização do currículo, podem ser determinantes barreiras nas práticas pedagógicas que muitas vezes se distanciam das reais necessidades dos educandos dificultando o trabalho docente e a concretização do contexto educacional mais inclusivo.

2 | FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Haddad (1998) relata que há uma carência de espaço de reflexão sobre a EJA, tanto nos cursos de formação docente em nível médio, quanto nas Universidades, em cursos vinculados a área da Educação. No entanto, é importante ressaltar que consta em algumas Instituições de Ensino superior, projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, discussões acumuladas acerca do tema, bem como grades

curriculares que incluem disciplinas pertinentes ao tema.

Com a diversidade presente nas escolas, não há mais como os curso de formação inicial permanecer "indiferentes às diferenças" visto que "aprender as diferenças ou enxerga-las como legítimas manifestações do outro é o primeiro passo parra a eliminação dos conflitos". (ROMÃO, 2002, p.104)

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1/2006), O curso de Pedagogia, vai amalgamando experiências de formação inicial de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos, além de ampliarem-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência com ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares

Durante o governo do presidente Lula, percebeu-se que as questões da diversidade e de igualdade e qualidade de ensino, investiu em políticas de formação de professores instituídos pelo MEC por meio da parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para oferecimento de cursos de formação e elaboração de material didático que atendessem a diversidade de sujeitos presentes na realidade educacional. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011)

Sabe-se que todo processo de formação docente parte do princípio do movimento de ação- reflexão- ação, visto que ao se aprofundar em conhecimentos referentes à EJA, levam-se em consideração as vivências de sala de aula em prol do aprimoramento e melhoria do processo ensino e aprendizagem ofertada a estes educandos.

Nesse sentido, Silva aponta que,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p.150).

Na educação institucionalizada, a escola como ambiente multicultural, agrega uma diversidade enorme de sujeitos e, conseqüentemente, culturas num mesmo ambiente, fazendo com que haja formas diversas de educação através da interação dos sujeitos, pois o sujeito só compreende a si mesmo em relação com outro, em interação. Assim sendo, além de aprender a cultura acumulada pela sociedade através do tempo, quando

o olhar se volta aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, fica-se evidente o quanto estes alunos que também são seres sociais, produzem cultura.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos assume o compromisso com uma educação de qualidade, a fim de reinserir socialmente jovens e adultos que buscam um espaço de participação como cidadãos críticos por meio da interlocução de sujeitos que se colocam na condição de aprendizes, conscientes de que não conquistarão o conhecimento definitivamente, mas que, demonstrem-se dispostos a continuar buscando-o através de muito estudo e reflexão.

Atualmente, é preciso que os cursos de formação docente estejam atentos para possibilitarem ao futuro educador, a compreensão das questões da Educação de Jovens e Adultos de forma que ultrapassem o âmbito educacional, exigindo uma atenção ampliada às questões de poder e hegemonia que discriminam culturas e reforçam desigualdades. Assim, durante esse processo estariam incentivando os futuros professores de EJA a perceberem seu papel de modo crítico, reflexivo e transformador, a partir da valorização de diversas culturas, frente ao seu fazer pedagógico.

A partir de uma perspectiva multicultural crítica (MCLAREN, 1997) no processo de formação docente, possibilita-se a compreensão da importância de se respeitar a pluralidade cultural, as identidades, às questões que envolvem a classe, gênero, raça, saber e linguagem dos diferentes alunos. Em inúmeras discussões acerca do trabalho docente, evidencia-se a importância cada vez mais deste estar preparado para enfrentar os desafios no atendimento da diversidade encontrada nos contextos educacionais.

Neste sentido, Rios (2003) afirma que diante desse mundo cada vez mais complexo, também se tornam mais complexas as tarefas do docente, pois como lidar criticamente com essa realidade, definindo caminhos do conhecimento e aprendizagem no processo de construção humana.

