



EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

2

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)


Ano 2020



EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

2

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 Cremo

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
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
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

2

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 2 / 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 978-65-5706-285-2
DOI 10.22533/at.ed.852202008

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


Ano 2020

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 2 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
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIVERSIDADE CULTURAL COMO PRÁTICA NA EDUCAÇÃO	
Ronaldo Carvalho Adir Casaro Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.8522020081	
CAPÍTULO 2	13
A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: ATIVIDADES LÚDICAS E EXPERIMENTAIS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO	
José Manuel Amancio da Silva Kaio Hemersson Oliveira Romão Victória Pinheiro Alves Francisco Ferreira Batista Pedro Nogueira da Silva Neto Polyana de Brito Januário	
DOI 10.22533/at.ed.8522020082	
CAPÍTULO 3	23
FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniela Ferreira Nunes Simone Leal Souza Coité	
DOI 10.22533/at.ed.8522020083	
CAPÍTULO 4	35
INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	
João Paulo Buraneli Mantoan Rodrigo Leite da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8522020084	
CAPÍTULO 5	44
OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA DA UNAERP	
Samila Bernardi do Vale Lopes Claudinei de Souza Heloísa Alves Rosa Gabriela Vansan	
DOI 10.22533/at.ed.8522020085	
CAPÍTULO 6	58
NARRATIVAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA	
Robson Macedo Novais	
DOI 10.22533/at.ed.8522020086	
CAPÍTULO 7	68
O CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS: UMA ESTRATÉGIA PARA SE INSTITUIR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO	
Fabrícia Lopes Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.8522020087	

CAPÍTULO 8	80
UM ESTUDO SOBRE OS CURSOS PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	
Hanny Paola Domingues Josmaria Aparecida de Camargo Sonia Maria Chaves Haracemiv	
DOI 10.22533/at.ed.8522020088	
CAPÍTULO 9	86
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E NEUROCIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO	
Aline Andrade de Sousa Andressa Pereira Costa Rebeca Chipaia de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.8522020089	
CAPÍTULO 10	93
DOCENTES NA AMAZÔNIA: NARRATIVAS, TRAJETÓRIAS E RESISTÊNCIAS	
Adalberto Carvalho Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.85220200810	
CAPÍTULO 11	105
UMA REFLEXÃO SOBRE O “SER COORDENADOR PEDAGÓGICO” DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL	
Michele Serafim dos Santos Flavinês Rebolo	
DOI 10.22533/at.ed.85220200811	
CAPÍTULO 12	120
DIVERSIDADES E MEDIAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES E ANÁLISES TEXTUAIS CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Fabiola Xavier Vieira Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.85220200812	
CAPÍTULO 13	126
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Allana Rajla Gonçalves Gomes Yuri Vidal Santiago de Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.85220200813	
CAPÍTULO 14	138
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O ENSINO NORMAL NA REFORMA ESTADUAL DE MANUEL DUARTE (1928-1929)	
Thiago Bomfim Casemiro	
DOI 10.22533/at.ed.85220200814	
CAPÍTULO 15	153
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS	
Neusa Nogueira Fialho	
DOI 10.22533/at.ed.85220200815	

CAPÍTULO 16	165
SAÚDE VOCAL DOS PROFESSORES: FERRAMENTA CONDICIONANTE DO TRABALHO DOCENTE	
Anaisa Alves de Moura Giovanna Morais Lima	
DOI 10.22533/at.ed.85220200816	
CAPÍTULO 17	174
A EXPERIÊNCIA DE SI NA FORMAÇÃO DO ARTISTA – DOCENTE	
Jacqueline Rodrigues Peixoto José Albio Moreira de Sales	
DOI 10.22533/at.ed.85220200817	
SOBRE O ORGANIZADOR	182
ÍNDICE REMISSIVO	183

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIVERSIDADE CULTURAL COMO PRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de Submissão: 06/05/2020

Ronaldo Carvalho

Programa de Pós-Graduação em Educação/
Universidade Católica Dom Bosco
Novo Progresso-Pará
<http://lattes.cnpq.br/2336297101823805>

Adir Casaro Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação/
Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande-Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/1629728652577164>

RESUMO: Esse artigo refere-se a uma formação continuada, desenvolvida em julho de 2019 com 148 docentes do Ensino Fundamental do município de Novo Progresso-PA. Com objetivo de fomentar no âmbito escolar a reflexão sobre as práticas educacionais, incentivando ações multiculturais, bem como redimensionar as práticas pedagógicas a fim de instigar uma decolonização curricular e construir juntos, ações voltadas ao respeito e promoção do “outro”, dentro das perspectivas de classe social, gênero etnoracial, religiosa, física... promovendo assim uma educação intercultural dentro da escola. Metodologicamente fora desenvolvido

uma explanação sobre o tema, abordando conceitos básicos dentro dos estudos culturais como: colonização, decolonização, relações de poder, sujeitos subalternos, diversidade cultural e outros. Analisou-se alguns documentos norteadores das práticas educativas que se pauta pela multiculturalidade tais como: Direitos Humanos, PCNs, BNCC, UNICEF, Leis e outros. Foi possibilitado testemunhos de vida de um jovem homossexual, expondo suas dificuldades, por conta da discriminação social e promovido discussões grupais, precedido do desenvolvimento de plano de aula, abordando dentro do currículo de cada disciplina, ações multiculturais. Posteriormente os professores responderam a um questionário criado no “Google form” enviado via WhattsApp sobre os temas abordados. Entre os resultados obtidos foi possível verificar que na ótica dos educadores deste município, existem ações discriminatórias no ambiente educacional em que atuam, e que a referida formação foi de importância para os mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, multiculturalismo, educação.

ABSTRACT: This article refers to a continuing education developed in July 2019 with 148 elementary school teachers in the city of Novo Progresso-PA. Aiming to foster reflection on educational practices at school, encouraging multicultural actions, as well as resizing pedagogical practices in order to instigate a curricular decolonization and build together, actions aimed to respect and promotion the “other” within social class perspectives, gender or even physical thus promoting a multicultural education within the school. Methodologically, an explanation of the theme had been developed, addressing basic concepts within cultural studies such as colonization, decolonization, power relations, subordinate subjects, cultural diversity among others. We have analyzed some guiding documents of educational practices that are guided by multiculturalism such as: Human Rights, NCPs, BNCC, UNICEF, Laws among others. It was made possible testimonies of life of a young homosexual exposing his difficulties, due to social discrimination and promoted group discussions, preceded by the development of the lesson plan, addressing within the curriculum of each discipline, multicultural actions. Subsequently, the teachers answered a questionnaire created on Google form sent via Watts App about the topics covered. Among the results obtained, it was possible to verify that, from the point of view of the educators of this municipality, there are discriminatory actions in the educational environment in which they work, and that this training was important to them.

KEYWORDS: Teacher education, multiculturalism, education.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Candau e Moreira (2003, p.160) “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”. Essa premissa nos faz refletir sobre os ideais educativos apregoados na/pela escola no passado e nos dias atuais, no sentido de desenvolver na prática uma educação que valorize a diversidade cultural que nos rodeia, que proporcione uma construção da identidade igualitária na diferença, e que se oponha a toda forma de discriminação e relações de poder. Para isso, o exercício pedagógico deve ser construído de forma plural no sentido da valorização do “outro” e da desconstrução de um modelo padrão perfeito e hegemônico, a fim de entender a “diferença” como construtora de identidades pessoais.

Diante desse contexto, foi desenvolvido através da Secretaria de Educação do município de Novo Progresso no estado do Pará, uma formação continuada que vai ao encontro das diretrizes de ações do UNICEF para obter do “selo UNICEF”. As atividades iniciaram às 7h do dia 29 de julho de 2019, com o credenciamento dos professores, seguido de café da manhã. e abertura oficial do evento às oito horas. O discurso de abertura foi proferido pelo coordenador do SINTEP e pela secretária municipal de educação, que mencionou a importância da temática para o desenvolvimento do trabalho escolar. Após a abertura, abre-se o momento para formação, reflexão e o diálogo com os professores.

2 | O LEGADO COLONIZADOR E A CULTURA EUROCENTRISTA

Em fase escolar, iniciamos os estudos sobre a história do Brasil, aprendemos que foi colonizado por Portugal, a partir do ano de 1500. Portugal é um país do continente europeu que devido as necessidades comerciais, foi pioneiro nas expansões marítimas a fim de buscar novas rotas para o comércio (engrenagem principal do capitalismo). Em busca de novas rotas comerciais, chegou a Ásia, a África e depois ao continente americano, mais especificamente no que hoje chamamos de Brasil. Aportando, no litoral, deparara-se com os nativos que aqui já viviam há séculos, logo a ideia de “descobrimento” cai por terra dando lugar ao real intento, baseada em fatos históricos e corroborada como pensamento de Carvalho (2019),

A Coroa portuguesa, quando empreendeu o financiamento das navegações marítimas portuguesas no século XV, tinha como principal objetivo a expansão comercial e a busca de produtos para comercializar na Europa (obtenção do lucro), mas não podemos negligenciar outros motivos não menos importantes como a expansão do cristianismo (Catolicismo) (CARVALHO, 2019, p. 01.).

Devido a constatação das riquezas aqui encontradas, iniciou-se o processo de ocupação efetiva por volta de 1530, com a criação das Capitanias. Carvalho (2019) apresenta as principais características adotadas na colonização do Brasil;

civilizar, exterminar, explorar, povoar, conquistar e dominar. Sabemos que os termos civilizar, explorar, exterminar, conquistar e dominar estão diretamente ligados às relações de poder de uma determinada civilização sobre outra, ou seja, os portugueses submetendo ao domínio e conquista os indígenas (CARVALHO, 2019, p. 01.) (grifo nosso).

Os “indígenas”, eram o povo aqui encontrado, que devido a “cultura diferente” da lusitana, foram considerados “selvagens”. Com a chegada dos portugueses, a tradição e os costumes indígenas foram sistematicamente silenciadas e a cultura europeia passa a ser predominante nas terras brasileiras. Os primeiros encontros foram considerados pacíficos, mas confrontos entre portugueses e nativos apareceram por causa da necessidade de mão de obra a qual algumas tribos eram submetidas. Nativos morreram devido as guerras e doenças como a gripe, trazidas do além-mar pelos europeus. Por outro lado, os franceses tinham uma relação mais amigável com as tribos potiguara, juntos chegaram a atacar a ilha de Itamaracá no estado de Pernambuco. As várias lutas entre indígenas, franceses e portugueses dão início ao povoamento e a miscigenação das raças onde o casamento entre europeus e nativos, tornou-se uma forma de produzir alianças e assegurar o domínio local. Quanto a isso Ribeiro (1995) fala:

A instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o cunhadismo, velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade. Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo (RIBEIRO, 1995, p.81).

O autor cita ainda que mais tarde, quando o “vislumbre” pelos artefatos e a dependência das ferramentas trazidas da Europa pelo colonizador diminuíram, e a

violência aplicada por conta da necessidade de obrigar o nativo a trabalhos forçados aumentou, tal situação ultimou na escravização indígena (os que não eram aliados). Com a expansão da produção de açúcar, fumo e outras, a necessidade de mão de obra tornou-se indispensável e culminou na importação de escravos africanos, sendo que os primeiros escravos chegaram ao Brasil por volta de 1539. Usurpados da África, os que resistiam as doenças, a alimentação precária e maus tratos, chegavam aos portos brasileiros debilitados. Sendo anunciados como mercadorias, como cita Schwarcz (2015):

Além da venda *in loco* os homens e mulheres escravizados eram anunciados nos jornais. Ao buscar os periódicos do período este tipo de anúncio é facilmente encontrado. Postos à venda a partir do seu sexo, idade e etnia a preferência se dava por homens adultos – os mais caros. A venda envolvia garantias: caso o cativo apresentasse alguma doença ou debilidade física nos quinze dias seguintes à venda podia ser devolvido (SCHWARCZ, 2015, p.56).

Assim o colonizador despido de senso humanitário entroniza seu modo de vida europeu e suas aspirações, subjugando qualquer outra expressão identitária de cultura, seja nativa ou africana, de forma violenta, impondo-se como “modelo” a ser seguido e obedecido. Fica clara a relação de poder hegemônico por parte dos europeus portugueses em desfavor das culturas afro e nativa, subalternizadas desde a gênese da identidade cultural brasileira. Com relação ao termo “civilizar”, de acordo com Ferreira (1999), refere-se a “melhorar”, sob o ponto de vista intelectual, moral e industrial e ainda “tornar civil, cortês, polido” neste sentido trazemos estes questionamentos para reflexão. Como foram tratados os nativos do Brasil no momento da chegada/colonização pelos europeus em relação a sua cultura? E os negros a partir da sua essência africana? O que faz uma cultura elevar-se como padrão e ser considerada melhor que outra?

O termo “cultura” vai além da expressão das características, e hábitos de um povo, Faundez; e Freire (1985) defendem que:

Cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 34).

Neste sentido os efeitos desencadeados pela colonização europeia no Brasil e em outros países, praticamente obliteraram a personalidade cultural dos colonizados, e os efeitos deste poder, inoculam ainda a sociedade brasileira, seja no acesso a educação, saúde, na política e religião, a colonização ostensiva produziu e ainda reproduz um colonialismo opressor e as mudanças nesta colonialidade não acontece de forma pacífica. Neste contexto disse Fanon (2005. p.51) “a respeito da restituição da nação ao povo” e que “a descolonização é sempre um fenômeno violento”.

Por vez, os brasileiros supervalorizam os produtos que vem de outros países

como cinema, caros, vinhos, perfumes, et all. Desta forma perpetramos o pensamento colonizador que fortalece a ideia de que os produtos (materiais e imateriais) advindos do exterior, principalmente europeus, são melhores ou mais importantes dos que produzido no Brasil, ditando uma forma de comportamento de dominação e o brasileiro se subalterniza no sentido de desmerecer seus “produtos”. Este pensamento é legado aos tempos coloniais, embora teoricamente vivemos no “pós modernismo”, os reflexos do ideal colonizador ainda ressoa impondo pensamentos, ações e reações colonizadoras, quase imperceptíveis, perante a sociedade. Segundo Quijano (2005):

[...] Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes da metade do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 115).

O eurocentrismo pode ser considerado como uma doutrina que visa estabelecer a Europa, bem como a sua cultura, sua língua e seu povo como o elementos fundadores das outras civilizações, portando-se como a progenitora da história humana. Esse pensamento construiu através da colonização uma sociedade com pensamento cultural afixado no ideal capitalista europeu. Este ideal foi transplantado às novas gerações desde o Brasil colônia através das diversas instituições, sobre tudo na escola, como nos relata o pensamento folcaltiano encontrado em Mendes (2008),

instituições públicas são produções tecnológicas para esse controle e a prova disso é o modelo arquitetônico panóptico[...] Como é de conhecimento popular, o panóptico é uma forma de observar que também vigia os corpos dos internos, controla, portanto suas ações. Nesse sentido, podemos afirmar que a motivação do nascimento da escola é parte da estratégia dessa vontade de poder que se legitima, sob a alegação da necessidade de proteger a sociedade. Nesse contexto, gera-se uma vontade de saber educar a natureza da criança, desde tenra idade, como também uma vontade de saber reconduzir indivíduos jovens ou adultos, que manifestam comportamentos “anormais”, reintegrando-os ao convívio social (MENDES, 2008, p.39).

Ao observar que a instituição escolar é um ambiente que de certa forma, produz e reproduz características sociais, ao controlar um determinado estereótipo social, percebemos que ao logo da história colonizadora a prerrogativa da monocultura capitalista sempre esteve presente no âmbito escolar. Nos dias atuais a “Escola sem partido” é uma tentativa de exterminar a possibilidade da escola, colaborar na construção de mentes politicamente libertas.

3 | A EDUCAÇÃO E O MULTICULTURALISMO

Na contra mão da construção de uma escola democrática, percebemos com Candau (2002) o viés monocultural de muitas escolas, que buscam:

Homogeneizar a cultura e construir um projeto comum, em nome do qual ‘deslegitima’ dialetos, saberes, línguas, crenças, valores diferentes, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores (CANDAUI, 2002, p.83)

De forma contrária a explicitada a cima, hoje busca-se uma escola multicultural que promova o pensamento decolonial e que respeite a individualidade do aluno, isto é comprovado quando se foca nos “indicadores da qualidade na educação” apresentados pelo Inep-MEC/UNICEF na “dimensão 01- Ambiente Educativo” onde apresenta-se no item 4. Combate à discriminação, nele as escolas podem se alto analisar mediante os 03 subitens apresentados:

4.1.Na escola todos são tratados com respeito e mantêm laços de amizade, não importando se são negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, ricos ou pobres, homens ou mulheres, homossexuais ou não?

4.2.Quando os alunos têm atitudes preconceituosas ou discriminatórias (como fazer brincadeiras ou usar apelidos que humilhem seus colegas), isso é conversado na sala de aula ou em outro espaço da escola para que não aconteça mais?

4.3.A discriminação (atos preconceituosos contra pessoas com deficiência, povos indígenas, mulheres, negros, homossexuais e outros) é assunto abordado durante as aulas como algo que prejudica as relações entre as pessoas e que é crime? (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 21).

Da mesma forma, os PCNs já arrolavam nos “OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” os alicerces educativos voltados a construção de uma educação compromissada na erradicação do racismo, da discriminação, sendo proponente de ações multiculturais.

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 2016, 02.)

Recentemente a BNCC implementou tal visão norteadora, observadas na explicitação das 8ª e 9ª competências. Na 8ª competência da BNCC espera-se que o aluno desenvolva no item “Autoconhecimento e autocuidado”.

O que é: **Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.**

Para: Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Incentivo: Reconhecimento de emoções e sentimentos e como influência de suas atitudes. (grifo meu). (BRASIL, 2016, 02.)

Na 9ª competência da BNCC espera-se que o aluno desenvolva no item “Empatia e cooperação”.

O que é: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

Para: Fazer-se respeitar e **promover** o respeito ao outro e aos direitos humanos, com

acolhimento e **valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza.**

Incentivo: Diálogo como mediador de conflitos e acolhimento da perspectiva do outro. (grifo meu). (BRASIL, 2016, 02.)

Neste sentido, estes documentos brasileiros, fornecem legitimação para a escola desenvolver uma educação voltada as diversidades e de forma não discriminatória. Mais antigo, porém concomitante, é observado no “objetivo” da Declaração Universal dos Direitos Humanos construído em 1948, após a segunda guerra mundial a partir da ONU (Organização das Nações Unidas) a qual o Brasil já fazia parte como nos relata Ribeiro (2019):

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e **cada órgão da sociedade**, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.(grifo meu). (RIBEIRO, 2019.)

Embora hoje, ainda perceba-se certa resistência, a escola possui legalidade e compromisso e é o ambiente favorável para promover o respeito aos direitos humanos não discriminatórios como ainda cita o artigo 02 deste documento.

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (RIBEIRO, 2019.).