Além disso, Mantoan (2003) destaca a constatação de que o sistema educacional vem democratizando o acesso à escola, porém ainda não consegue garantir o acesso à aprendizagem para todos visto que estar na escola não significa o sucesso da aprendizagem.

Ao se pensar nas turmas da EJA, as práticas desenvolvidas neste universo exigem da escola reflexões da forma de se tornar mais atraente a este público diferenciado, o que pode se dar a partir de um currículo que evidencie estudos culturais que reflitam a realidade desses alunos.

A possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova alternativa legal acompanhada de garantias legais, e, simultaneamente, o desafio de reparar uma desigualdade estabelecida que revele a exclusão social que tantas pessoas vinham sendo vítimas torna o desafio de retorno, ou de início tardio na Educação de Jovens e Adultos uma marca notória de diversidade social, cultural e de idade. O ensino e a aprendizagem nessa Modalidade precisam ser construídos coletivamente com base em

situações dialógicas. O educador de jovens e adultos pode ser um comunicador que promova a mediação do conteúdo de maneira significativa para a educação daqueles que buscam ser alfabetizados ou dar sequência em sua escolaridade.

Portanto, um dos temas centrais da proposta de Freire (1999) é o pensar a formação inicial do educador da EJA a partir de competências e habilidades que este profissional deva trazer de sua formação acadêmica, para saber conduzir os processos de aprendizagem do aluno adulto.

Arroyo corrobora com estas discussões ao afirmar que:

[...] se caminhararmos no sentido de que se reconheça as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores (ARROYO, 2006, p.????).

Todas essas reflexões indicam a relevância da inserção nos currículos de formação docente inicial as discussões acerca do como o aluno adulto aprende e de como as práticas pedagógicas, cientes da especificidade desse público, contribuem para o acesso, permanência e sucesso desses educandos.

Nesse sentido, o espaço escolar passa a ser entendido como espaço de superação das desigualdades e dessa forma, promotor de diálogo entre os diferentes grupos, propiciando condições adequadas de satisfazer a necessidade de aprendizagem dos educandos de acordo com suas especificidades.

A questão da cultura é um dos temas centrais contidos entre os princípios da proposta político-pedagógica de Paulo Freire, sendo um dos princípios que “[...] os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-os para uma intervenção significativa na sua realidade” (FREIRE, 2000).

Freire parte da reflexão sobre cultura e educação que torna indispensável este percurso a partir de suas experiências educativas e que deram forma ao seu método de alfabetização de jovens e adultos e reconhece a cultura do seu povo como porta de entrada para iniciar um diálogo significativo com a sua realidade, pois permite captar a riqueza dos conhecimentos presentes do imaginário criativo expressos na sua linguagem. Por isso, como esse educando já vem com uma experiência de vida, o educador da EJA pode levar em consideração essa bagagem ao planejar suas aulas, não desconsiderando que cada um dos seus educandos tem a sua peculiaridade. Ao voltar à sala de aula, ele faz buscas além do conteúdo, buscando também mecanismos que promovam um desenvolvimento pessoal, ou seja, o aluno jovem e adulto encontra-se muitas vezes aberto a novas descobertas.

A aprendizagem já é um processo envolvente que requer interação e por sua vez, esta ação com um professor da EJA exige maior interação, compreensão e receptividade diante das expectativas dos alunos. Portanto, a disponibilidade docente na EJA se torna ainda mais necessária por muitas vezes mediar conflitos e resgatar a autoestima desses

educandos.

Dessa forma, prioriza-se como meta assegurar uma educação de qualidade, promovendo aos jovens, adultos e idosos o preparo para o exercício consciente da cidadania, em todos os aspectos físicos, psíquicos e sociais, de modo a se realizarem e se tornarem conscientes, críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos. Nesta perspectiva, entende-se que é primordial a construção de sujeitos que possam se identificar como seres históricos e que, por isso, têm uma contribuição a dar ao mundo.