Concluimos então, que embora o pensamento eurocentrista ainda esteja presente em nosso dia a dia, e que por vezes a escola foi um ambiente reprodutivo desta ideologia, hoje tende-se por uma visão de aceitação e respeito ao “outro”. Neste ponto da explanação foi interpretada (voz e violão) a música “Olhos Coloridos” de Sandra de Sá por um convidado, com reflexão na temática da beleza negra e da não discriminação.

4 | A QUESTÃO DE GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO

Durante a formação, fora abordado a questão de gênero, com reflexão sobre a subalternização e invisibilização da figura feminina ao longo da história, e se hoje a mulher vive um processo de empoderamento é devido a árdua luta, de décadas. Defendeu-se no discurso, que ao docente cabe incentivar reflexões a cerca da questão, promovendo um espaço democrático onde meninas não se sintam inferiorizadas por meninos a final a identidade de gênero é a forma com que a pessoa se sente e se vê, sendo como homem, mulher, ou ambas e que a sexualidade se refere ao tipo de comportamento em virtude de um desejo sexual, desejo esse que na maioria das vezes inicia-se na adolescência no ambiente escolar e que geram situações em sala de aula as quais o professor precisa

gerenciar.

A orientação sexual refere-se a forma que um indivíduo se atrai afetivamente e sexualmente por outro/a. Com enfoque higienista, já havia orientações para discutir questões inerentes a sexualidade no âmbito escolar, nos “Temas Transversais” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) desde 1998, norteando o professor no sentido de:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano.[...] Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. [...] Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. [...] Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. [...] Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p.77).

Nesta perspectiva o documento norteador já corroborava para destruir estereótipos como “menina veste rosa” e “menino veste azul” e que abordar estes assuntos faz parte das tarefas docentes, não no sentido de instigar ou coibir determinados posicionamentos ou opções, mas no sentido de salvaguardo e respeito pela identidade sexual de cada um.

Durante a formação, um convidado jovem homossexual negro compartilhou sua história de vida, enfocando a discriminação que sofreu ao longo da vida, até mesmo no seio familiar e que ainda sofre. Alguns dos participantes se emocionaram e fizeram algumas perguntas, entre elas ressoou esta: No ambiente escolar em que viveu, em meio às discriminações, você obteve algum tipo de apoio da escola ou dos professores? O jovem respondeu que os professores/as tentavam evitar atos discriminatórios e que um, em específico, já o havia defendido em uma tentativa de agressão física.

5 | ENGLOBANDO A DIVERSIDADE NAS AULAS

Com a finalidade de inserir na prática, à luz dos conceitos teóricos abordados, fora construídos grupos por disciplinas e subdivididos os docentes de acordo com sua atuação, em anos iniciais (1º a 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Com o objetivo de construir um plano de aula, utilizando um conteúdo curricular e adicionando um tema que abordasse uma característica em prol da diversidade. Discutiram entre si e formularam planos de aula, entre os planos produzidos transcrevemos este:

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

TURMA: 6º ANOS

TEMPO DE DURAÇÃO: 04 AULAS DE 45 MINUTOS

CONTEÚDO: GÊNERO “CANÇÃO”

OBJETIVO GERAL:

- Promover a interação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), através do gênero “canção”.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Facilitar o processo de comunicação entre ouvintes e surdos, diminuindo a possibilidade de exclusão no ambiente educativo;
- Desenvolver o alfabeto através da (LIBRAS);
- Propor através de uma canção a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

MATERIAL: Computador, projetor, aparelho de som, material impresso.

LOCAL: sala de aula

METODOLOGIA: Após a leitura do conteúdo e a explicação do professor, os alunos assistirão dois vídeos curtos, o primeiro mostra na prática a transmissão de telejornal em libras e outro sobre a introdução dos movimentos iniciais em Libras. Na sequência serão organizados em trios, com posse do material poderão construir frases e apresentá-las a turma que deverá decifrar a frase.

CONTEÚDO TEÓRICO:

vídeo-Lição 1 LIBRAS Língua Brasileira de Sinais encontrada em : https://www.youtube.com/watch?v=w72R_LVWiSs em 05/08/2019.

AValiação: Serão avaliados conforme a participação individual e coletiva. (produção do grupo de professores/as no evento. 2019).

O exemplo citado, foi escolhido pela simplicidade relativa da ação e pela complexidade da perspectiva, de promover na escola, junto aos surdos/mudos, não somente a inclusão dos “excluídos” mas à sua visibilização através da linguagem de sinais, podendo expressar-se e ser compreendido em sua diferença. Nesta perspectiva, resume Mantoan (2011, p 31) ao citar Santos (1999) “temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza!”

6 | ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Durante a formação, foi proposto um questionário aos professores, retirado da obra de Freitas (2012) “A diversidade cultural como prática na educação”, sendo formatado no aplicativo de formulários, “*Google forms*” (<https://www.google.com/forms/about/#start>) e enviado através do *linck*, <http://docs.google.com/forms/d/1GIUQCNU7y16lsGkpiACB05EAbegGjNi-tAi8ytGZPc/edit> via aplicativo *WhatsApp*, para 94 professores que se dispuseram a responder e que se cadastraram com um número válido de telefone celular e

que possuem o aplicativo mencionado ou seja 63,5% dos presentes na referida formação. O questionário ficou disponível para resposta por 14 dias, sendo que dos 94 professores que receberam o formulário, somente 42,5% ou 40 dos docentes que receberam o questionário, o responderam. Desta forma obtivemos as seguintes informações:

Ao questionarmos o referido grupo de professores sobre a formação do povo brasileiro e da sua cultura, 82,5% disseram que os colonizadores iniciaram no Brasil a custa do capitalismo um processo de dominação, reproduzindo a cultura europeia, com a justificativa de “civilizar”. 7,5% defenderam que na colonização, portugueses encontraram os nativos selvagens e sem cultura, logo foi importante civilizar os que aqui encontraram, reproduziram desta forma uma ideia eurocêntrica na qual invisibiliza a cultura nativa na colonização e que “civilizar” é através das relações de poder, matar a cultura do outro. Três respondentes ou 7,5%, disseram que os primeiros processos educativos levaram em conta a miscigenação do povo brasileiro e foi construído a partir desta identidade cultural, o que não é uma verdade, pois a literatura demonstra o contrário, que o modelo educacional, foi europeu e veio através da catequização e não respeitou as crenças e costumes nativos. Embora 100% dos respondentes, acreditam que toda cultura possui seus códigos e significados próprios, os quais são essenciais para os seus praticantes e devem ser respeitados.

Ao apresentarmos a escola e seus processos, 95% dos respondentes disseram que a educação é um dos espaços privilegiados para o exercício da tolerância e do respeito à diversidade e 05% acreditam que a educação deve ser vista como forma de trazer à tona a civilização e a cultura verdadeira, avançada e universal. Neste ponto, alguns educadores defendem um modelo universal de cultura e que a diversidade deva ser convertida em unidade.

Analisando as possibilidades de veiculação de conteúdo curriculares aliados a temas multiculturais e de respeito aos grupos subalternizados da sociedade 7,5% acreditam que esta abordagem é importante e necessária, pois vai de encontro a produção de uma sociedade culturalmente igualitária. Neste sentido anula-se o direito de ser culturalmente diferente. 92,5% responderam que através destes trabalhos podemos produzir vivências e através delas, incentivar o olhar o “outro” com respeito. Demonstrado assim uma lógica da educação e de seus instrumentos a favor da diversidade.

Quando questionados sobre o reconhecimento dos estereótipos, 90% entendem que: “Quando um menino cai na escola e chora porque se machucou e alguém diz “O que é isso, homem não chora”, essa pessoa está acionando uma série de estereótipos machistas” e 10% não compreenderam que um indivíduo subalternizado é aquele que apresenta uma relação de subordinação em relação a alguém que exerce poder sobre ele.

56,4% disseram que gênero diz respeito a como masculino e feminino se relacionam socialmente e que a noção do que é ser mulher e ser homem se apresenta de formas

distintas em diferentes sociedades. 28,2% não entendem que homossexual diz respeito ao homem ou a mulher que sente atração, afeto, desejo por outro de mesmo sexo e 15,4% acreditam que os estudos de gênero ajudam a reafirmar as diferenças naturais, as quais devem ser consideradas verdadeiras e inquestionáveis.

Sobre a frequência com que é observado na escola atitudes de discriminação, seja de classe social, racial, religiosa, estética, de gênero e outras obtivemos que 43,9%, dizem acontecer raramente, 51,2% dizem acontecer com frequência, 4,9% dizem acontecer com muita frequência. Sobre a possibilidade de abordar, temas multiculturais dentro do conteúdo da sala de aula, 63,4% disseram ser muito possível, 4,9% pouco possível e 31,7% disseram ser impossível.

Sobre a importância desta formação para o trabalho docente, 01 docente disse não ter importância, 24,4% acharam importante e 73,2% reconhecem como muito importante esta formação para a docência. Por fim foi indagado aos docentes, com a finalidade de avaliar a absorção do tema, através das atividades, conteúdo e a abordagem o grau de entendimento do conteúdo após a formação. Assim, quatro responderam que compreenderam pouco, e 90,2% disseram ter compreendido muito sobre o tema.

7 | CONSIDERAÇÕES

Em consideração a toda reflexão e ação transcrita na literatura já desenvolvida desde a década de 80, através dos estudos do grupo modernidade/colonialidade na América Latina que pôs em questionamento a centralidade cultural, social e política do poder eurocêntrico. Considerando os reflexos que têm a figura e a obra do filósofo e educador Paulo Freire no Brasil, principalmente no que diz respeito a sua obra “Pedagogia do Oprimido” no seio escolar. Aos documentos norteadores da educação, seja, PCNs ou BNCC ou de forma mais ampla como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, legitimando a educação para diversidade;

Percebemos uma escola, na figura do educador, ainda com dúvidas sobre a função de propiciar um ensino pró diversidade e de como fazê-lo. Essa colonialidade que por vezes agarrada ao bojo da educação, dita padrões, viabiliza subalternização, corrompe a liberdade, e perpetua as diferenças de classe. Assim, o reconhecimento da necessidade de operar em favor das diferenças é essencial ao professor, para que o ato de educar possa ser uma alavanca na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde haja equidade na diferença.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA et al. (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. B. **Educação Escolar e Cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Brasil, v.-, n.n.23, p.156-168, 2003.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, educação e culturas**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Leandro. Colonização do Brasil: **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/colonizacao-brasil.htm>. Acesso em: 11 jul. 2019.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. 374 p.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p.

FREITAS, F. S. **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: InterSaberes, 2012. 138 p.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das Diferenças Nas Escolas**. (Org.) 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p 60-65.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (Org.) **A Colonialidade do saber**: Eurocentrismo e Ciências sociais –Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, A. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.htm>. Acesso em: 15 ago. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido de Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 477 p.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 649 p.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: ATIVIDADES LÚDICAS E EXPERIMENTAIS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 27/05/2020

José Manuel Amancio da Silva
Instituição Federal de Educação. Ciência e
Tecnologia da Paraíba
Sousa – PB

<http://lattes.cnpq.br/4939768762073267>

Kaio Hemersson Oliveira Romão
Instituição Federal de Educação. Ciência e
Tecnologia da Paraíba
Sousa – PB

<http://lattes.cnpq.br/2880873709679035>

Victória Pinheiro Alves
Instituição Federal de Educação. Ciência e
Tecnologia da Paraíba
Sousa – PB

<http://lattes.cnpq.br/8259810168207940>

Francisco Ferreira Batista
Instituição Federal de Educação. Ciência e
Tecnologia da Paraíba
Sousa – PB

<http://lattes.cnpq.br/1770714010728449>

Pedro Nogueira da Silva Neto
Instituição Federal de Educação. Ciência e
Tecnologia da Paraíba
Sousa – PB

<http://lattes.cnpq.br/6825754825385936>

Polyana de Brito Januário
Instituição Federal de Educação. Ciência e
Tecnologia da Paraíba
Sousa – PB

<http://lattes.cnpq.br/6595653050039787>

RESUMO: Este trabalho relata a importância do PIBID na formação docente dos participantes do programa no curso de licenciatura em Química do IFPB-Campus Sousa. O programa é um incentivo para os graduandos em licenciatura, pois conta com bolsa que auxilia nas despesas e permanência nos cursos de licenciaturas que sofrem uma grande evasão, além de ajudar com conhecimentos e práticas docentes que serão de suma importância na futura profissão. O trabalho tem foco nas atividades realizadas pelos bolsistas e como o programa incentiva a permanência no curso e no seu pensar docente sobre métodos pedagógicos. Essa é uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual os resultados foram obtidos durante as apresentações das atividades através de depoimentos relatados pelos participantes do programa e dos alunos do curso técnico de agroindústria integrado ao ensino médio do IFPB. Foi possível constatar que o PIBID ajuda a melhorar as práticas docentes aprendidas em

sala de aula, ressaltando ainda que os lúdicos e a experimentação são importantes para a compreensão dos conteúdos abordados.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão, Métodos pedagógicos, Permanência.

THE IMPORTANCE OF PIBID IN TEACHING TRAINING: PLAY AND EXPERIMENTAL ACTIVITIES AS TEACHING TOOLS

ABSTRACT: This paper reports the importance of PIBID in the teacher training of program participants in the Chemistry degree course at IFPB-Campus Sousa. The program is an incentive for undergraduate students, as it has a scholarship that assists in expenses and permanence in undergraduate courses that suffer a great dropout, in addition to helping with knowledge and teaching practices that will be of paramount importance in the future profession. The work focuses on the activities carried out by beautiful scholarship holders and how the program encourages them to stay in the course and their teaching thinking about pedagogical methods. This is a qualitative research, in which the results were obtained during the presentations of the activities through testimonies reported by the participants of the program and the students of the technical course of agribusiness integrated to the high school of the IFPB. It was possible to verify that PIBID helps to improve teaching practices learned in the classroom, emphasizing that playfulness and experimentation are important for understanding the content covered.

KEYWORDS: Evasion, Teaching Methods, Permanence.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo introduzir os graduandos em licenciatura na docência para que o aluno adquira experiência para sua futura profissão. O programa conta com bolsa para incentivar tanto o desenvolvimento da atividade, como a permanência do graduando no curso de licenciatura. A evasão é um problema que vem sendo observado em vários cursos do país. Corroborando com GUERRA e RESENDE (2018):

Os dados relacionados a evasão mostram que a questão da permanência estudantil se tornou um problema a ser solucionado. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016 mostra que existem altos índices de evasão. Tratando especificamente das licenciaturas, ou seja, de cursos voltados para a formação de professores, a evasão nos cursos de Licenciatura em Física, Química por exemplo, é de respectivamente 57,2% e 52,6%.

Muitos ingressantes nos cursos de licenciatura de ciências exatas desistem do curso nos primeiros períodos por diversos motivos como a desvalorização da profissão docente, a área de exatas, ensino básico precário e falta de experiência em sala de aula (SOUSA et, al, 2018).

O primeiro contato do graduando em licenciatura com uma sala de aula geralmente

é muito tardio, já que esse encontro ocorre nos estágios, que por sua vez iniciam-se nos últimos períodos do curso. No entanto, a regência dos universitários em sala durante o estágio já começa de forma que ele tem que ministrar aulas teóricas, o que para muitos podem ser um choque de realidade. No entanto no PIBID esse primeiro contato com a sala de aula dar-se por um período de observação da mesma turma, onde o participante irá se familiarizar com os alunos e sua iniciação à docência será mais tranquila e proveitosa, pois ela se dá por meio de aplicação de atividades lúdicas e experimentais. Segundo Braibante e Wollmann (2012):

[...] a oportunidade oferecida pelo PIBID de contato direto dos licenciados com a realidade escolar sob uma perspectiva de atuação diferenciada, permite o amadurecimento da docência ao longo de sua formação e os prepara para seu futuro campo de atuação. (*apud* RODRIGUES 2014)

As bolsas de programas, como já mencionado, são muitos importantes durante o processo de formação já que os ingressantes alegam alta desmotivação para permanência no curso proveniente de diversos motivos como precisarem trabalhar, gastos no deslocamento para o local de estudo, falta de interesse dos professores em desenvolverem uma metodologia mais interativa ou inseri-los em projetos de pesquisa e extensão.

A baixa inserção dos alunos da Química, especialmente em programas de iniciação científica, além de ser aspecto negativo e prejudicial à formação do químico, contraria as diretrizes curriculares, onde a prática da pesquisa é considerada essencial e deveria integrar o currículo de todo o alunado. (RODRIGUES, 2014)

Estar motivado é o primeiro passo para a permanência em qualquer atividade que se deseja realizar. Antes de conseguir bons resultados nos cursos de licenciatura, ou em qualquer outra graduação, todo estudante deve possuir um bom nível de motivação, pois para que se obtenha sucesso em qualquer atividade, faz-se necessário uma motivação (RODRIGUES, 2014).

Segundo Andrade (2017) o futuro professor tem saído dos cursos de licenciatura com pouca experiência nas escolas, o que acarreta medo na iniciação profissional e essa insegurança causa a fuga da profissão, que aumenta as taxas de abandono da carreira docente.

De acordo com Lins e Oliveira (2018), o programa (PIBID) propõe a inserção dos licenciando em sala de aula a fim de que percebam o meio onde irão atuar, os obstáculos e construção de práticas docentes tomando como base a teoria abordadas durante o curso. Ainda segundo esses autores, esse momento é de fundamental importância para os estudantes de licenciatura compartilharem suas experiências e questionamentos no ambiente acadêmico, para que assim ele busque melhorias no seu processo de ensino aprendizagem e na sua prática docente.

No intuito de demonstrar essa questão esse artigo relata a vivência observada por estudantes de licenciatura em química durante o programa PIBID do Instituto Federal de

Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) Campus Sousa no período de 2018 a 2019 em turmas de 2º e 3º ano do ensino médio, onde foram aplicados jogos lúdicos e atividades experimentais.

Esse trabalho é uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo demonstrar através de atividades trabalhadas pelos participantes do projeto, tanto em sala de aula como em reuniões, como o PIBID influencia na formação, no ser e fazer docente, dos futuros profissionais de licenciatura.

A educação brasileira tem vivenciado um grande problema relacionado a formação de professores, esse problema vem sendo foco de diversos trabalhos voltados não só para a insuficiência de professores em algumas áreas, mas também pela qualidades, tantos dos recém formados como dos que já estão exercendo a profissão (ANDRADE et, al. 2018).

Os cursos de licenciatura em todo o país vêm sendo sucateados durante anos, sem receber uma atenção digna das Instituições Federais/Universidades Federais esses cursos têm se mantido em situações precárias de atividade, esses problemas são um dos motivos da evasão, pois os alunos se sentem abandonados. Pensando em reverter essa situação o PIBID foi criado para inserir o graduando no seu futuro meio de atuação. Corroborando com isso, Oliveira e Lins (2018) falam:

Os cursos de graduação a nível de licenciatura há anos não recebiam nem incentivos nem investimentos significativos para a formação de professores. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi desenvolvido a fim de mudar este aspecto. O programa propõe a inserção do estudante de licenciatura na sala de aula a fim de que perceba o ambiente onde atuará, suas dificuldades e construa reflexões sobre a prática docente e a partir das teorias abordadas durante o curso.

Ainda segundo esses autores, esse momento é fundamental para os licenciando compartilharem experiências e questionamentos no meio acadêmico, buscando melhorar o processo de ensino-aprendizagem, aprimorar as práticas docente, desenvolvendo abordagens de trabalho mais atrativas e contextualizadas.

No que se refere a formação inicial de professores, Vale e Souto (2018) destacam que um dos maiores desafios é a vivência da relação teoria-prática e a inserção no âmbito escolar de forma sistemática, o PIBID surgiu com a intensão de aprimorar e melhorar a formação docente com o estreitamento da relação entre universidade e escolas públicas da educação básica.

Com relação a criação do programa Oliveira e Lins (2018) relatam que:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2009 através do decreto nº 6.755/09 como forma de contemplar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, seu intuito era contribuir com o aprofundamento entre a teoria e a prática dos estudantes dos cursos de graduação de diversas licenciaturas, ou seja, os futuros professores da Educação Básica.

2 | METODOLOGIA

A atividade dos bolsistas do PIBID de Licenciatura em Química do IFPB Campus Sousa iniciou-se com um período de 3 meses de reuniões quinzenais com o professor supervisor do programa, onde nesses encontros foram debatidos vários temas sobre a formação docente, esses debates ocorreram por meio de apresentação oral dos discentes sobre trabalhos acadêmicos publicados com áreas voltadas tanto para o papel mais pedagógico do ser e fazer docente, abordando metodologias de ensino e práticas pedagógicas, quanto para o papel do professor específico com relação a experimentação, em seguida faziam-se discussão sobre os temas abordados.

Posteriormente, o período de observação foi iniciado, onde foram acompanhadas aulas de químicas, de turmas dos curso técnico integrados ao médio do IFPB, sendo pedido pelo professor supervisor para desenvolver um jogo lúdico sobre o assunto abordado em sala, o jogo criado foi o “Desequilíbrio” que trata sobre o equilíbrio químico e fatores que o afetam (FIGURA 1), ele foi desenvolvido, as regras de como jogar e o design, com base nos modelos de outros jogos, como o ludo e jogando com equilíbrio químico. A aplicação desse jogo serviu como forma de revisão e pontuação extra para a avaliação.

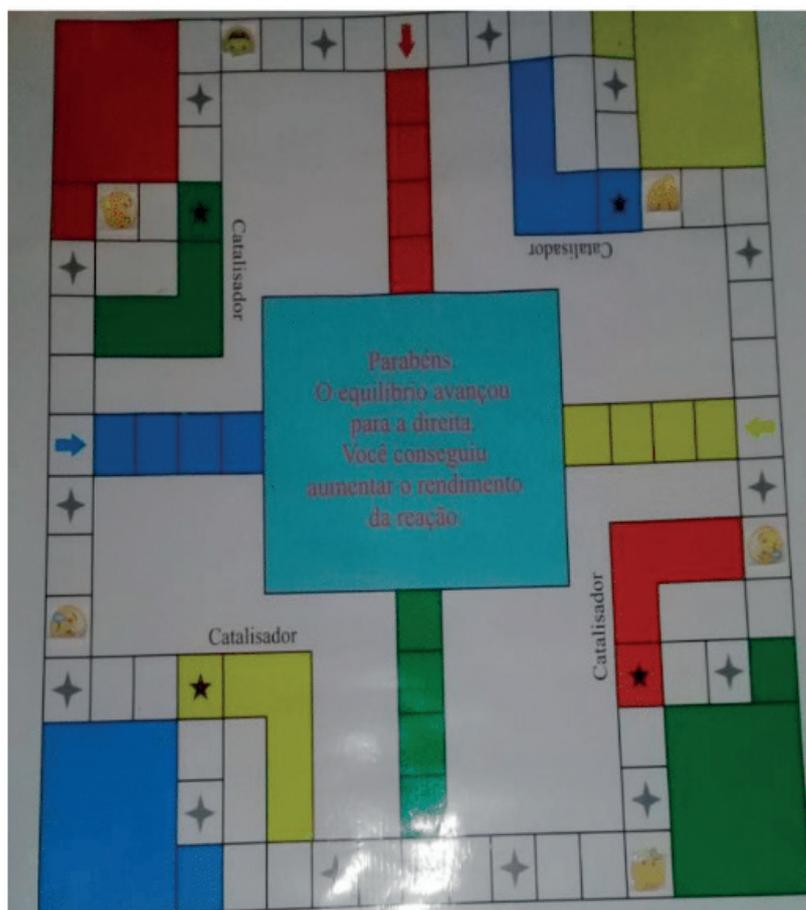


Figura 1. Tabuleiro do jogo “Desequilíbrio”

Fonte: Autoria própria

Já na turma de 3º ano, o assunto abordado no primeiro bimestre foi hidrocarbonetos, onde foi confeccionado o jogo “Hidroperfil”, que caracterizava os hidrocarbonetos em tipo, nome, fórmula de linha e condensada (FIGURA 2). Também foi desenvolvida uma atividade experimental sobre solubilidade dos hidrocarbonetos aplicada no laboratório, onde ambas as atividades serviram como parte da avaliação.

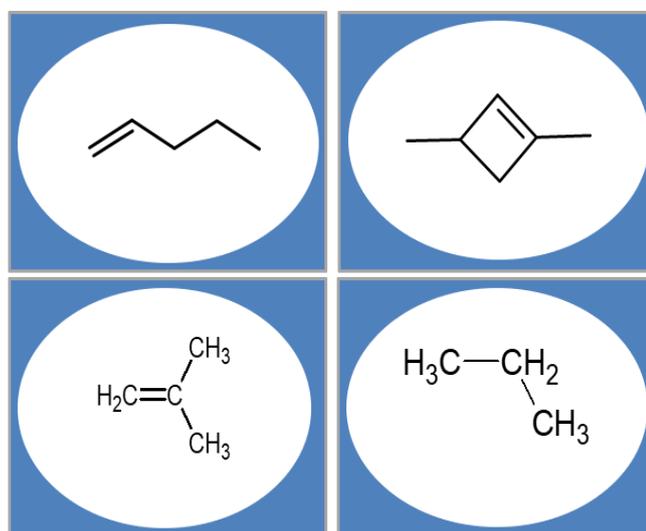


Figura 02. Cartas do jogo “ Hidroperfil”

Fonte: Autoria própria

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O período de observação do PIBID trouxe grandes benefícios para a formação docente dos graduandos de química do IFPB Campus Sousa, desde os debates sobre os trabalhos até as atividades em sala de aula. Com relação as apresentações de trabalhos pelos participantes do programa foi possível ouvir dos bolsistas expressões como:

Bolsista 1: “Os debates foram bons, ainda mais porque tinha diferentes tipos de artigos, tanto de trabalhos de conclusão de curso, quanto algo mais experimental. Um exemplo foi o que eu apresentei, que abordava a construção de uma tabela periódica para deficientes visuais. Uma das maiores contribuições que esses trabalhos trouxeram foi o fato de conhecermos diferentes tipos de metodologias e saber como aplica-los em sala.”

Bolsista 2: “Em relação aos debates feitos no encontros do PIBID eu achei importante, pois contribuiu para enriquecimento do nosso conhecimento e a temática de juntarmos e realizarmos debates a respeito de cada assunto abordado por cada aluno em sua apresentação, isso nos proporcionou uma boa experiência e para mim fez com que contribuísse para minha formação dentro de um contexto que relaciona temas que podem servir de aprendizado num futuro próximo, pois algumas das apresentações me proporcionaram conhecimentos que até o exato momento não tinha.”

Bolsista 3: “Durante as reuniões das apresentações dos artigos selecionados, as

rodas de conversas resultam em ambientes propícios à discussão de variados temas desde a influência e importância do PIBID nas salas de aulas, demonstrando que esse programa tem contribuído tanto na valorização da prática docente, assim como no processo de ensino-aprendizagem em química, através de materiais didáticos produzidos pelos bolsistas e aplicados em sala de aula.”

Bolsista 4: “As apresentações contribuíram para minha formação docente, mostrando a importância do PIBID em sala de aula e da experimentação.”

Bolsista 5: “Não gostei, pois a maioria dos artigos lidos e debatidos não agregava no programa PIBID, pois o mais importante nesses debates era importância do programa e como o programa em si ajudava o aluno e a instituição na construção do conhecimento e resultados.”

As expressões de alguns participantes do projeto nos permite inferir que esse momento de apresentações iniciais foi de grande importância na formação docente e pessoal, contribuído na convivência e em novos conhecimentos, além de terem aprendido novas práticas pedagógicas.

É importante destacar que o bolsista 5 acha que o PIBID é um programa que contribuiu para sua formação, sua opinião contrária as dos outros participantes é em relação as apresentações nos inícios da atividade.

Em relação as atividades do PIBID na sala de aula acompanhada, elas foram bem dinâmicas e interativas, todos os alunos participaram da aplicação e relataram ter gostado. O jogo “Desequilíbrio” foi o que mais prendeu a turma, pode-se notar isso durante a aplicação (FIGURA 3), pois houve permanência dos alunos, mesmo após o termino do tempo de aula.



Figura 3. Aplicação do jogo de equilíbrio químico em sala de aula

Fonte: Autoria própria

A aplicação da atividade experimental (FIGURA 4) foi sobre a solubilidade e interação molecular de hidrocarbonetos, o que chamou muita atenção dos alunos devido que com a prática eles puderam perceber onde esses materiais estão presentes em seu dia-a-dia.



Figura 4. Atividade experimental: solubilidade de hidrocarbonetos

Fonte: Autoria própria

Podemos observar a importância das atividades lúdicas e experimentais nas falas de alguns alunos participantes:

Aluno 1: “Os jogos foram bem interessantes e ajudaram na compreensão de forma significativa uma vez que quando o assunto é trabalhado de maneira lúdica desperta em nós a entender, facilitando assim a compreensão.”

Aluno 2: “Achei o jogo bem interessante e dinâmico, fácil para entender, ajudou também a entender o assunto da nomenclatura. Em relação a atividade experimental acho que é um bom método de ensino pois é mais fácil de aprender o assunto.”

Aluno 3: “Eu gostei bastante dos jogos e eram bem fáceis de compreender o assunto. O experimento foi ótimo e uma forma prática de entender.”

A atividade experimental é uma grande ferramenta de ensino de química, pois é uma facilitadora do conteúdo, além de ser uma abordagem interativa e contextualizada, conforme SILVA (2017, citado por QUINZEIRO , et al 2018)

O experimento deve ser parte do contexto da sala de aula e seu encaminhamento não pode separar a teoria da prática, num processo pedagógico em que os alunos se relacionem com os fenômenos vinculados aos conceitos químicos a serem formados em sala de aula.

Os jogos lúdicos são úteis ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, com a

ajuda deles são criadas estratégias que auxiliam a construção de conhecimento dos alunos de forma significativa e estimulando o “querer” do aluno para a atividade apresentada. (SOUZA, et al 2018).

4 | CONCLUSÃO

Levando em considerações a temática levantada nesse trabalho “A importância do PIBID na formação docente” analisando os dados obtidos durante o período de observação desse programa pode se notar que ele é um ótimo incentivo para o futuro professor, não só pela bolsa, mas também pela vivência de sala e conhecimentos adquiridos, químicos, abordagens e métodos úteis para utilizar no exercício da carreira docente.

Como observado nas expressões, tanto dos bolsistas quanto dos alunos, as atividades apresentadas agradaram e foram de suma importância para a vida acadêmica, pois fugia da rotina do dia-a-dia. Quando são desenvolvidas atividades que buscam exaltar a relação teoria x práxis, sejam elas jogos ou experimentos, tem-se o objetivo de ajudar na compreensão, pois são dinâmicas e atraem a atenção dos alunos. Com o PIBID pode-se perceber a importância dessas atividades, algo que talvez os graduandos que não passaram pelo programa não tenham percebido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Samara Raquel Sousa Ribeiro. **As contribuições do PIBID na construção dos saberes docentes dos licenciandos em química do IFPB Campus- Sousa**. 2017. 1 v. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, IFPB, Sousa, 2017.

GUERRA, Lucas Souza; RESENDE, Susi Anny Veloso. **Evasão no curso de licenciatura em matemática da UEPB campus vii: análise dos resultados preliminares do campo**. In: CONEDU, V., 2018, Recife. **Anais**. Realize, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA1_ID3127_15092018140743.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

LINS, Quézia Ferreira dos Santos; OLIVEIRA, Izabel Cristina Barbosa de. **PIBID e formação inicial do professor: a vinculação entre teoria e prática**. In: CONEDU, V., 2018. **Anais**. Recife: Realize, 2018.

QUINZEIRO, Sanoelle Fernanda Lobo et al. **A experimentação em química com materiais de baixo custo na contribuição ao processo ensino-aprendizagem no centro de ensino Santos Dumont, Caxias – ma**. In: CONEDU, V., 2018, Recife. **Anais**. Recife: Realize, 2018.

RODRIGUES, Andreia Rufino. **Avaliação do perfil dos alunos ingressantes e egressos do curso de licenciatura em química do Instituto Federal da Paraíba - Campus Sousa**. 2014. 1 v. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, IFPB, Sousa, 2014.

SOUZA, Damião Franceilton Marques de et al. **Estágio supervisionado I e o PIBID: concepções e contribuições na formação dos licenciandos de química, física e matemática da UFCG-ces**. In: CONEDU, V., 2018. **Anais**. Recife: Realize.

SOUZA, Pedro Thiago Chargas de et al. **Jogo do dominó aplicados ao conteúdo de citologia: uma proposta de aprendizagem lúdica**. In: CONEDU, 5., 2018, Recife. **Anais**. Recife: Realize, 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 22/05/2020

Daniela Ferreira Nunes

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Barreiras – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/3828916417110654>

Simone Leal Souza Coité

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB

Barreiras - Bahia

<http://lattes.cnpq.br/1309227640908403>

RESUMO: As pesquisas sobre formação docente apontam para a ressignificação da compreensão da prática pedagógica, que caracteriza o professor como mobilizador de saberes plurais. A ambiência formativa permite ao professor a transformação efetiva da sua prática pedagógica, a valorização dos saberes, dos conhecimentos adquiridos e as possibilidades de reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem. O estudo apresenta discussões pautadas na complexidade da práxis pedagógica, no saber-fazer e na formação docente. Este trabalho apresenta a prática investigativa desenvolvida

com docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, no município de Barreiras, localizado no Extremo Oeste da Bahia, Brasil. É uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar as contribuições dos processos de formação continuada para a transformação da prática pedagógica, o saber-fazer dos docentes e a melhoria da qualidade educacional. Os resultados indicam que a formação docente proporciona a qualificação do trabalho pedagógico, por meio da adoção de metodologias inovadoras voltadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Consequentemente, a formação do professor reflete diretamente na elevação do nível de qualidade dos processos educativos. Dentre outras evidências, verificou-se que a troca de saberes e o diálogo são intrínsecos ao ato de ensinar e ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, a partir da intencionalidade educativa, dos aspectos metodológicos e a relação dialógica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Ensino e aprendizagem. Qualidade educacional.

ABSTRACT: Research about teacher education points to the reframing of the understanding of pedagogical practice, which characterizes the teacher as a mobilizer of plural knowledge. The formative ambience allows the teacher to effectively transform his pedagogical practice, the valorization of knowledge, acquired knowledge and the possibilities for reflection on the teaching and learning processes. The study to show discussions based on the complexity of pedagogical praxis, know-how and teacher training. This work presents the investigative practice developed with teachers who work in the final years of elementary school at a public school, in the municipality of Barreiras, located in the extreme west of Bahia, Brazil. It is an exploratory field research, with a qualitative approach, whose objective is to analyze the contributions of continuing education processes to the transformation of pedagogical practice, the know-how of teachers and the improvement of educational quality. The results indicate that teacher training provides the qualification of pedagogical work, through the adoption of innovative methodologies aimed at students' learning needs. Consequently, teacher education directly reflects on raising the level of quality in educational processes. Among other evidences, it was found that the exchange of knowledge and dialogue are intrinsic to the act of teaching and to the full development of individuals, starting on educational intentionality, methodological aspects and the dialogical relationship.

KEYWORDS: Teacher Training. Teaching and Learning. Educational Quality.

1 | INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a dinâmica social é marcada por um cenário repleto de incertezas, crises paradigmáticas e necessidades diversas que impactam na forma de agir e pensar dos indivíduos. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha consciência do seu papel frente aos desafios sociais, culturais, políticos e econômicos. As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para a ressignificação da compreensão da prática pedagógica, que caracteriza o professor como mobilizador de saberes plurais.

Nessa perspectiva, considera-se que o professor no decorrer da sua carreira profissional, constrói e reconstrói seus conhecimentos, suas experiências e seus percursos formativos, de acordo com o desenvolvimento da sua práxis e a constituição da identidade docente. Portanto, todos saberes que são adquiridos são de importante relevância para se delinear a sua identidade. Nóvoa (2012, p. 21) afirma que a reflexão coletiva proporciona o sentido ao desenvolvimento profissional do professor, bem como, o “sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”.

Daí a necessidade do professor estar em constante formação, a fim de construir a sua identidade, bem como, propiciar a qualificação da sua ação pedagógica. Coité (2011)

ressalta que a ambiência formativa proporciona meios para a construção e articulação do saber e do saber fazer, importantes à constituição da identidade docente. Logo, favorece a busca permanente por uma educação transformadora e de qualidade.

Para tanto, é preciso concebê-lo, como um profissional que pensa criticamente sobre os processos educacionais, a complexidade do ato de ensinar e aprender. Na promoção da educação em sua totalidade, por meio de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de sujeitos críticos, participativos e autônomos (FREIRE, 1996).

Nesse estudo, busca-se analisar como os processos de formação continuada contribuem para a transformação da prática docente, com vistas à valorização dos saberes adquiridos, a reflexão acerca da relação entre educação e sociedade e a complexidade inerente ao ato de ensinar e aprender na contemporaneidade.

Imbernón (2011) afirma que, os futuros professores (as) devem estar preparados para entender as distintas transformações presentes na sociedade e na educação. Portanto, é fundamental que esses profissionais estejam abertos às mudanças e as necessidades de cada época e contexto social, cultural e político. A práxis docente deve favorecer uma visão contextualizada das relações sociais, com o propósito de promover um olhar analítico no que tange à relação dialética entre a teoria e a prática educativa, a partir dos saberes e conhecimentos produzidos na ambiência da formação continuada dos professores.

Diante de tais questões, as recentes investigações sobre formação docente apontam para a necessidade de uma revisão constante da compreensão da prática pedagógica. Assim, esse profissional é caracterizado como mobilizador de saberes plurais, que direcionam suas ações na iniciação lenta e persistente, da reflexão rigorosa e minuciosa de conhecimentos. (IMBERNÓN, 2011).