Diante disso, percebemos que se tais considerações a respeito de uma nova forma de se conceber o trabalho com o aluno adulto fizer parte dos processos formativos docentes resultarão no desenvolvimento de profissionais aptos a realizar práticas cooperativas, numa mudança de paradigma, onde todos refletem e contribuem coletivamente para a produção de um conhecimento transformador.

Portanto, a escola necessita tornar-se um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos em uma perspectiva daqueles que aprendem saberes diversos e significativos visto que muitas vezes este aluno já teve uma jornada em casa ou em seu local de trabalho e buscam o que acham necessário para acrescentar em seu aprendizado.

Cabe ao educador da modalidade da EJA a busca contínua no seu processo de formação para desenvolver ações pedagógicas que atentam às necessidades dos educandos jovens e adultos e suas experiências socioculturais. O professor deve estabelecer a relação com o aprendizado tendo como base a realidade do educando, propondo apropriação dos conteúdos a partir das histórias relatadas por seus alunos.

Para atingir tais ações educativas exige-se cada vez mais do profissional docente o entendimento de que ensinar o aluno adulto necessita distintas habilidades de ensino. Porém, a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, para se desenvolver um ensino adequado a esse público é necessária uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada, sendo que “[...] há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, ou nos de pós-graduação e extensão” (MACHADO, 2000, p. 16).

Partindo dessa realidade de uma especificidade diferenciada da EJA faz-se necessária a constituição desse profissional docente que contemple competências e saberes necessários à prática com a alfabetização ou aprendizagens fundamentais de adultos e jovens trabalhadores, assumindo o papel de mediador da sua própria aprendizagem, colocando-se frente à diversidade de saberes de seu grupo e apercebe-se da especificidade dos próprios conhecimentos, que por sua vez, passam por um processo de reconstrução. Além disso, frente ao outro (professor ou aluno), através da livre conversação e da fala argumentativa, o professor se constitui como sujeito que aprende.

Freire ao propor a Escola Cidadã na década de 60, preconiza uma escola de pública popular de qualidade, a qual ensina para e pela cidadania. Nessa perspectiva, preocupa-se em formar um aluno crítico que tem autonomia, protagonista de sua própria história. Pensando em construir essa escola, a relação pedagógica é magnânima e as interações estabelecidas são solidárias, oportunizando àqueles considerados oprimidos possam estar no centro do palco de sua história.

Todas essas reflexões nos permite dizer que a realidade se constitui a partir das condições materiais da existência a qual passa a ser apreendida como um processo que se dá em diferentes momentos históricos, o que a faz ainda mais complexa e dinâmica, contraditória e inacabada. O mais importante, é que enquanto educadores não podem pensar e viver tal realidade de outro modo que não seja o da transformação, no movimento da prática social, na busca constata da qualidade e do sucesso do processo de ensino aprendizagem de nossos educandos.

O professor assumindo seu papel de agente capaz de mudar sua ação educativa, levando em consideração os aspectos que envolvem a formação plena e cidadã deste educando, impulsiona a busca de criar novas formas de ensinar e aprender, bem como integrar o uso dos recursos disponíveis na escola através das tecnologias, auxiliando em um melhor convívio e uma atuação e participação efetiva na sociedade. Transformar a educação para atender essa população diversificada, eliminando barreiras que limitam a aprendizagem e participação dos alunos, pautando-se na educação de qualidade, que tenha igualdade de oportunidades a todos, mediante suas necessidades tem sido o um dos desafios docentes (BRASIL 2005).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância a escola desenvolver uma proposta de trabalho onde as atividades sejam realmente significativas, deixando de lado o fazer só por fazer, lembrando que alguns tipos de atividades na verdade acabam por não ensinar realmente nada aos alunos.