A luz das ideias do autor supracitado é imprescindível que o professor tenha acesso à formação continuada, com base nos seguintes propósitos: qualificação e reflexão acerca da sua prática pedagógica; desenvolvimento do senso crítico, por meio de saberes e conhecimentos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos que são adquiridos ao longo de seu desenvolvimento profissional e a apropriação de conhecimentos e a mobilização de saberes necessários a constituição da identidade docente.

2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL

O debate acerca da formação do professor tem aumentado significativamente, em virtude da sua relevância no contexto educacional. Diante da necessidade de promover reflexões a respeito da formação continuada faz-se necessário apresentar a conceituação do termo formação, a partir de alguns ensinamentos elaboradas por García (1999, p. 19):

a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico [sic] ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Nessa ótica, a formação se constitui como processo de desenvolvimento pessoal com função social voltada à transmissão de saberes metodológicos e ontológicos. No que se refere à formação continuada do professor se configura em uma ferramenta importantíssima, na qual o professor desenvolve a dicotomia da transmissão de saberes e saber-fazer no exercício epistemológico da atividade crítica, reflexiva e dialógica baseadas no conhecimento científico. A partir de técnicas e competências específicas que promovem a aprendizagem significativa e mantêm o rompimento com a ideologia dominante (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, é possível promover uma educação emancipadora capaz de atender aos desafios inerentes a realidade, com foco na qualidade social e no desenvolvimento pleno dos indivíduos. A importância da qualidade educacional está centrada na essência das condições favoráveis para que a educação atinja em sua complexidade o seu verdadeiro objetivo, o de contribuir para o desenvolvimento e a formação de sujeitos críticos, humanos e qualificados.

No tocante da qualidade educacional, ficam evidentes diversas inquietações que emergem nas análises e estudos mais recentes na literatura da área, o que provoca diversos debates que são encaminhadores de propostas acerca da formação continuada de docentes. Nesse entendimento, um dos pilares necessários para uma significativa formação docente é a pesquisa científica. Segundo Freire (1996, p. 29) ensinar exige pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses [sic] que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesse entendimento, a formação continuada visa proporcionar ao professor conhecimentos acerca dos fatos pedagógicos em um processo contínuo voltado para a sua qualificação profissional. Assim, o professor deve buscar novos saberes e conhecimentos que sirvam como contribuição para a transformação da prática pedagógica.

Em consonância a tais propósitos, é importante ressaltar que dentre os desafios inerentes à formação do professor destaca-se a dificuldade dos profissionais confrontarem e refletirem sobre as práticas e os saberes pedagógicos, e com base nessas questões, possibilitar novas práticas. Entende-se que o trabalho do professor requer ênfase na promoção da auto formação, por meio de um processo contínuo que considere as demandas de formação advindas dos docentes, a valorização do saber da experiência, com foco na prática pedagógica como elemento central na produção e troca de saberes.

A formação continuada do professor deve proporcionar o acesso a conhecimentos necessários ao exercício qualificado da docência, bem como, a compreensão da práxis pedagógica como um processo de aprimoramento contínuo, para a construção, mobilização e reconstrução de saberes. Nessa perspectiva, a teoria e a prática são questões que estão intimamente relacionadas, uma vez que fazem parte do processo de construção da identidade do professor que valida estes saberes, a partir de vivências no exercício da docência e no desenvolvimento profissional.

De igual modo, emerge a necessidade de transformar as concepções de formação do professor, visto que os processos formativos não ocorrem sem experiências socialmente acumuladas e planejadas, sendo então fruto da prática social e pedagógica, ou seja, um fazer baseado no dinamismo inseparável entre conhecimento, teoria e prática. Nesse contexto, segundo Pimenta (2002, p. 50):

A interação entre a teoria e a prática não representa, em nenhuma circunstância, a submissão de uma em relação à outra. Cada uma possui identidade própria e suas características são bem distintas. O entendimento de que não devem ser separadas não as torna epistemologicamente vazias, quando vistas fora de sua relação. [...]

A luz das ideias da autora, a relação teoria e prática são pressupostos que darão sentido à transformação da práxis pedagógica, por meio da formação fundada na pesquisa. Daí a necessidade do professor compreender o seu papel social, a complexidade do ato de ensinar e aprender com abertura para a busca de novos conhecimentos.

A falta de conhecimentos pedagógicos e científicos contribuem para que os professores não se envolvam ou/e desenvolvam práticas inovadoras. Logo, é preciso que o professor tenha domínio dos conteúdos e criticidade para que não se transforme em um mero transmissor de informação, ou seja, é indispensável que o professor esteja preparado para aprofundar os conhecimentos com abertura do ser para aquisição de novos saberes. Diante destas inquietações, Freire (1996, p. 92) considera que:

o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica [...].

Entende-se que o professor é aquele sujeito que está inserido no processo de humanização, que faz a educação por meio do ensino a fim de contribuir para o desenvolvimento da construção da consciência, da consolidação dos valores e da cidadania plena. Permitindo assim, imprimir a sua contribuição para a transformação social, educacional e a formação de indivíduos autônomos com consciência do seu papel na sociedade contemporânea.

3 | A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRANSFORMAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Este estudo justifica-se pela relevância da temática e a necessidade de discutir sobre a relação entre formação continuada do professor, prática pedagógica e melhoria da qualidade educacional. Nessa perspectiva, o problema que direcionou a realização desta pesquisa está respaldado na seguinte questão: Qual é a importância da formação continuada do professor na qualificação da prática pedagógica e na constituição da identidade docente? O objetivo geral do estudo é analisar a contribuição dos processos de formação continuada para a transformação da práxis pedagógica, ressignificação dos saberes e constituição da identidade docente.

A pesquisa educacional se apresenta como um campo das ciências sociais de contudente relevância no processo de construção estruturada do conhecimento. A pesquisa constitui-se em um processo formativo, ou seja, em uma constante dinâmica de ir e vir, e não se esgota na busca de simples respostas, pois sempre ficam algumas questões que precisam ser exploradas.

Diante do compromisso de compreender e analisar o fenômeno da formação continuada de professores tenta-se responder as necessidades do conhecimento através da problemática da pesquisa. A esse conjunto de aspectos Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa necessita das análises de ações estratégicas, obtidas nas perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos no processo, com a finalidade de se obter resultados claros e seguros.

A pesquisa teve a abordagem qualitativa, do tipo de campo. A escolha pelo tipo de abordagem qualitativa justifica-se pelo foco no caráter subjetivo do objeto analisado, em que se estudam as particularidades e experiências individuais de um grupo pequeno de profissionais da educação, nesse sentido utilizou-se as seguintes técnicas e instrumentos para geração dos dados: questionário e observação. Participaram do estudo seis professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e uma diretora da rede pública de ensino.

A utilização do questionário como um dos procedimentos metodológicos permitiu a obtenção de informações sobre o perfil dos participantes da pesquisa. No que se referem, ao nível de formação acadêmica, todos os professores possuem graduação na área de conhecimento que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Esse dado é relevante, visto que o professor qualificado constitui-se em uma peça fundamental na educação para envolver os alunos em um processo efetivo de aprendizagem, com base em aspectos teóricos e práticos dos conteúdos abordados que por sua vez, proporcionam a construção dialética dos conhecimentos.

No que tange ao tempo de exercício da profissão docente, observou-se que 100% dos participantes possuem mais de quatro anos de carreira e todos foram aprovados em

concurso público para exercício do magistério, por área de conhecimento. Nesse sentido, a formação inicial favorece a aquisição de novos saberes e conhecimentos, por meio da formação continuada. Além disso, possibilita o desenvolvimento profissional e o processo de constituição da identidade, ao longo da carreira docente.

De acordo com Nóvoa (2012), a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente da sua identidade pessoal. No gráfico 1 é apresentado o tempo de exercício da profissão docente dos participantes da pesquisa.

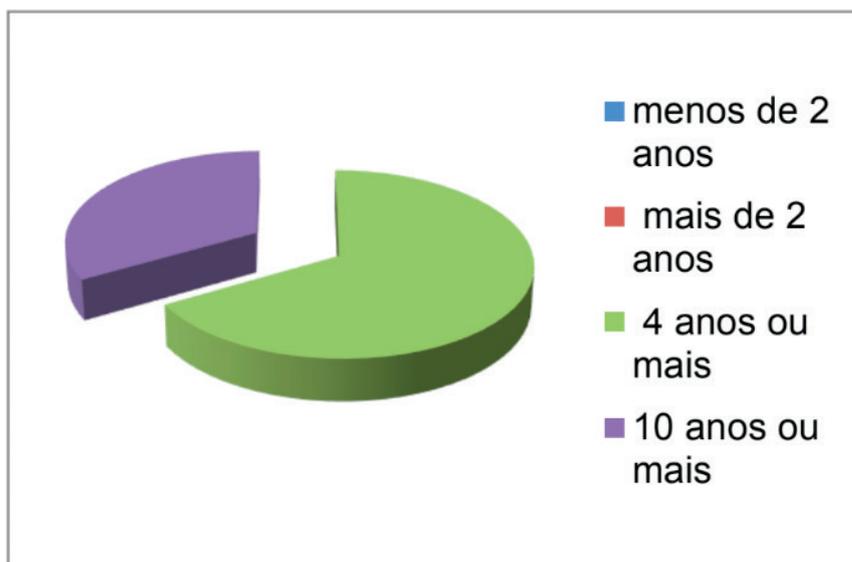


Gráfico 01: Tempo de exercício da profissão docente.

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Os participantes foram indagados sobre o nível de satisfação no exercício da docência. Verificou-se que a maioria dos professores pesquisados estão insatisfeitos e desmotivados. De acordo com o depoimento dos participantes, diversos fatores contribuem para a desmotivação e desqualificação dos processos de ensino e aprendizagem, dentre os quais citaram: falta de material pedagógico; ausência de espaços para o desenvolvimento de momentos lúdicos e a valorização profissional do professor. Vale ressaltar que, todos esses elementos foram confirmados e identificados durante a observação em sala de aula.

Com o objetivo de analisar a relação entre conhecimento teórico e prático na formação continuada dos professores, optou-se pela técnica de observação em sala de aula, em turmas do quinto ano do ensino fundamental. A coleta de dados foi realizada em dois momentos. Sendo que na primeira fase foi realizada a observação da prática pedagógica de uma professora que ministra o componente curricular de geografia. A aula observada teve como tema: A origem do povo brasileiro. A docente utilizou como metodologia a roda de conversa, na qual os estudantes foram organizados em círculo, com

a finalidade de promover discussões acerca do tema. Em seguida, adotou como estratégia metodológica a leitura de texto, no livro didático adotado pela escola, a fim de identificar os símbolos impressos, compreender e analisar criticamente o conteúdo explorado. A avaliação da aprendizagem ocorreu por meio da construção de um texto dissertativo para averiguar o conhecimento adquirido no decorrer do processo de aprendizagem com foco no desenvolvimento da leitura e aprendizagem com prazer. De forma geral, durante a observação a professora conseguiu desenvolver os aspectos sensoriais e intelectuais da leitura de forma dinâmica, pois todos os alunos estavam inseridos e atentos durante a avaliação.

Na segunda fase da observação, optou-se por acompanhar a aula de uma professora que ministra o componente de Língua Portuguesa. O conteúdo abordado remeteu às palavras terminadas com os sufixos –esa e –eza, com a utilização do quadro branco e pincel, como recursos. A metodologia adotada baseou-se na exposição das palavras, de modo que as crianças pudessem participar e compreender o assunto discutido. A professora também elaborou cartazes com gravuras e palavras, para que os alunos compreendessem o assunto com mais facilidade. Durante a exposição dialogada, houve a estimulação para que os estudantes participassem ativamente da aula, por meio de perguntas que provocaram a interação entre todos os participantes. Após a avaliação escrita, a professora percebeu que alguns alunos ainda apresentavam certa dificuldade em relação ao conteúdo abordado. Nesse instante, a docente ajudou cada aluno que apresentou dúvidas, para auxiliá-lo frente ao problema encontrado.

Durante a coleta de dados observou-se a coerência entre o discurso dos participantes da pesquisa e a prática pedagógica em sala de aula. Constatou-se que os docentes demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos, proximidade e intencionalidade educativa. A organização do trabalho pedagógico revela que os participantes adotam estratégias metodológicas diversificadas na busca de atender o nível de aprendizagem dos estudantes, com foco principalmente nas dificuldades detectadas em sala de aula. Assim, percebeu-se que os professores apresentaram importantes indagações sobre o assunto explorado com os estudantes, com vistas à aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica, a autonomia intelectual e a criticidade.

No decorrer da aula, os estudantes apresentaram diversas questões e dúvidas acerca do tema explorado pelas docentes. Possibilitando assim, o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Vale registrar que a observação permitiu as pesquisadoras compreender que os processos de ensino e aprendizagem devem ser concebidos como um ato complexo. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o ato educativo possibilita a mudança de comportamentos, a forma de conceber o mundo e a busca pelo conhecimento. Daí a necessidade do professor promover a reflexão sobre a prática pedagógica, com o objetivo de transformar e qualificar a sua práxis. Deste modo, é fundamental que avaliem

constantemente o fazer docente em sala de aula. Coité, Silva Neto e Santana (2018, p. 31) destacam que “a formação docente e os processos de ensino e aprendizagem desencadeiam reflexões, em particular, no que se refere aos sentidos, aos significados e aos valores [...]”.

Os dados permitem inferir que é possível adotar metodologias diversificadas e inovadoras que favoreçam o pleno desenvolvimento dos estudantes, por meio de uma educação integral e contextualizada. Para tanto, a formação dos professores deve basear-se nas demandas advindas do ambiente escolar e das relações estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem.

As participantes foram indagadas acerca da existência de formação continuada no ambiente escolar. Todas as professoras afirmaram que são ofertadas diversas ações de formativas na escola. Esse dado revela a preocupação institucional com a formação docente e o desenvolvimento profissional. Na obra *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) enfatiza a necessidade urgente da educação proporcionar contextos e processos formativos que favoreçam aos docentes e aos educandos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do senso crítico e autonomia. O autor defende a pesquisa como princípio formativo.

Nesse entendimento Freire (1996), afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, a busca constante se faz presente na educação, como forma de descoberta do novo. Assim é possível fazer uma analogia à acepção de Freire, que a constituição da identidade do professor também se faz no processo de ir e vir, em constante movimento com os fenômenos educativos, através das experiências vivenciadas no contexto escolar.

Outra questão apresentada às participantes se refere aos desafios enfrentados para participação nas atividades de formação continuada na escola. De acordo com os depoimentos, a falta de tempo e o acúmulo de trabalho durante a semana são os principais obstáculos para que os professores possam participar das ações formativas. Nesse contexto, faz-se necessário o planejamento e a organização do tempo e espaço pedagógico, com vistas a promoção de formação continuada que atenda as demandas dos professores.

Nessa perspectiva, são muitos os desafios que os docentes enfrentam durante a formação, dentre os quais, a dificuldade desses profissionais confrontarem e refletirem sobre as práticas e os saberes pedagógicos. É importante destacar que, a ambiência formativa possibilitará o exercício da docência com consciência, criticidade e autonomia profissional. Conseqüentemente, a formação continuada de professores favorece a condução da prática pedagógica com foco na qualidade educacional, fundamentada nos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. No quadro 1 é apresentado os depoimentos das professoras.

Professoras	Quais os desafios que você enfrenta para participar da formação continuada?
P1	<i>Acredito que as políticas de incentivo na área da educação são muito tímidas; as condições de trabalho oferecidas aos professores são ruins (salários, espaço físico de atuação). Geram o cansaço físico e mental.</i>
P2	<i>O maior desafio é conseguir colocar em prática o que aprendemos na universidade.</i>
P3	<i>O preparo científico, técnico, humano, político-social e ético, que são suportes do compromisso de intelectual pesquisador, envolvido com causas democráticas que estimulam a formação do homem, cidadão e profissional. O maior desafio é a falta de tempo.</i>
P4	<i>O maior problema é o tempo. A adoção de uma postura mediadora e facilitadora na construção do saber que contribua para o desenvolvimento da minha prática pedagógica.</i>
P5	<i>O acúmulo de trabalho, pois a formação normalmente acontece nos finais de semana.</i>
P6	<i>A falta de tempo para uma formação com mais qualidade.</i>

Quadro 01: Desafios enfrentados para participação da formação continuada

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Nesse segmento, analisa-se que há um grande desafio na formação continuada: o de formar pedagogos, que atendam as demandas educacionais com compromisso político de transformar a realidade existente, acredita-se que acúmulo de trabalho contribui para a falta de qualidade na formação de professores. Isso porque, a formação exige reflexão, disponibilidade de tempo, ou seja, a formação continuada é algo inacabado, uma tarefa incompleta que requer uma busca constante de novos conhecimentos que possibilitem a transformação e ressignificação da prática pedagógica.

Como também, é imprescindível ressaltar que a formação de professores na sociedade contemporânea passa por constantes mudanças curriculares que afetam diretamente a adoção de novos valores, concepções e ideologias na educação, que interferem diretamente o processo de formação da identidade do “ser pedagogo”, uma vez que a organização científica e técnica estão em constante transformação, no sentido de atender as exigências curriculares. (GARCÍA, 1999)

No tocante à visão geral dos conhecimentos, a formação continuada tem o objetivo de adquirir novas habilidades, como também reformular as existentes no sentido de trabalhar o saber-fazer em sua totalidade, em uma constante busca de clareza das suas ações pedagógicas, e a formação possibilita uma ruptura de estratégias existente para a efetiva transformação da prática pedagógica respaldada em conhecimentos científicos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor como mediador do saber possibilita a construção e reconstrução

de conhecimentos baseando-se nas dificuldades encontradas. Percebeu-se que os participantes estão descontentes com a sua profissão, principalmente quando se trata das questões referentes à remuneração e a valorização da profissão. Afirmam que possuem pré-requisitos necessários para atuar na área, mas se sentem desmotivados com a forma em que a educação vem sendo conduzida.

Essas inferências permitem uma reflexão acerca da importância da qualificação profissional do professor, visto que possibilita a utilização de metodologias diversificadas e o desenvolvimento de práticas inovadoras. Conseqüentemente, contribuem significativamente para a elevação da qualidade educacional.

Um fator que merece destaque é a dificuldade de alguns participantes da pesquisa no que se refere à articulação entre a teoria e prática. Além disso, é mister destacar que os maiores desafios encontrados durante a formação docente é a falta de tempo para efetivação de processos formativos no *lócus* escolar e a desmotivação dos professores.

Observou-se que os processos de formação continuada contribuem significativamente para a verdadeira transformação das práticas. Apesar dos entraves enfrentados pelos professores, devido à sobrecarga de atividades e, muitas vezes a falta de planejamento das ações formativas. Os professores possuem consciência sobre a importância da formação continuada, no entanto, reconhecem que os obstáculos para a participação nos momentos formativos impedem a realização de um trabalho pedagógico mais eficaz.

Os dados da pesquisa revelaram que, apesar de todas essas questões apresentadas que dificultam o processo da formação continuada, esta proporciona uma forte estratégia para o desenvolvimento de técnicas e habilidades utilizadas pelos professores em sala de aula, no sentido de repensar e ressignificar a sua própria ação com maior clareza dos objetivos a serem atingidos nos processos de ensino e aprendizagem. Promovendo assim, a melhoria da qualidade educacional, a articulação entre teoria e prática e a elaboração de saberes necessários ao exercício da docência humana, qualificada e inovadora.