Formar educadores e profissionais da educação para atuar no segmento de Educação de Jovens e Adultos, comprometidos com os princípios da Educação e o desenvolvimento social sustentável, tendo como referência principal as relações sócio históricas, políticas e culturais das comunidades do campo - jovens e adultos da agricultura familiar, entendidas enquanto sujeitos históricos com problemáticas e possibilidades para conhecer e reconhecer a formação humana e os modos de produção e reprodução da vida, torna-se imprescindível conhecer e compreender as condições em que estão inseridos e às quais estão submetidos.

A educação aqui é entendida como aquela que é produzida à serviço dos reais interesses e necessidades dos sujeitos implicados, a fim de que avancem na elaboração

e na produção de conhecimentos necessários para produzir uma intervenção consciente e organizada na realidade.

Mas, para que ocorra uma mudança é importante salientar, que essa modalidade de ensino além de suas especificidades tem que levar em consideração que muitos de seus alunos trabalham o dia todo, já possuem uma consciência e um conhecimento de escola e de vida o qual deve ser valorizado e respeitado. Os professores da EJA devem além de valorizar esses conhecimentos, utiliza-los para melhorar a qualidade de ensino, lembrando que conforme diz a legislação, a educação é um direito de todos.

Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmiti-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Uma educação de qualidade valoriza todos os segmentos de ensino, por isso refletir e discutir sobre a EJA é demonstrar o quanto este trabalho com a educação é possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida.

Em um processo educativo dialético, como propõe Freire, pautado no diálogo, educadores e educandos são sujeitos do ato de conhecimento e a curiosidade de ambos, se encontra na base do aprender-ensinar-aprender. Discutir de forma ampla a complexidade de saberes necessários ao docente da EJA nos cursos de formação inicial, frente ao trabalho desenvolvido com estes alunos no intuito de que o educador desta modalidade convença-se de sua função social, concebendo a EJA enquanto processo de formação humana plena considerando as formas de vida, trabalho e sobrevivência desses jovens e adultos, principalmente quanto ao compromisso histórico que assume diante desta função. Portanto, é necessário que o currículo e as práticas de ensino oportunizem este entendimento da importância deste trabalho resulte no direto significado para seus participantes, os quais viveram e vivem realidades diferentes possuindo cultura e saberes próprios, que devem ser considerados neste processo.

A discussão acerca da Formação Docente esta relacionada com a discussão sobre a boa qualidade de ensino e a inclusão educacional e social. É certo que com a defesa da escola como direito de todos nas últimas décadas, atender toda essa diversidade faz-se necessário muitos investimentos, novas estratégias e formas de pensar a estrutura da escola e dos cursos de Formação.

Todas essas mudanças no cenário educacional trouxeram consigo um desafiante realidade afirmando que não há homogeneidade no contexto escolar o que muda o papel dos educadores que antes, na escola tradicional vinham prescritos e que agora representa um grande desafio na carreira docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício do mestre, Imagens e autoimagens**. 3º Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

CANDAU, V.M. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: CANDAU, Vera Maria. Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Medo e ousadia**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000

GATTI,B;BARRETOS,E.(coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília:UNESCO,2011.

HADDAD, S. **Desenvolvimento recente da Educação de Adultos**. In: Educação De Jovens e Adultos Em Debate. CEDI. CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. São Paulo, maio, 1989.

MACHADO, M.M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. Anais da 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG, 2000. Edição eletrônica.

MANTOAN, M.T. A inclusão Escolar e os deficientes Mentais: contribuições para o debate. In: **Revista Integração**, Brasília,ano7,nº19,1997,p.50-57.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade**. 4ªed. São Paulo: Cortez,2003.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO, T.A.F.(orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

ROMÃO, J.E. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (UNEB - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da UNEB. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (UNEB/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da UNEB em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Arte 36, 37, 41, 56, 58, 60, 90, 99, 128, 150, 151, 152, 153

ASD 16, 17, 18, 20, 21, 25, 26

B

Bases teórico-metodológicas 126, 128

BNCC 29, 30, 31, 36, 39

C

Características 18, 19, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 98, 162