REFERÊNCIAS

COITÉ, Simone Leal Souza. **A dimensão axiológica na formação inicial do professor**. 2017. 256 p. Tese (Doutorado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

_____; SILVA NETO, Ulisses Suriano; SANTANA, Helbia dos Santos. Constituição da identidade docente e dos saberes docentes: diálogos com estudantes do curso de licenciatura em matemática. In: PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo (org.). **PIBID: saberes e diálogos formativos**. Curitiba: CRV, 2018, p. 21-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

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

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: Caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 42-55.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Data de aceite: 03/08/2020

João Paulo Buraneli Mantoan

Mestrando em Educação e Currículo pela PUC-SP.

Rodrigo Leite da Silva

Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP e professor e coordenador da Faculdade Campos Elíseos de São Paulo.

RESUMO: Este trabalho tem por tema refletir sobre o tratamento das Tecnologias da Informação e Comunicação, na formação inicial do licenciando de pedagogia, pois propiciam a criação de espaços de aprendizagem interativos, assim como estimulam novos modos de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com contexto local e global, proporcionando o desenvolvimento mais elaborado da capacidade de dialogar, de explicitar suas representações do pensamento do mundo, de buscar, selecionar e recuperar informações, na construção do conhecimento em conformidade e por intermédio de redes não lineares. Dessa forma, os objetivos delimitam-se em compreender a inserção das TICs, no processo de formação de professores; Verificar os impactos resultantes da aplicação das TICs na formação dos licenciandos em Pedagogia.

A tecnologia pode causar muitos medos, em decorrência de resultar em rupturas com os paradigmas vigentes, por outro lado podem conduzir à liberdade, ao aceitar que o docente construa novas possibilidades, no âmbito do trabalho pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Tecnologias da Informação e Comunicação; Pedagogia.

KEYWORDS: This work has as its theme to reflect on the treatment of Information and Communication Technologies, in the initial training of the pedagogy graduate, since they provide the creation of interactive learning spaces, as well as stimulate new ways of teaching, learning and interacting with knowledge, with local and global context, providing the most elaborate development of the ability to dialogue, to make explicit their representations of the world's thought, to seek, select and retrieve information, in the construction of knowledge accordingly and through non-linear networks. Thus, the objectives are limited to understanding the insertion of ICTs in the process of teacher training; Verify the impacts resulting from the application of ICTs in the training of undergraduate students in Pedagogy. Technology can cause many fears, as a result of

breaking with the current paradigms, on the other hand they can lead to freedom, by accepting that the teacher builds new possibilities, within the scope of pedagogical work.

ABSTRACT: Teacher training; Information and Communication Technologies; Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

Para atender a formação contemporânea do profissional da Pedagogia, faz-se necessário refletir sobre o tratamento das TICs, na formação inicial do licenciando de pedagogia, pois propiciam a criação de espaços de aprendizagem interativos, assim como estimulam novos modos de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com contexto local e global, proporcionando o desenvolvimento mais elaborado da capacidade de dialogar, de explicitar suas representações do pensamento do mundo, de buscar, selecionar e recuperar informações, na construção do conhecimento em conformidade e por intermédio de redes não lineares (ALMEIDA E VALENTE, 2011).

Diante desse cenário, é indispensável, na formação inicial do licenciando de pedagogia, o acesso em componentes curriculares que se relacionam com a tecnologia, pois esses profissionais, em formação, devem estar aptos para organizar suas práticas nessa direção, uma vez que seus alunos encontram-se inseridos na cultura digital e possuem conhecimentos prévios tecnológicos que determinam seus processos interativos, seus modos de enxergar o mundo assim como a construção dos seus respectivos pontos de vistas.

[...] O uso das TICs permite identificar o ponto de partida do aluno, isto é, seu modo de interpretar o mundo, os instrumentos culturais que fazem sentido para sua vida e criar condições para a escrita de sua história, a compreensão de si como sujeito do seu tempo, membro de uma comunidade com a qual compartilha e constrói social e historicamente conhecimentos, valores e experiências (ALMEIDA e VALENTE, 2011, p. 34).

Nesse âmbito, urge a necessidade de repensar o tipo de formação ofertada, atualmente, pelas instituições de Ensino Superior aos profissionais da educação, especialmente nas licenciaturas em pedagogia, em função de nos depararmos com a existência de uma nova geração, inserida na cultura digital, que estabelece suas interações a partir de novas e velhas mídias, nas quais constata-se que esses alunos apresentam um perfil diferenciado para a maneira com a qual o nosso sistema educacional foi constituído.

Vale ressaltar que a Resolução No. 02/15, publicada em 01 de julho de 2015, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), destaca a importância da necessidade de formação de professores, no âmbito das TICs:

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

(...)

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; (BRASIL, 2015, p.6)

Diante desse aspecto, não é possível pensar na educação por intermédio de métodos ultrapassados e fora da cultura digital, pois, os avanços tecnológicos modificaram os modos de ser, agir e pensar da sociedade, em decorrência dos nossos processos de inserção digital.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A pedagogia se constitui, historicamente, inserida nos pressupostos do paradigma científico positivista, ambicionando demonstrar explicações para todas as qualidades de ciências. O método descrito para a constituição da Pedagogia, com o *status* de ciência, é originado nas ciências exatas e, em função do seu prestígio, conseqüentemente, o referido método orientou a construção das bases científicas para a verificação de fenômenos tanto naturais quanto sociais.

A identificação científica da pedagogia encontrava-se situada no campo das ciências sociais, fato que dificultava o alcance da exatidão, na aplicação do referido método. Por conseguinte, em conseqüência dessa suposta cientificidade, a pedagogia não executou seu aspecto histórico, pois não constatou um ambiente de significação, logo não constituiu seu objeto de estudo.

Nesse sentido, ao fazer um retrospecto histórico da pedagogia, verifica-se que é possível retomar à Antiguidade Clássica, especificamente a Grécia antiga. Assim, é importante compreender, que desde esse período a Pedagogia é repleta de contradições, conforme disserta Saviani (2007), em que, sob um aspecto a reflexão localiza-se no campo da filosofia, com proposituras éticas, orientando o ato educativo. Por outro lado, há a tônica na experiência prática, na qual fortalece a metodologia a condução a criança.

Com a finalidade de compreender a pedagogia como ciência da educação Libâneo (2001, p.06) a designa como “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.”

Dessa forma, a pedagogia se apropria do ato educativo e seus interesses direcionam-se à prática educativa, como componente da atividade humana e da vida social do indivíduo. Entende-se, a partir dessa concepção, que a educação constitui as práticas humanas e sociais, na direção de proposições que visam mudanças nas pessoas, assim como nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, ou seja, na promoção da amplo entendimento da nossa existência individual e coletiva.

Tais modificações organizam o objeto de estudo da Pedagogia. Por conseguinte, sua culminância se dá pela comunicação, experiência acumulada, diversificados saberes e modos de agir construídos e acumulados pelas pessoas e sua respectiva cultura, vista como patrimônio humano.

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNEO, 2001, p. 10)

O objeto de estudo que situa a Pedagogia no campo científico é a educação. Vale lembrar que, a sociologia, a psicologia, a economia, dentre outras, também tem autorização para investigar problemas educativos, entretanto em conformidade às suas bases teóricas.

No entanto, “é a Pedagogia que pode postular o educativo, propriamente dito, e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isto não quer dizer, todavia, que ela, por isso, passa ocupar lugar hierarquicamente superior às demais” (LIBÂNEO, 1996, p. 118).

Dessa maneira, convém apropriar-se do seu lugar como Ciência da Educação. Em complementaridade, Libâneo (2001, p. 77), argumenta que a Pedagogia tem a responsabilidade de integrar os enfoques de diferentes ciências (sociologia, psicologia etc.) “em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos.” Conforme o autor, a Pedagogia tem identidade e problemas próprios que constituem suas especificidades, em que os estudos concentram-se nos elementos que constroem o campo de estudos e sua contextualização.

3 | TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TICS) APLICADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A escola como instituição não está conseguindo manter-se fiel aos seus objetivos que se delimitam a construção do conhecimento, devido à grande crise que ela se encontra. Nos países industrializados como nos Estados Unidos, segundo o pesquisador Seymour Papert umas das formas para obter êxito na busca pelo saber é a ideia da inclusão de computadores como catalizador da revolução do sistema educacional. Já no Brasil, a alegação mais usada para o problema da crise na educação, é que a atual circunstância, deriva da condição sócio-política-econômica que nos encontramos inseridos.

Diante desse contexto, observamos que nos países mais desenvolvidos ou até mesmo nas nossas escolas de rede privada, a colaboração para a efetiva qualidade do processo de construção do conhecimento, é dada pelo uso da tecnologia. Então, é imprescindível promover o uso dos recursos das habilidades dos indivíduos de uma forma

mais abrangente, não deixando apenas na passividade de conhecimentos já existentes (PAPERT, 1980).

Nesse âmbito, constata-se que a crise na educação se dá por intermédio de dois pilares: a questão sócio-política-econômica que vivemos e a melhoria no ensino em si. Ambas as falhas devem ser resolvidas por pessoas que estão habilitadas ao processo de ensino, recursos de condições, metodologias e ideias que levarão a contribuir para a educação de uma criança.

Desse modo, é notável que em países industrializados o acesso a tecnologia é mais barata e acessível, facilitando a inclusão das pessoas nas redes de ensino. Ao transpor para o contexto brasileiro, verifica-se diferenças destoantes, no que se refere ao acesso às tecnologias, em decorrência de sua alto custo.

Embora o alto custo seja um fator impeditivo para o aumento qualitativo, tanto da inserção tecnológica na rotina escola, quanto em seus usos como ferramentas para ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, que ainda há expectativa de que os benefícios causados pelo uso das tecnologias sejam inúmeros, entre eles a de tornar o indivíduo um pensador mais crítico e ativo, capaz de usar seu conhecimento intelectual para desenvolver mais suas habilidades e aquisição de novos saberes (PAPERT, 1980).

Assim, as ideias de Papert, vão ao encontro do uso do computador a favor do desenvolvimento intelectual da criança, promovendo um modelo de filosofia em que a criança ensinará o computador e não ao contrário. Desse modo, o computador deixa de transportar a informação e passa a ser a ferramenta para normatizar seus conhecimentos intuitivos.

Papert (1980) trabalha na elaboração do projeto de construção do saber da sua infância, no qual compreende que as engrenagens representavam seu passatempo favorito e, por intermédio delas, desenvolveu seus aspectos cognitivos de absorção de conhecimento, sem levar em consideração seus aspectos afetivos. Corroborando com sua constatação, Piaget (1982) leva em conta que a aquisição de um conhecimento novo, está inserido num conhecimento anterior existente.

Nesse contexto, considera-se que uma aprendizagem será mais simples se estiver inserida no cotidiano do indivíduo. Dessa forma, a concepção de desenvolvimento do saber se dá por meio de modelos já disponíveis, que ao longo do processo, adquirem formas lógica e emocional. A partir da aquisição dos estudos piagetianos, foi relacionado o uso das engrenagens com o conhecimento corporal e o sistema sensorial da criança.

Portanto, a ideia principal de Papert (1980), é a de transformar computadores em ferramentas moldáveis o suficiente para criar situações de aprendizagem de maneira facilitada para o desenvolvimento educacional do indivíduo.

No passado, só se pensava no uso de computadores como ferramentas de trabalho, de jogos, correspondências eletrônicas, entre outros não se falava na possibilidade de usá-lo como instrumento de saber. Com o passar do tempo, descobriu-se que o uso de

computadores poderia contribuir para o processo de formação intelectual do ser humano.

Percebe-se que muitas barreiras são levantadas para impedir que as crianças adquiram conhecimentos científicos, dentre elas as mais perceptíveis são a da privação do uso desse tipo de ferramenta e a de cunho político, ou seja, a falta do componente dentro dos lares brasileiros.

Dessa maneira, nota-se que os computadores podem ser transportadores de muitas ideias e de sementes de mudança cultural, ajudando na formação das novas relações de conhecimento e de como essas novas mudanças afetarão a vida do indivíduo.

Diante disso, duas ideias são estruturadas por Papert (1980), a 1ª que a construção da comunicação com o computador deve acontecer de forma natural, como exemplo citado pelo autor da ideia de se aprender francês morando na França e não por intermédio de cursos de línguas; e a 2ª é usar o computador como meio para se aprender outras formas de aprendizagem, como por exemplo ser interlocutor de matemática ou de língua.

Conforme as metodologias de Piaget (1982), as crianças já apresentam grandes conhecimentos antes de mesmo de frequentar a escola, sendo elas construtoras das suas próprias aprendizagens, assim sendo, se levarmos em consideração que construtores precisam de materiais para produzir suas obras, estamos caminhando em conformidade à teoria do autor, em que o agente principal, a criança, é a “construtora do saber”. Logo, podemos dizer que o meio oferece o aprendizado construtivo piagetiano.

Desse modo, dois grandes temas permeiam a pesquisa de Papert (1980), uma delas é que as crianças podem aprender a usar os computadores de modo hábil e a outra é que esse tipo de aprendizagem pode modificar como elas aprendam outras coisas.

Por intermédio de um programa de pesquisa sobre computadores, chamado LOGO, que é uma linguagem de programação, que trata das variáveis como definições que permitem estabelecer novos comandos e funções para as formas primitivas de linguagem, sendo ela interpretativa, o que significa que interação pode ser usada para alterar os comandos da comunicação, permitindo assim, criar ambientes nos quais as crianças possam aprender a se relacionar com computadores de forma simples.

Para Papert (1980), as salas de aulas são ambientes de aprendizagem artificiais e são usadas pela sociedade para forçar o indivíduo, de forma inadequada, à busca de conhecimentos importantes para o desenvolvimento do ser humano. Nesse contexto, ele defende a inserção tecnológica dentro das salas de aula, na qual a aprendizagem aconteceria de forma mais prazerosa e menos dolorosa para a criança, permitindo, assim, que o computador seja um semeador intelectual de cultura.

Portanto, Papert (1980) crê que se o ensino for prazeroso, este se tornará vicioso e, conseqüentemente, os pais passarão para filhos (e assim sucessivamente) “as sementes” do conhecimento. Assim, para que o desenvolvimento do saber ocorra, é necessário entender casos específicos de aprendizagens (engrenagens) para somente depois difundir

culturalmente esse conhecimento.

Nesse sentido, o interesse da pesquisa é de como o ser humano pensa e como ele aprende a pensar. O desenvolvimento intelectual matemático do pesquisador se deu por meio de engrenagens, 1º por fazer parte do cotidiano que o cercava, 2º por ser um meio de comunicação com os adultos que estavam presentes em sua vida, 3º por usar seu corpo para pensar sobre engrenagens e, finalmente, por funcionar como objetos-de-pensar.

Desse modo, o uso de computadores como ferramentas interativas poderiam facilitar muito o processo do desenvolvimento intelectual de uma criança, por meio de linguagens fáceis de programação, a criança daria comandos para diversas ações computacionais, como exemplo, um desenho em que a criança faria alterações em cor, tamanho, formas de acordo com seu interesse.

Logo, é perceptível o desenvolvimento intelectual de uma criança quando se usa o computador para aprender, em condições adequadas de aprendizagem, pois a aquisição de conhecimentos sobre programação, reorganizará seu uso e funções, no tocante de objetos-de-pensar, promovendo assim, novas formas de aprender, de pensar e crescer tanto, emocionalmente quanto cognitivamente (PAPERT, 1980).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação docente delimitado à Pedagogia, no âmbito do Ensino Superior, no que tange às necessidades contemporâneas que emergem da dinamicidade com a qual se insere a tecnologia, organiza-se diante da necessidade em disponibilizar aos professores uma capacitação que lhes permitam trabalhar de maneira crítica, educativa e formadora, com as TICs e as diversificadas linguagens que delas se originam.

Conforme, Buzato (2007); Coscarelli e Ribeiro (2007); Moreira e Monteiro (2010) e Gomes (2012), as competências tecnológicas necessitam ser exploradas pelas práticas de ensino, conseqüentemente, é imprescindível dispor ao docente modos diversificados de trabalho com elas, para que possam promover o alcance significativo das transformações indispensáveis ao cenário acadêmico. Os referidos autores, constituem suas perspectivas no eixo paradigmático do letramento digital¹, por compreenderem que as TICs dispõem de linguagem própria.

Ao tratar das questões suscitadas pelo letramento digital, identifica-se a necessidade de interpretação e ações críticas, no âmbito das tecnologias e sua linguagem, com vistas a capacitar cidadãos habilitados à compreensão contemporânea da sociedade. Desse modo, verifica-se que a utilização das TICs na educação, estão subordinadas à formação do professor para tratar de maneira crítica e pedagógica os recursos provindos desse

1. Para Soares (2002) o termo letramento digital é utilizado para se referir às práticas de leitura e escrita ambientadas pelo computador e pela internet.

espaço de múltiplas possibilidades de construção de aprendizagem.

Assim, o docente necessita reconhecer os meios tecnológicos, suas interfaces e as diversificadas possibilidades pedagógicas oriundas do contexto digital, para que seja possível mobilizá-lo nos contextos educacionais e nas múltiplas situações de aprendizagem.

Dessa forma, constata-se que as TICs propiciam a interação com um vasto ambiente de pluralidades, nas quais ultrapassam os limites geográficos e culturais, por conseguinte resulta no intercâmbio constante de informações como condição indispensável. Nesse âmbito, os ambientes de formação não se concentram em um local, subdivididos em diversificados ambientes virtuais, capazes de estabelecer a promoção da dialogicidade, a aprendizagem e o relacionamento interpessoal em diversificadas realidades.

Para Kenski (2007), as mudanças aceleradas pelas quais o mundo passa devem ser acompanhadas pelo docente, assim esse profissional necessita estar preparado para orientar seus alunos a analisarem e a compreenderem as inovações, assim como as situações complexas e inesperadas; devem levá-los a desenvolver sua criatividade; a usarem a racionalidade, a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva etc.

Nesse contexto, Gomes (2012) julga insatisfatório o domínio das competências técnicas. Dessa maneira, compreende-se que não é suficiente dominar apenas o conteúdo das disciplinas, pois o contexto contemporâneo espera que o docente tenha competências construídas no campo da orientação pedagógica, no campo tecnológico e motivacional dos discentes, assim como obtenha maior proximidade com as TICs aplicadas à sua especificidade.

Verifica-se, portanto, evidências positivas ao adotar mudanças, no âmbito da adoção de tecnologias no Ensino Superior como: a conscientização das IES (Instituições de Ensino Superior), no que se refere aos usos tecnológicos como modos historicamente contemporâneos de aquisição e difusão do conhecimento. E ao integrarem o cotidiano das instituições, componentes eletrônicos, tais como: lousa digitais, smartphones, notebooks, tablets e outros, além de sistemas que autorizam aos docentes a gestão *on-line* do conteúdo que seus discentes encontram-se conectados.

Para Masetto (2006, p. 153):

As tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informação básica e novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a produção de artigos e textos.

Por fim, vale ressaltar que as TICs encontram-se em permanentes mudanças, desse modo, podem influenciar os processos que conduzem a atividade de ensino e de vida. A tecnologia pode causar muitos medos, em decorrência de resultar em rupturas com os paradigmas vigentes, por outro lado podem conduzir à liberdade, ao aceitar que o docente construa novas possibilidades, no âmbito do trabalho pedagógico. A evolução tecnológica

permitiu a conexão entre as diferentes mídias, associando os recursos audiovisuais, sonoros, visuais, textuais etc., aumentando os ambientes de ocorrência do processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulinas, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução No. 02 de 01 de julho de 2015. **Diário Oficial da República do Brasil**. Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF, 01 de julho de 2015.

BUZATO, M. E. K. Desafios Empíricos-Metodológicos para a Pesquisa em Letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 1, pp. 4562, jan/jun 2007.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

GOMES, S. dos S. Letramentos, Formação de Professores e Mediação Pedagógica no Ensino Superior In: **Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência**. Porto: Edição CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, p. 698-714.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?**. São Paulo: Cortez. 1996.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. n. 17. ,p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.133-173.

MOREIRA, J. A. M. e MONTEIRO, A. A. O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais ensino superior. **Educação, Formação & Tecnologias**, v.3, n.2, p. 82-94, Nov. 2010. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft> Acesso em: 05. maio. 2011.

PAPERT, S. M. **Logo: Computadores e educação**. Trad. José A. Valente, da Unicamp, SP. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA DA UNAERP

Data de aceite: 03/08/2020

Samila Bernardi do Vale Lopes

Universidade de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto – SP

Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-1999-2535>

Claudinei de Souza

Universidade de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto – SP

<https://orcid.org/0000-0003-0275-8272>

Heloísa Alves Rosa

Universidade de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto – SP

<https://orcid.org/0000-0002-9893-4869>

Gabriela Vansan

Universidade de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto – SP

<https://orcid.org/0000-0002-0685-0044>

RESUMO: Com este artigo, tem-se o objetivo de analisar os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores, tomando como base os relatórios dos bolsistas discentes, que refletem as experiências do subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), no ano de 2017. O

trabalho perpassa pelo PIBID, seus objetivos, a estruturação do Programa na UNAERP e mais especificamente no subprojeto da Pedagogia. Assim como aborda a organização do subprojeto em 2017, as ações empreendidas em parceria com a escola, com o propósito de avaliar as contribuições do Programa no âmbito da formação de professores. Para tal análise, parte-se da perspectiva teórica que considera que a compreensão da educação escolar não pode estar dissociada da conjuntura econômica, política e social na qual está imersa. Assim, a escola e a formação do educador são apresentadas como um reflexo da sociedade, em um determinado contexto histórico. O resultado elucida que existem limites em torno do PIBID, contudo, o programa contribui para potencializar a formação docente, oportunizando a inserção de licenciandos no universo escolar, de forma supervisionada e com financiamento, o que permite uma experiência mais prolongada no cotidiano das instituições e uma maior vivência dos desafios e das possibilidades presentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; PIBID; Pedagogia.

THE PIBID IMPACTS IN TEACHING TRAINING: EVALUATING GRADUATE EXPERIENCE ON PEDAGOGY COURSE AT THE UNIVERSITY OF RIBEIRÃO PRETO

ABSTRACT: This article aims to analyze the impact of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) on initial teacher training. Reports of former recipients of this scholarship were used to analyze their experiences as participants of the Pedagogy course at the University of Ribeirão Preto (UNAERP) in 2017. The work involves a brief description of PIBID, both in its general aspect and in the Pedagogy subproject. It also includes a description of the organization of the subproject in 2017, the actions undertaken in partnership with the school and, finally, the evaluation of the Program in view of its contributions to teacher training. For this analysis, the theoretical perspective that school and education cannot be dissociated from the economic, political and social context in which they are immersed was observed; being the school and the teacher training program presented as a reflection of society in a certain historical context. The result indicates that PIBID has limits. However, the program contributed to strengthen teacher training, providing undergraduate college students the opportunity to be part and learn about the world of elementary and high schools in a supervised manner and with funding, allowing a more prolonged experience in the daily life of schools even with their current challenges and many possibilities.

KEYWORDS: Teacher Training; PIBID; Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta reflexões sobre o contexto da prática docente, a partir de uma perspectiva teórica crítica, abordando conceitos que abarcam os fundamentos do trabalho educativo, bem como as contradições presentes na formação de professores.

Nesse contexto, são investigadas as possíveis contribuições do programa para a formação dos licenciandos do curso de Pedagogia e para o cumprimento dos objetivos previstos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da recuperação e da análise do material produzido ao longo de 2017.

A partir da consideração de que o PIBID representa uma ação eficaz no que diz respeito à potencialização da formação docente, os apontamentos, no decorrer do artigo, versam sobre as contribuições do programa acerca da formação dos bolsistas participantes e se os objetivos previstos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram concretizados.

Para elaboração deste artigo, foi utilizada a metodologia qualitativa de caráter bibliográfico, associando fontes documentais, como os relatórios dos bolsistas discentes do ano de 2017, aos documentos oficiais da CAPES e aos referenciais teóricos, que abordam o tema da formação de professores.

2 | EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS, PEDAGÓGICAS E ACADÊMICAS NO PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma proposta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem o intuito de incentivar a iniciação à docência e a formação em nível superior, assim como a melhoria da qualidade da educação básica pública. Tal apoio consiste na concessão de bolsas aos integrantes dos projetos e no repasse de recursos financeiros para custear as diferentes atividades.

O PIBID promove a aproximação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas através de projetos, propostos pelas IES, mas desenvolvidos por licenciandos.

Segundo a CAPES (2013, p.2), os objetivos do PIBID são:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

O programa abrange as IES que oferecem cursos de licenciatura, nos quais são organizados subprojetos com o intuito de estabelecer estratégias para inserir os graduandos no contexto da educação básica de modo a se relacionarem com as demandas intrínsecas ao cotidiano escolar. Assim, os docentes das IES e das escolas da rede básica de educação atuam de forma conjunta e articulada na segmentação da orientação e referenciamento dos licenciandos. Ao se inscreverem no programa, as instituições que possuem cursos de formação docente passam por etapas seletivas regidas por editais específicos.

Dessa forma, de 2014 à 2017, a UNAERP foi contemplada com o referido programa, o que possibilitou implementar subprojetos nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Educação Física e Música, que passaram a desenvolver atividades voltadas para as suas respectivas áreas.

A partir de 2016, todas as atividades do PIBID da UNAERP foram desenvolvidas na

Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Dr. Paulo Monte Serrat Filho.

Sob essa perspectiva, as atividades trabalhadas no PIBID propõem relacionar conteúdos curriculares a conteúdos extracurriculares, tendo em vista a iniciação à docência de licenciandos, a formação continuada de professores em serviço e a promoção da melhoria do ensino na educação básica.

Ao longo desses anos o subprojeto do curso de Pedagogia procurou pautar suas ações em torno de alguns eixos. Um deles estava relacionado às situações de aprendizagem e problemáticas do cotidiano de escolar, o segundo eixo baseado nas reflexões e elaborações do planejamento e suas facetas, além dos processos e ferramentas avaliativas e por último, o quarto eixo norteador, traz o olhar para a alfabetização, seus desafios e possibilidades.

Durante as experiências vividas em 2017, na Escola Municipal Prof. Dr. Paulo Monte Serrat Filho, surgiram demandas e direcionamentos que refletiram na necessidade de novos estudos e aprofundamentos que, por sua vez, pudessem orientar e subsidiar a prática em sala de aula. Assim, temas específicos passaram a ter maior enfoque nas discussões do grupo, dentre os quais se destacam: a) o resgate da ludicidade no ensino fundamental, b) a identidade e as questões étnico-raciais, o que deu origem ao projeto “Conhecendo e Valorizando a Cultura Africana no Brasil”, realizado no segundo semestre de 2017, e c) a Rádio Escola junto ao Grêmio Estudantil e a gestão democrática.

Ao longo do trabalho desenvolvido através do PIBID, os bolsistas licenciandos agregaram ao seu processo formativo a participação em eventos acadêmicos, como ouvintes mas também através de apresentações de trabalhos nas modalidades oral e painel, em várias universidades, públicas e particulares, no interior paulista, com o objetivo de socializar as experiências proporcionadas pelo subprojeto da Pedagogia, as reflexões, perspectivas e dificuldades encontradas no processo.

3 | REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

Neste capítulo propõe-se discorrer sobre os objetivos centrais da educação escolar, abarcando questões que envolvem a formação de professores, a função social do educador, bem como as contradições presentes neste debate, buscando retomar o relatório dos bolsistas aferindo ao material teórico apresentado.

Para levar a cabo essas reflexões, este artigo ancorou-se na definição de educação escolar da perspectiva pedagógica histórico-crítica, para a qual:

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social (MARTINS, 2010, p. 15).

Nesse excerto, a autora traz uma concepção de educação escolar que aponta aspectos de transformação do próprio sujeito, bem como a criação de forças necessárias, concretas e subjetivas, que constituem e subsidiam a transformação do meio social. Sob essas circunstâncias, a essencialidade da educação escolar consiste em desenvolver, nos indivíduos, a capacidade de apropriação da cultura, enquanto expressão do saber histórico, no que concerne à compreensão e à transformação da própria cultura, absorvida como forma de superação de paradigmas. Dessa forma, o resultado do trabalho da educação escolar deve estar fundamentado no fato de garantir condições para que o sujeito possa compor e ressignificar a própria existência, no âmbito do trabalho, da sociabilidade e da subjetividade.

No tocante à formação docente, ter clareza sobre o papel da educação e, mais precisamente, da educação escolar possibilita o discernimento sobre a função do educador, sobretudo diante dos objetivos da educação escolar e perante a essencialidade do trabalho educativo.

De acordo com a concepção apresentada, e tendo em vista que a educação não pode prescindir dos aspectos sociais que a constituem, emergem reflexões acerca das contradições presentes na formação inicial de professores. Segundo Martins (2010), ainda que palavras como “reflexão” e “críticidade” estejam muito presentes nos conteúdos e abordagens dos cursos de licenciatura, tem-se perpetuado, sob o aspecto prático, uma postura reprodutivista na prática pedagógica, levando o educador a um estado de alienação para com as características intrínsecas de seu ofício. À face do exposto, a autora afirma:

[...] Como nunca, a importância da formação inicial e contínua desse profissional é conclamada e, como nunca, também, tão esvaziada de sua função precípua, qual seja, a formação de pessoas aptas aos domínios do tríplice universo anteriormente referido. Nela, o “saber fazer” passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de “competência” [...] (MARTINS, 2010, p. 19).

Ao fazer esta colocação, Martins parte da análise dos impactos políticos hegemônicos na educação brasileira, durante o século XX, apontando a defasagem sobre a plenitude da formação docente e a diluição de seus fundamentos que consiste no domínio do tríplice universo na formação do professor, como consequência de um avanço intervencionista neoliberal que ganhou força nas últimas décadas, sobretudo, após o Consenso de Washington. Nesta afirmação a autora ressalta a consonância de suas ideias com a do educador Antônio Joaquim Severino, abordando o conceito de tríplice universo como práticas que tecem a existência histórica concreta do homem, contribuindo, por meio da educação, para sua integração:

[...] no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas e; no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (MARTINS, 2010, p.14 apud SEVERINO, 2002, p.11).

A serviço de uma educação baseada na lógica da lucratividade e da competitividade de mercado, a formação do profissional docente tem sido “esvaziada da sua função precípua, [...] equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos”. O “saber fazer” emerge na formação de professores como alternativa para a prática educativa cotidiana e como forma de atendimento de demandas hegemônicas, em detrimento da reflexividade e da consciência plena perante a totalidade da profissão, como analisa (MARTINS, 2010, p.19 apud SILVA JR. & CAMMARANO GONZÁLES, 2001)

Sobre as especificidades da função do educador e a totalidade da profissão, Kuenzer (2000) defende que:

[...] o educador não é apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos. Há, na especificidade de sua função, uma forte exigência de produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos; o domínio dos conteúdos escolares, enquanto “traduções” do conhecimento científico tecnológico e histórico crítico em expressões assimiláveis dadas as características de cada educando e as finalidades e estratégias de cada modalidade de educação; a escolha das formas metodológicas adequadas à cada conteúdo, à cada finalidade, a cada educando; a familiaridade com as formas de organização e gestão escolares e não escolares, institucionalizadas e não institucionalizadas, que os processos pedagógicos assumirão dadas as suas distintas finalidades; a capacidade de entender e intervir nas políticas educacionais: finalmente, dar conta dos processos de formação do profissional de educação, na dupla dimensão de produtor difusor do conhecimento pedagógico (KUENZER, 2000, p.2).

Ao delinear os fundamentos que definem a prática pedagógica, Kuenzer contribui evidenciando características que, ao longo do avanço da educação reprodutivista, têm se diluído e perdido de vista no contexto da formação de professores.

Entende-se que as condições em que se organiza e estabelece a formação do pedagogo dão-se de forma indissociável de fatores do universo político e econômico, assim como, a realidade da escola revela-se enquanto expressão da conjuntura social. Isso posto, os estudantes depararam-se com a contradição entre o que é aprendido na formação de pedagogos e as possibilidades concretas de intervenção na prática pedagógica, inerentes à própria realidade que é dinâmica e está em constante transformação. Compreender essa relação é fundamental na formação, como também na intervenção consciente desse profissional.

O que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época [...] Esta afirmação que talvez pareça desnecessária e até mesmo exagerada, precisa ser resgatada, dadas as atuais características da produção pedagógica contemporânea, que de modo geral tem se dividido entre aquela que vai ao mundo do trabalho e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não escolares, mas não faz o caminho de retorno, caracterizando-se por macro-análises que, embora relevantes e necessárias, pouco contribuem para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam às atuais demandas por educação feitas por estas mesmas

relações perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias; e aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas tratando-as como se fossem autônomas e até determinantes daquelas relações sociais (KUENZER, 2000, p.2).

Diante dos pensamentos da autora, torna-se evidente que compreender a conjuntura política, social e econômica, observando-os de forma analítica e crítica à realidade educativa, caracteriza-se portanto como aspecto essencial da prática educativa. Nesse sentido, mostra-se apropriado o fomento de ações que colaborem para a investigação e a identificação desses aspectos na formação de professores, de modo a contribuir com o debate sobre a melhoria da formação para o magistério.

Os registros dos pibidianos do subprojeto de pedagogia, materializados em relatórios mensais, trazem à tona vários aspectos pertinentes sobre o papel desempenhado pelo PIBID na formação e, principalmente, na quebra de paradigmas sobre o espaço escolar. O excerto abaixo apresenta uma síntese do relato organizado pelos bolsistas, sobre o impacto do programa em sua formação:

A participação no PIBID representou a possibilidade de vivenciar e experimentar a prática docente ainda enquanto pedagogos em formação com o grande diferencial de sermos orientados a todo momento pela coordenadora de área, que foi fundamental, levantando críticas e provocações que contribuíram para o nosso amadurecimento e consciência sobre a prática, possibilitando a reflexão crítica sobre a sociedade e a educação. Pudemos ainda, conhecer um pouco sobre a perspectiva do professor da rede pública de ensino, entendendo que sua atuação tem sido contingenciada por uma série de questões que envolvem desde a desvalorização do trabalho docente, baixo salário que exige ampliação da jornada de trabalho; às avaliações, que estabelecem parâmetros sobre o resultado escolar e sua relação com a política econômica nacional. Esses são fatores que têm separado a prática pedagógica da realidade do aluno, e que tendem a representar um nicho específico de nossa sociedade, o que se distancia da importante função do professor, responsável por garantir que cada conteúdo apresentado tenha significado, que todo e qualquer preconceito e discriminação não exista na escola, perceber qualquer forma de repressão da autoestima, dar sentido ao aprendizado, observando a realidade e a singularidade de cada criança e a complexidade presente na posição do professor diante dos desafios que a escola herda da sociedade. Portanto, o PIBID foi uma oportunidade concreta de estabelecer relações entre a prática docente e a teoria abordada no curso de pedagogia. Dessa maneira, a universidade e as possibilidades que se criam a partir dela estabelecem-se como forma de dar sentido à prática e à vivência e, por meio da prática, criam condições de aprendizado que legitimam o conhecimento teórico (RELATÓRIO BOLSISTAS, 2017. Correção nossa).

Nesse relato, os bolsistas evidenciam a contribuição do programa na própria formação e destacam a importância da atuação na escola de forma assistida, o que demonstra ter proporcionado maior segurança em sua prática. Apontam também inquietações sobre políticas educacionais e seu impacto na pedagogia e didática em sala de aula, assim como discorrem sobre questões que permeiam o âmbito do trabalho e da categoria do professor, a disputa política e de classes, que se expressam no domínio hegemônico sobre a educação no país e que tensionam a prática docente a se distanciar de sua função social.

Em trechos do relato, os bolsistas buscam avaliar a atuação na escola, procurando

soluções e alternativas para os desafios encontrados e apresentando possíveis conquistas diante da experiência. Sob essa perspectiva, assim descrevem:

“[...] **A partir do levantamento e da análise da realidade escolar**, pudemos coletivamente identificar e destacar as seguintes demandas: resgate da ludicidade e valorização da infância; incentivo à leitura; formação política e construção da representatividade a partir da apropriação do espaço escolar. [...] Nesse momento, **percebemos que não estávamos preparados para tratar sobre essa temática**, havendo a necessidade de buscar referências de ordem teórica e prática que pudessem orientar a nossa abordagem do livro [...] Dessa forma, **organizamos paralelamente às intervenções encontros periódicos com o objetivo de estudarmos e refletirmos** sobre o tema étnico-racial [...] Após algumas semanas de estudos e reflexões compreendemos que apenas a leitura do livro “O Cabelo de Cora” não seria suficiente para tratar das relações étnico-raciais e todas as implicações que elas trazem [...] Ao realizar todas as atividades com o primeiro ano, **detectamos um crescimento e amadurecimento gradual tanto em nós bolsistas como nos alunos e na nossa relação**, o que contribuiu para que conseguíssemos aplicar todas as atividades planejadas e alcançar os objetivos. Nesse aspecto, é relevante ressaltar o quanto a relação com a professora da turma foi de grande importância para o desenvolvimento de todas as atividades. [...] **A liberdade que nos deu foi elemento decisivo** para que os alunos se sentissem seguros e fossem capazes de estabelecer uma relação de confiança conosco [...] (RELATÓRIO BOLSISTAS, 2017. Grifo nosso).

Em razão da observação e da identificação das demandas da sala e da escola, os bolsistas apontam, de forma analítica, sua relação com o espaço escolar e percebem a insegurança e despreparo em relação ao conteúdo a ser trabalhado em classe. Diante disso, organizam-se em ordem prática e teórica para a solução daquela demanda e, em seguida, avaliam sua prática, ressaltando pontos que foram fundamentais para o resultado final.