Ciências Naturais 48, 49, 50, 51, 53, 148

College education 100

Curso de Pedagogia 61, 62, 67, 80, 84, 85, 142, 166

D

Desafios 8, 16, 17, 20, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 39, 53, 59, 66, 69, 70, 83, 86, 89, 90, 98, 130, 138, 139, 142, 143, 148, 151, 154, 161, 164, 165, 167, 170, 172

Docentes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 20, 23, 24, 26, 34, 37, 38, 39, 40, 45, 46, 48, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 86, 87, 90, 92, 131, 134, 138, 140, 148, 152, 158, 159, 161, 164, 165, 166, 169, 170

E

Educação 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 53, 54, 59, 60, 61, 63, 68, 69, 71, 72, 74, 77, 78, 80, 82, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 155, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173

Educação continuada 92

Educador 32, 58, 60, 76, 91, 94, 133, 150, 151, 152, 153, 154, 164, 165, 167, 168, 169, 171, 173

Engineering 100, 106, 111, 114, 116, 120, 123

Ensino Fundamental 29, 30, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 82, 83, 91, 95, 96, 99, 131, 138, 158

Escala Likert 61, 66

Estado da questão 60, 126, 140, 149

Estado do conhecimento 54, 55, 56, 59

Estágio Supervisionado 48, 49, 50, 51, 52, 53, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163

F

Fonoaudiologia 91, 92, 93, 95, 99

Formação 1, 2, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 71, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173

Formação Continuada 9, 29, 32, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 81, 82, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 169

Formação de professores 2, 14, 42, 48, 53, 55, 58, 59, 60, 79, 80, 81, 82, 90, 130, 131, 132, 133, 136, 149, 158, 166, 172, 173

G

Generational groups 100, 122

H

História 1, 2, 9, 12, 13, 14, 15, 25, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 43, 44, 54, 56, 72, 131, 143, 144, 165, 170, 171

M

Memória 1, 3, 14

Metodologias Ativas 61, 62, 63, 67, 68, 162

N

Narrativas Autobiográficas 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60

O

Olimpíada de Língua Portuguesa 41, 42, 43, 44, 46, 47

P

Pesquisa de Opinião 61, 62, 66, 67

Pesquisa Educacional 55

Pibid 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 146, 147, 149, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 173

Política 6, 8, 9, 14, 24, 29, 33, 34, 45, 50, 79, 80, 82, 83, 134, 139, 143, 150, 151, 168

Prática docente 16, 20, 22, 36, 39, 50, 59, 83, 85, 86, 132, 135, 151, 156, 157, 158

Produção Científica 41, 131, 146

Produções acadêmicas 43, 69, 77, 126, 127, 128, 129, 130, 141

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 36, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 58, 59, 60, 65, 68, 70, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 152, 154, 158, 160, 162, 163, 166, 167, 169, 171, 172, 173

Profissão 1, 8, 9, 10, 14, 31, 32, 45, 50, 53, 57, 58, 60, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 86, 89, 94, 132, 136, 137, 141, 143, 148, 151, 152, 153, 154, 157, 161, 162, 163

Psicanálise 69, 73, 74, 77

S

Saúde 70, 71, 73, 77, 78, 91, 93, 94, 98, 99, 150, 151, 152, 154

Sufrimento 2, 3, 8, 11, 12, 69, 70, 73, 75, 76, 78, 152, 153

Students voice 100

Study in teams 100, 119

Subjetividade 1, 2, 8, 40, 151

T

Trabalho 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 57, 58, 62, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 85, 90, 91, 92, 94, 95, 98, 99, 123, 124, 126, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 164, 165, 167, 169, 170, 171

Trabalho Docente 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 49, 71, 74, 78, 90, 132, 137, 152, 153, 154, 164, 165, 167

V

Verticalização do ensino 16, 17, 19, 20, 24, 26

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

6

www.arenaeditora.com.br 

contato@arenaeditora.com.br 

[@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora) 

www.facebook.com/arenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

6

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020