O trecho, destacado acima, indica uma perspectiva positiva da contribuição do PIBID no desenvolvimento da reflexão crítica dos bolsistas, como também ressalta peculiaridades do programa ao criar condições para o movimento da dialética entre o fazer prático e o pensamento teórico, compreendido a partir da perspectiva de que “[...] isso demanda reconhecer a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática” (MARTINS, 2010, pág. 26).

É possível observar uma dinâmica na sondagem inicial e, posteriormente, na elaboração e na abordagem do conteúdo aplicado nas intervenções em sala de aula. Posicionamentos como, “a partir do levantamento e da análise da realidade escolar [...]” e “[...] percebemos que não estávamos preparados para tratar sobre essa temática”, enfatizam a postura de reconhecimento e sensibilização dos bolsistas perante os desafios da sala de aula, assim como as lacunas de sua própria formação, constatação feita por meio da vivência prática.

A prática pedagógica pressupõe a didática, a organização do fazer educativo, a identificação das demandas da aprendizagem a compreensão da totalidade pedagógica:

O perfil desejado do profissional de educação é, portanto, o de um profissional “com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico - social, nas dimensões afetiva, individual e grupal. O que se deseja é a formação de um profissional

profundamente comprometido com a dimensão pública da educação, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades; que use o conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e comunidades educativas; que investigue e produza conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana dos indivíduos (KUENZER, 2000, p.3).

A necessidade de apropriar-se da totalidade do fazer educativo associa-se a capacidade da formulação de um olhar dialético diante da própria prática, como maneira de poder transformar a ação educativa no decorrer da experiência do professor.

No caso dos bolsistas, os trechos destacados evidenciam a caminhada processual na identificação das próprias dificuldades e mapeamento das alternativas para saná-las.

No trecho “organizamos paralelamente às intervenções encontros periódicos com o objetivo de estudarmos e refletirmos [...]”, é demonstrado um movimento no âmbito da busca por referências teóricas organizadas a partir das demandas percebidas no âmbito da prática. Quando os bolsistas afirmam: “detectamos um crescimento e amadurecimento gradual tanto em nós bolsistas como nos alunos e na nossa relação, o que contribuiu para que conseguíssemos aplicar todas as atividades [...]” buscam enfatizar a relevância do programa no que diz respeito ao amadurecimento da postura docente do grupo, como também o desenvolvimento do senso de análise crítica e autoavaliação, aprimoramento das concepções e abordagens pedagógicas.

Por meio do trecho “a professora da turma foi de grande importância para o desenvolvimento de todas as atividades. [...] a liberdade que nos deu foi elemento decisivo para que os alunos se sentissem seguros [...]” relatam sobre a importância da orientação proporcionada pela supervisora, o que gerou confiança para experimentarem e vivenciarem abertamente a prática docente. Assim, percebe-se a importância da figura da coordenadora de área e da supervisora, que foram agentes estratégicos e estruturantes na organização do programa, buscando amparar os bolsistas e potencializar a efetividade da formação, a apresentação de referências no âmbito da consulta e da teoria, assim como, a abordagem prática em sala de aula. Ao apontarem a oportunidade conferida pelo PIBID para ingressarem no contexto da prática ainda como pedagogos em formação, os bolsistas complementam da seguinte maneira: “com o grande diferencial de sermos orientados a todo momento pela coordenadora de área, que foi fundamental, levantando críticas e provocações que contribuíram para o nosso amadurecimento e consciência sobre a prática”.

Perante a prática vivenciada na escola, além de concluírem “[...] que o pedagogo no espaço escolar tem a oportunidade de participar do processo de ensino e aprendizagem de maneira mais global”, registram, no relatório, pontos que evidenciam características de criticidade e consciência sobre a educação num aspecto geral, apontando a necessidade de “um olhar atento sobre a formação docente” e trazendo a relação de observação com

os professores e demais profissionais segundo uma ótica mais ampla: “[...] entendemos que para compreender a realidade da educação e suas contradições, é necessário ter um olhar para além da escola, o qual nos ajuda a enxergar de forma mais ampla como se dá o enrijecimento da prática pedagógica nesse ambiente escolar”.

Sobre ações realizadas na escola onde foi abordada a educação das relações étnico-raciais, os bolsistas explanam: “[...] pudemos perceber que existe uma lacuna no que diz respeito ao silenciamento de questões que impliquem no olhar sobre a diversidade, que vem limitando e enrijecendo a prática do educador na escola [...]”. A questão étnico-racial é uma demanda que atravessa toda a história da educação brasileira, sendo um debate que deve ser travado na mesma medida das questões de gênero e diversidade, tornando o papel do educador ainda mais complexo e desafiador ao abordar tais assuntos em sala de aula. Para isso:

[...] é tarefa do profissional da educação, o qual, para realizá-la com competência, deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade que se constituem em objeto dos vários campos do conhecimento, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas; mas isto não é suficiente. Usando estas ferramentas, é preciso construir categorias de análise, a partir de uma síntese peculiar que tome como eixo os processos educativos, que permitam dialeticamente compreender as concepções e intervir nas práticas no sentido da transformação da realidade (KUENZER, 2000, p.2).

Pensar as diferentes formas de interpretação da realidade, perpassa também pelo questionamento sobre a dominação cultural hegemônica decorrente da formação da identidade brasileira, sedimentada a partir do processo escravocrata, de opressão e de extermínio dos povos originários, e avanço desenfreado do capitalismo. Onde esse contexto tão complexo, torna-se responsabilidade do educador ao levar adiante a contribuição na formação da identidade e na consciência de seus alunos.

Ainda sobre esse aspecto, retomando os relatos, os pibidianos refletem sobre os fatores que emergem da sociedade e que se reproduzem na escola, sendo o silenciamento da diversidade uma questão que está atrelada à organização social e que reflete no processo educativo, haja vista a estagnação da formação docente “[...] que vem colocando o educador em situação de defasagem em relação à abordagem de assuntos que permeiam o campo da identidade de gênero e questões étnico-raciais”.

Com referência à infância no espaço escolar, os graduandos trazem um olhar sobre a inerência da ludicidade naquele ambiente, sobretudo para os alunos do primeiro ano em que o lúdico vê-se cerceado precocemente, o que gerou preocupações e a articulação dos pibidianos na busca por ações e embasamento que pudessem subsidiá-los na leitura dessa demanda:

Ao longo dessa vivência, pudemos perceber que o lúdico é intrínseco ao ambiente do ensino fundamental, no entanto, ele deixa de acontecer quando não é estimulado. Assim, constatamos a importância de atividades voltadas ao resgate de jogos e brincadeiras no espaço escolar, fomentando a socialização entre os membros da comunidade escolar, respeitando o direito à infância e fortalecendo os laços de pertencimento com a escola (RELATÓRIO BOLSISTAS, 2017).

Com esta experiência, os bolsistas puderam viver, observar e avaliar a prática docente, o que permitiu perceber a complexidade da profissão e seus desafios, como: condições de trabalho, políticas públicas educacionais, realidade dos alunos e avaliações externas.

Diante disso, desvela-se que o suporte dado pela estrutura do programa, que propunha a interação e o intercâmbio entre professores da educação básica e professores das IES como forma de recursos a serem apropriados pelos licenciandos, corrobora a concretização dos objetivos do PIBID, assim como foi determinante para o bom aproveitamento em ordem de referência prática e teórica na formação dos pibidianos:

- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, proporcionando a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- Impulsionar as escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; (BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 096, de 18 de julho de 2013).

Certamente, a vivência proporcionada pelo programa tem contribuído para a formação docente, envolvendo o educando na prática consciente da pedagogia, imergindo-o no universo escolar de maneira a legitimar o conhecimento teórico, assim como a teoria vem dando sentido a sua prática. Isso cria condições de colaboração e de valorização do exercício do magistério, estimulando de forma efetiva e eficaz a formação de futuros professores para a educação básica de maneira a contemplar, na totalidade, os objetivos gerais do programa, entendendo que o eixo formativo está centrado no trabalho pedagógico.

[...] escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente, portanto, o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional de educação, a partir do qual as demais ciências se aglutinam para dar suporte à investigação e à intervenção sobre os processos de formação humana (doc. UNB - Faculdade de Educação). As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental ou média, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento, etc., constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo enquanto práxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência "competências" definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento (KUENZER, 2000, p.2).

Organicidade incorporada por meio do fazer prático e da construção teórica em um processo dialético. Portanto, ao endossar a ideia de dialogismo sobre a relação teoria e prática, tem-se firmado como um importante contraponto à lógica reprodutivista, que sufoca a prática do magistério e dilui a consciência do magistrando sobre a de sua

profissão; por conseguinte, isso vem alimentando os pensamentos de polarização entre estes dois aspectos. Sobre essa dicotomia Martins afirma:

Essa diluição, todavia, também ocorre sob um forte argumento, qual seja, a necessária articulação entre teoria e prática. Uma articulação, porém, centrada na resolução de problemas práticos imediatos e o manejo das situações concretas do cotidiano escolar, enfim, que privilegia a forma em detrimento do conteúdo, deixando implícita a falaciosa frase: “na prática a teoria é outra” (MARTINS, 2010, p. 22).

Embora se enfoque a relação teoria e prática como fator fundamental na avaliação da qualidade da formação do professor, não se pode perder de vista os demais fatores que envolvem a profissão. Sobre isso, Saviani explana:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2008, p. 153).

Sob essa égide, é preciso ter um olhar atento e criterioso para as formulações de políticas públicas para a educação, assim como as intencionalidades que permeiam estes debates que, por sua vez, ao longo da história, tem emergido como expressão da luta de classes e estão intrinsecamente ligadas a fatores políticos e econômicos decorrentes do capitalismo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho buscou-se, a partir de autores como Lígia Márcia Martins, Newton Duarte, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani, compreender o papel da escola na sociedade contemporânea e, por conseguinte, ampliar o olhar em relação a ação do educador nesse espaço, de modo a corroborar a percepção acerca da formação de professores. Com base na consideração de que o PIBID tem sido uma ação eficaz no que diz respeito a potencializar o processo da formação docente, aproximando futuros pedagogos da essencialidade de suas profissões, foi realizada a averiguação dos objetivos centrais do programa por meio dos relatórios produzidos pelos bolsistas do subprojeto do curso de pedagogia da UNAERP, avaliando as contribuições do programa na formação dos graduandos.

Dessa forma, foi apontada, neste artigo, uma perspectiva teórica que não prescinde a educação escolar da conjuntura econômica, política e social na qual a sociedade está imersa. A escola e, conseqüentemente, a formação dos profissionais da educação são apresentadas como um reflexo da sociedade e do contexto socioeconômico.

Posto isso, observou-se que o detrimento e o esvaziamento da profissão docente,

que tem distanciado o educador de sua função precípua, dão-se conforme aprofundamento e consolidação de uma perspectiva de mercado sobre a educação. A ascensão dessa concepção de educação tem colocado o educador em estado de alienação com relação à função social de sua profissão.

Assim, o PIBID tem sido uma ferramenta importante de resistência ao enrijecimento da prática docente sedimentada à luz de uma concepção de educação para a lucratividade, sob a égide do neoliberalismo. O programa se posiciona como uma ponte que conecta os docentes em formação dos cursos de licenciatura com a realidade e os desafios que pulsam na rede pública de ensino, o que estabelece condições para que se trabalhe de forma dialética a relação entre teoria e prática. Na vivência do subprojeto da pedagogia UNAERP, observa-se uma dinâmica saudável no processo de mapeamento e sondagem das demandas na escola e das estratégias, organizadas com o intuito de apresentar soluções pedagógicas aos desafios encontrados; nesse sentido, dá-se ênfase ao planejamento de estudo coletivo proposto como alternativa e como forma de nortear a prática.

A partir desse estudo, entende-se que é preciso dar continuidade à investigação sobre as possibilidades efetivas que consigam subsidiar a prática docente por meio da relação com a teoria, desenvolvendo no magistrando a consciência ampla sobre a educação e o processo educativo, os aspectos que envolvem a qualidade da educação e da estrutura escolar, assim como sua própria formação. É neste viés que se ressalta a seguinte colocação:

[...] Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores (MARTINS, 2010, p.20).

Têm sido consolidadas ilusões sobre a concepção da criticidade no trabalho docente que, na prática, têm distanciado o educador da essencialidade de sua profissão, “privilegiando a forma em detrimento do conteúdo”, o que dilui a consciência plena do educador sobre a realidade ampla de sua profissão, reduzindo-a a um “saber fazer”. Diante disso, há tempos, urge a necessidade de buscar alternativas para a formação docente que, de fato, proponham a inserção de professores conscientes na rede básica de ensino.

A partir desse estudo, compreendeu-se que o PIBID tem caminhado no sentido de construir um legado relevante para a formação de professores no Brasil. No entanto, o posicionamento do Ministério da Educação através de uma nova proposta para a Política Nacional de Formação de Professores foi anunciada pelo MEC no dia 18 de outubro de 2017, refletindo na mudança de formato do PIBID, posteriormente lançada por meio do Edital nº 07/2018. Entendeu-se que essa decisão vertical comprometeu alguns objetivos

centrais do Programa, como a estreita relação e supervisão entre a escola e a universidade, afetando as condições concretas e materiais das intervenções em campo, como também restringiu a participação das universidades.

Dessa forma, surgem questionamentos sobre as intencionalidades políticas e socioeconômicas que vêm regendo tantas e constantes mudanças educacionais e trabalhistas que o país vem sofrendo. Nessa perspectiva, destacam-se o desmonte de programas sociais, como as reformulações que impactaram o PIBID em 2018, as mudanças curriculares do Ensino Médio e a ruptura com direitos trabalhistas; tudo isso coloca em xeque o interesse do Estado por uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília, DF, jul. 2013.

LIBANEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. Edição: 2000 - Vol. 25 - N° 01

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2018.

RELATÓRIO ANUAL PIBID - SUBPROJETO PEDAGOGIA UNAERP, 2017.

SAVIANI, Dermeval. (2008). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Publicado pela Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009C

NARRATIVAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 20/05/2020

Robson Macedo Novais

Universidade Federal do ABC, Centro de Ciências Naturais e Humanas, Núcleo de Investigação em Educação Química.

Santo André – SP.

<http://lattes.cnpq.br/8018498634297142>

RESUMO: A prática de refletir para e sobre as ações na sala de aula é uma competência fundamental para a atuação docente, que deve ser desenvolvida no processo formativo de professores de Química. Considerando as potencialidades de narrativas escritas ou orais para promover a reflexão e a sistematização de conhecimentos, propõe-se, neste trabalho, analisar as narrativas reflexivas realizadas por três estudantes de um curso de licenciatura em Química, a fim de avaliar a evolução de seus processos reflexivos e reconhecer a influência das atividades realizadas na disciplina na formação docente. Com esse objetivo, solicitou-se aos estudantes que realizassem narrativas reflexivas sobre cada uma das aulas ministradas em uma disciplina de prática de ensino de Química. Essas narrativas constituíram,

portanto, o conjunto de dados dessa pesquisa, que foram analisados utilizando os pressupostos da Análise Textual Discursiva. Os resultados obtidos neste trabalho sugerem um movimento de evolução no processo reflexivo dos licenciandos, que assumem, gradativamente, uma postura mais crítica diante da análise das atividades e de temas abordados ao longo da disciplina. Por fim, conclui-se que as narrativas reflexivas potencializaram os processos de tomada de consciência e aquisição de novos conhecimentos durante a disciplina e configuram uma importante estratégia para o exercício da prática reflexiva na formação inicial de professores de Química.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Química, Formação de professores, Narrativas.

REFLECTIVE NARRATIVES IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS OF CHEMISTRY

ABSTRACT: The practice of reflecting to and about the actions in the classroom is a fundamental competence for the teaching performance, which must be developed in the training process of Chemistry teachers. Considering the potential of written or oral narratives to promote reflection and systematization of knowledge, it is proposed, in

this work, to analyze the reflective narratives carried out by three students of a degree course in Chemistry, in order to evaluate the evolution of their processes reflective and recognize the influence of the activities carried out in the discipline in teacher training. With this objective, the students were asked to make reflective narratives about each one of the classes taught in a discipline of teaching chemistry. These narratives were, therefore, the data set of this research, which were analyzed using the assumptions of the Discursive Textual Analysis. The results obtained in this work suggest a movement of evolution in the reflexive process of the graduates, who assume, gradually, a more critical posture before the analysis of the activities and themes addressed throughout the discipline. Finally, it is concluded that the reflexive narratives have potentiated the processes of awareness and acquisition of new knowledge during the discipline and constitute an important strategy for the exercise of reflexive practice in the initial formation of teachers of Chemistry.

KEYWORDS: Chemistry teaching, Teacher training, Narratives.

1 | INTRODUÇÃO

A realidade educativa brasileira, marcada pela multiplicidade de culturas, sujeitos e contextos, impõe ao professor de Química o desafio de inovar continuamente a sua prática. Esse processo exige desse profissional uma variedade de conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos durante a formação inicial e ao longo de sua trajetória profissional, o que implica um contínuo movimento de reflexão e aquisição de novos conhecimentos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011; PERRENOUD, 2002). Com essa perspectiva, a aproximação com a pesquisa em ensino e o exercício da prática reflexiva tornam-se pressupostos fundamentais para a formação de professores de Química (MALDANER, 2013).

Considerado a complexidade da prática educativa, Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 12) apontam como necessidades formativas dos professores de Ciências:

(1) ruptura com visões simplistas, (2) conhecer a matéria a ser ensinada. (3) Questionar as ideias docentes do "senso comum", (4) adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências, (5) saber analisar criticamente o ensino tradicional, (5) saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva, (7) saber dirigir o trabalho dos alunos, (8) saber avaliar e (9) adquirir a formação necessária para associar o ensino à pesquisa.

Diante de tantos requisitos, o curto período da formação inicial não é suficiente para suprir as demandas formativas necessárias aos professores, mas é uma fase fundamental para a constituição de uma base de conhecimentos para a docência e para o desenvolvimento de mecanismos pessoais de reflexões e pesquisa que podem subsidiar as ações dos futuros professores quando iniciarem as suas trajetórias profissionais.

Para isso, os cursos de formação inicial de professores de Química devem viabilizar oportunidades, durante todo o percurso formativo, para que sejam realizadas reflexões

individuais e coletivas, que tenham os componentes crítico e analítico como eixos norteadores das atividades (PERRENOUD, 2002). Nesse âmbito, as narrativas orais ou escritas configuram uma importante estratégia para o exercício da prática reflexiva, pois possibilitam a sistematização e o questionamento sobre situações, vivências e temas abordados nas disciplinas, bem como a explicitação de novos conhecimentos adquiridos.

Considerando o potencial das narrativas no estímulo à reflexão (GALVÃO, 2005), propõe-se, nesse trabalho, analisar as narrativas reflexivas realizadas por três licenciandos sobre as aulas de uma disciplina de prática de ensino de Química, oferecida no curso de licenciatura em Química de uma universidade federal de Minas Gerais. A disciplina em questão teve como principal propósito discutir as potencialidades e limitações da experimentação no ensino de Química.

2 | NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A REFLEXÃO DOCENTE

No campo da pesquisa educacional, as narrativas de professores e estudantes são amplamente utilizadas nos processos de reflexão pedagógica, na formação de professores e como método de investigação na área de Educação (GALVÃO, 2005). As narrativas viabilizam o relato de situações, fenômenos e eventos do contexto escolar, que podem manifestar compreensões e diferentes interpretações sobre os temas narrados. Nesse processo, o sujeito tem a oportunidade de ressignificar suas vivências por meio da reflexão, bem como produzir informações que podem ser submetidas à investigação por pesquisadores (GONÇALVES; FERNANDES, 2010).

No âmbito do ensino de Ciências, as narrativas têm sido utilizadas como uma estratégia para promover a reflexão de futuros professores sobre as suas vivências no contexto escolar e explicitar as suas compreensões sobre os temas pedagógicos abordados (GONÇALVES; FERNANDES, 2010; ZANON, 2014; DATTEIN; GÜLLCH; ZANON, 2018). A exemplo disso, Zanon (2007) evidencia algumas das potencialidades das narrativas na formação de professores ao discutir as compreensões e aprendizagens de futuros professores de Química reveladas em narrativas reflexivas registradas em diários de bordo durante as atividades de estágio supervisionado. Nesse trabalho, a autora conclui que a:

[...] narrativa como processo de reflexão e formação pedagógica permite que o futuro professor, à medida que narra uma determinada situação vivida, compreenda suas causas e consequências e crie novas estratégias num processo de observação, de reflexão e de formação (p. 7).

No mesmo sentido, Galvão (2005, p. 343) salienta a importância de narrativas como estratégia para promover a reflexão pedagógica:

A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação,

criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. A narrativa é também um processo de interação com o outro, e nessa medida ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros.

As narrativas podem ser orais e escritas e sua produção pode ser realizada de diferentes maneiras, como por meio de diários de classe, relatórios de estágio, entrevistas, relatos orais, mas cabe destacar o papel da escrita na mobilização da reflexão e na organização dos pensamentos. Nesse sentido, ao tratar sobre a produção de relatórios de estágio supervisionado no ensino de Química, Aguiar e Francisco-Junior (2013, p. 283) salientam que:

O complexo processo que envolve a aprendizagem da docência pode ser frutífero caso proporcione o pensamento e a compreensão sobre a sua constituição, bem como as interconexões dos saberes no percurso formativo. Nesses termos, a escrita é uma importante ferramenta ao propiciar um pensamento reflexivo que estimula a reorganização das ideias e, como consequência, aumenta a compreensão daquilo que se escreve [...].

Diante do exposto, assume-se, neste trabalho, que a narrativa apresenta grande potencial para promover a reflexão ao longo do processo de formação docente, bem como para exercitar a prática reflexiva. Pois, à medida que criamos condições para que o futuro professor explicita suas compreensões sobre os temas e situações vivenciadas ao longo do curso de licenciatura, de forma contínua e sistemática, criamos condições para que o hábito de refletir sobre a realidade educativa e suas próprias concepções torne-se algo natural.

3 | METODOLOGIA

Essa investigação ocorreu durante uma disciplina de prática de ensino de Química, oferecida no período noturno, em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade federal do Estado de Minas Gerais. O objetivo principal da disciplina foi oferecer subsídios teóricos e práticos para que futuros professores produzissem sequências didáticas que envolvessem a realização de atividades experimentais, tendo como foco a abordagem de conteúdos curriculares de Química na educação básica.

A turma era constituída por 29 licenciandos, e a maioria cursava o quarto período do curso de licenciatura. Nessa investigação, utilizaram-se os dados produzidos por três licenciandos, aqui denominados L1, L2, L3. O critério de seleção dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa foi a frequência na maioria das aulas da disciplina.

A coleta de dados ocorreu por meio de narrativas reflexivas, que consistiam em relatos dos licenciandos sobre os aspectos das aulas que lhes despertaram a atenção e/ou modificaram as suas concepções sobre a abordagem de atividades experimentais no ensino de Química. O objetivo não era descrever as aulas, mas refletir sobre as implicações das atividades e observações realizadas na sua formação docente. As narrativas reflexivas eram solicitadas ao final de cada aula e entregues, manuscritas ou digitadas, no início da

aula seguinte.

Os dados produzidos nessa investigação foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Galiazzi e Moraes (2016). A ATD, como procedimento de pesquisa qualitativa, consiste na identificação inicial de unidades de significados para posterior organização em categorias. Da intensa análise dessas relações, emerge um novo produto construído a partir da reflexão sobre os elementos textuais categorizados que explicita novas compreensões.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados, foram propostas três categorias para apresentação e discussão dos resultados: (i) refletindo sobre atividades experimentais no ensino de Química; (ii) estratégias de ensino e temas abordados na disciplina, e (iii) realização de atividades experimentais.

4.1 Refletindo sobre atividades experimentais no ensino de Química

As duas primeiras aulas da disciplina foram destinadas ao levantamento de concepções prévias sobre a experimentação no ensino de Química. Na primeira aula, foi aplicado um questionário com objetivo de promover uma reflexão individual sobre as concepções e vivências dos licenciandos envolvendo atividades experimentais, conforme explica L1:

[...] cada aluno pôde responder um questionário previamente elaborado sobre o que se espera da disciplina e como relaciona-se à parte experimental da química na vida de cada um. Isso foi de grande valia, pois cada um deu a sua própria opinião e falamos das alegrias e dificuldades de ser professor.

No trecho, L1 se limita a descrever a atividade e não realiza reflexões significativas, mas reconhece que responder ao questionário foi “de grande valia”, pois teve a oportunidade de expressar o que pensava sobre as “alegrias e dificuldades de ser professor”. L3, por sua vez, não citou a atividade em sua narrativa, e L2 não esteve presente nessa aula.

Na segunda aula, os licenciandos foram organizados em grupos e desafiados a elaborarem diferentes propostas de atividades experimentais para o ensino de Química, que seriam apresentadas e discutidas por todos:

Esse debate foi de extrema importância, porque deixa claro que cada um deve escutar o outro para o seu próprio crescimento e melhorar “no seu caminhar” como docente. Além disso, a atividade pôde proporcionar momentos que viabilizaram a reflexão sobre a experimentação no ensino de química, tais como: como proceder em um experimento com os alunos, como planejar a aula no laboratório ou até mesmo na sala de aula e por fim, como passar os conhecimentos aos alunos. (L1).

Essa discussão sobre as diversas possibilidades em se poder trabalhar com experimentos de química é importante, porque expande o pensamento do estudante do curso de licenciatura sobre as possibilidades de se trabalhar com atividades experimentais, que

muitas vezes os professores preferem não trabalhar por gerar uma agitação dos alunos em sala de aula. Eu acredito que a química deve ser apresentada ao aluno como uma ciência que faz parte do cotidiano dele constantemente, pois tudo ao nosso redor tem química, mas muitas vezes o estudante não tem esse conceito. As aulas experimentais propiciam ao estudante uma compreensão melhor do conteúdo estudado. (L2).

[...] a experimentação pode ser feita sim fora da sala de aula, mas não envolve só laboratório. Uma horta comunitária pode ser uma experimentação, por exemplo. Isto é incrível e mostra mais ainda que a Química está envolvida em os momentos do nosso cotidiano. O professor permitiu que os alunos dissessem suas opiniões e isto proporcionou a abordagem de várias visões diferentes sobre um mesmo assunto. Assim, a aula foi bastante produtiva e despertou a visão investigativa nos alunos; que é o objetivo da disciplina. (L3).

Nos trechos citados, é possível perceber que, para os três licenciandos, a discussão promovida a partir da análise das propostas de atividades experimentais foi “de extrema importância” (L1), pois possibilitou o compartilhamento de opiniões e conhecimentos sobre o tema. Tal fato permite inferir que, ao refletir sobre as atividades realizadas nas aulas, os licenciandos passam a ter consciência sobre a função pedagógica dessas atividades para a sua formação, o que pode ser um elemento que os motive a realizá-las ou, até mesmo, a utilizá-las como estratégias de ensino quando forem professores.

Em seu relato, L1 ainda apresenta uma narrativa bastante descritiva, mas faz um pequeno avanço e salienta que a discussão lhe fez pensar sobre a inserção de atividades experimentais no ensino de Química. L2 e L3 apresentam reflexões mais elaboradas, nas quais emitem opiniões e destacam a existência de diferentes maneiras de realizar atividades experimentais na escola, o que indica um avanço sobre o tema, pois é recorrente a crença de que, para realizar tais atividades nas aulas de Química, a escola deve ter, obrigatoriamente, um laboratório.

4.2 Estratégias de ensino e temas abordados na disciplina

Nas aulas seguintes, realizaram-se a leitura e a discussão de textos, a proposição de um experimento sobre densidade, o planejamento de um laboratório didático e uma aula expositiva dialogada que teve como objetivo sistematizar as discussões e temas abordados. Sobre as discussões dos textos, L1 afirma que:

[...] as discussões dos textos ocorreram de forma proveitosa e eficaz, pois cada aluno pode dar a sua opinião. Como, por exemplo, no texto 2, que retrata um experimento de termodinâmica com alunos do ensino médio, que o professor questiona o aluno; o texto oferece algumas pistas para que o aluno encontre a solução e o que significa aquele tipo de experimento, isso é enriquecedor, pois desperta no aluno a sua capacidade cognitiva e de pensamentos sobre o que está acontecendo acerca dele. (L1).

As leituras de textos tiveram como objetivo trazer elementos teóricos para as discussões em sala de aula. Em seu relato, L1 apresenta um avanço em suas reflexões, supera a simples descrição e discute a função pedagógica da experimentação na promoção da aprendizagem, pois destaca que a realização de atividades experimentais estimula “capacidade cognitiva e de pensamentos sobre o que está acontecendo acerca dele” (L1).

Com os subsídios teóricos desencadeados, os licenciandos, em grupos, foram convidados a propor uma aula experimental sobre o tema “densidade”, conforme explica L3:

Foi feita uma Atividade onde se criava um roteiro experimental com o tema “Densidade”. Foi uma atividade muito legal e que provocou certas reflexões. Foi possível percebermos que nós alunos possuímos os conceitos teóricos de densidade muito bem definidos, mas que passar isso para o papel e criar um roteiro experimental nem sempre é fácil. Buscar no dia a dia algo que seja atrativo e ao mesmo tempo didático para o aluno nem sempre é uma tarefa muito fácil. E vale ressaltar que o tema era fácil, mas mesmo assim surgiu em certos momentos algumas inseguranças se aquele procedimento iria ou não dar certo, se o aluno iria gostar e etc. (L3)

No trecho acima, L3 sugere um processo de tomada de consciência sobre a importância dos conhecimentos pedagógicos para o ensino de Química e reconhece que possuir sólidos conhecimentos sobre o conteúdo não é suficiente para propor e realizar uma atividade experimental.

Para L2, a atividade lhe fez recordar as suas vivências com atividades experimentais:

A base sobre experimentação que eu tinha está relacionada com as aulas experimentais que realizei na graduação, pois no ensino médio, que fiz em escola pública, não me recordo de ter a oportunidade de participar ou até mesmo apenas assistir uma aula experimental. Além disso, a aula me fez perceber que a realidade de um laboratório de uma escola pública é muito diferente de uma graduação ou de uma escola particular, mas que apesar das limitações, podemos realizar experimentos simples com materiais obtidos em casa mesmo, basta tentar. (L2).

Em seu relato, L2 compara a realidade de diferentes contextos de ensino e destaca que as limitações estruturais ou materiais da escola são obstáculos que podem e devem ser superados para que atividades experimentais sejam incorporadas nas aulas de Química. Assim como discute L2, a realidade educativa brasileira é constituída por diferentes contextos, por isso, os futuros professores de Química devem ser preparados para realizar atividades experimentais em escolas que tenham ou não laboratório. Diante dessa demanda, uma das atividades propostas foi o planejamento da planta de um laboratório didático de Química, conforme explica L3:

[...] consistia na elaboração de uma planta de um laboratório didático. Essa atividade instigou bem a imaginação e criatividade. Não foi fácil montar um laboratório dentro de uma escola como é um laboratório de uma universidade. Então por isso muitas vezes eu e meu grupo tivemos dificuldade em imaginar como seria esse laboratório, o que ele teria e principalmente a infraestrutura que ele estaria inserido. Então nem sempre foi fácil fazer essas suposições. Mas acredito que isso abriu muito a visão da turma como um todo para os possíveis problemas que possam surgir na organização de um laboratório dentro de uma escola. Sendo assim, a aula foi bastante produtiva e a turma conseguiu bastante interagir e trocar informações. (L3).

Durante a disciplina, foram abordados diversos temas e foi realizada uma série de atividades com objetivo de problematizar a importância da inserção de atividades experimentais no ensino de Química. Assim, em alguns momentos da disciplina, foram realizadas aulas expositivas dialogadas para sistematizar os principais conceitos e

discussões. No trecho a seguir, L1 comenta sobre uma dessas aulas:

[...] tivemos uma aula expositiva, onde o professor relacionou um experimento sobre chuva ácida em uma transparência e um texto sobre o mesmo com um procedimento experimental. Na minha opinião, essa parte da aula foi de grande importância, já que consegui perceber a como trabalhar melhor com o aluno as seguintes questões: como indagar o aluno a pensar sobre o experimento, ajudá-lo a relacionar a química com o cotidiano e ter uma postura adequada no laboratório. Com isso, a aula foi chamativa, apesar de que foi muita teoria apresentada, mas o assunto do dia me estimulou a como proceder na construção de uma atividade experimental e como trabalhar com os alunos e na vida como professor. (L1).

No trecho citado, L1 pontuou algumas contribuições da aula na ampliação de seus conhecimentos sobre as atividades experimentais no ensino de Química, revelando um processo de sistematização e organização de ideias sobre a temática, mas, também, fez uma crítica à aula ao comentar que “foi muita teoria apresentada”. O surgimento de um posicionamento mais crítico corrobora o movimento de evolução das narrativas de L1, que, gradativamente, tornam-se mais críticas e reflexivas. Tal fato sugere que a realização sistemática dessas narrativas pode estar estimulando o pensamento crítico-reflexivo desses licenciandos, pois suas produções textuais têm avançado da descrição das aulas para a reflexão sobre elas.

4.3 Realização de atividades experimentais

A atividade final da disciplina consistiu na elaboração, em grupos, do planejamento de uma aula envolvendo atividades experimentais. As aulas planejadas pelos grupos foram ministradas para os colegas da turma em um laboratório didático de Química e, posteriormente, submetidas à análise e discussão, como explica L1:

A aula experimental que meu grupo realizou sobre cinética química me ajudou a compreender a vida de um professor. Pois foi um dos meus primeiros contatos que tive em lecionar uma aula experimental. O papel do professor é de suma importância, pois é a função dele guiar os alunos de forma eficaz a realizar o experimento. Com isso, pude perceber que os alunos apresentam certas dúvidas que talvez nós, professores, nem sequer notamos em falar, como simplesmente fazer a leitura correta do procedimento experimental. [...]. Por fim, gostaria de destacar que para mim, essa aula foi de grande proveito, pois aprendi que os professores têm trabalho para montar as suas aulas experimentais, mas que esse trabalho é recompensado pelo aluno, quando ele demonstra interesse e participação. Isso faz que nós, professores, sempre vamos querer ajudar, inovar e compreender o que está na questão investigativa do aluno. (L1).

Nesse trecho, L1 reconhece a importância da prática de ensino na preparação para a docência, pois, somente após aplicar a atividade, percebeu algumas variáveis envolvidas na realização de atividades experimentais que não tinha antecipado no seu planejamento, como “simplesmente fazer a leitura correta do procedimento experimental” com os alunos. L1 atribui ao professor as funções de planejar as atividades experimentais e de “guiar os alunos de forma eficaz a realizar o experimento”. Para L1, esse processo pode ser bastante trabalhoso, mas “é recompensado pelo aluno, quando ele demonstra interesse e participação” (L1).

Coincidentemente, L3 fez parte do grupo de L1, e, sobre essa vivência, L3 comenta:

Fizemos experimentos de fácil realização e trouxemos uma Questão Preliminar em que o aluno deveria estar levantando uma hipótese do que iria ocorrer no experimento. Notei que durante o experimento alguns alunos tiveram dificuldade de entender o roteiro experimental. Para nós do grupo, ele parecia bastante claro. Mas vendo os grupos realizando, notamos algumas falhas que por desatenção cometemos. Isto me fez refletir o quanto é importante o professor ter um certo cuidado na elaboração de um roteiro, pois o que está claro para ele pode não ser tão claro para o aluno. Outra questão que tomei como aprendizagem é o quanto o professor deve estar atento ao que o aluno está fazendo. Durante a realização do experimento, houve alguns alunos que retiraram os óculos de segurança, derramaram solução e etc..

Na aplicação de sua atividade experimental, L3 salienta que a interpretação do roteiro experimental foi um obstáculo na condução da atividade, pois esse roteiro lhe “parecia bastante claro”, mas não o era para os alunos, e, somente durante a realização da atividade, “notamos algumas falhas que por desatenção cometemos”. Ao narrar essa vivência, L3 toma consciência das falhas de seu planejamento, o que pode promover a ressignificação de suas concepções sobre roteiros de atividades experimentais.

L2, por sua vez, fez parte do grupo que propôs e ministrou uma aula em torno do tema “Equilíbrio Químico”, como explica, a seguir:

Os experimentos sobre equilíbrio químico foram simples e de fácil execução, além de divertidos. É interessante visualizar as cores mudando com o deslocamento do equilíbrio. Foi uma experiência interessante ser “professora” da turma em uma aula experimental e poder auxiliar no desenvolvimento das atividades experimentais. O primeiro experimento pode ser realizado até mesmo na própria sala de aula e não necessita de vidrarias específicas e materiais perigosos. Portanto, é um experimento que pode ser sim realizado em qualquer escola. Já a segunda atividade, que também foi realizada com materiais simples, necessita do fogo, o que pode ser um empecilho dependendo da escola. (L2).

Ao longo de suas narrativas, L2 destaca a importância de realizar atividades experimentais envolvendo materiais de baixo custo. Tal concepção manifesta-se na aula experimental planejada pelo grupo de L2, pois, nessa aula, foram propostos experimentos “simples e de fácil execução”. L2 destaca, em seu relato, que esses experimentos poderiam ser realizados “até mesmo na própria sala de aula”, o que reforça a superação da crença, frequentemente veiculada no meio educacional, de que, para realização de atividades experimentais, ter um laboratório na escola é condição indispensável.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisaram-se as reflexões realizadas por três licenciandos durante uma disciplina de prática de ensino que teve como objetivo abordar pressupostos práticos e teóricos sobre a experimentação no ensino de Química. No conjunto dos dados, é possível perceber um avanço no processo reflexivo dos licenciandos, à medida que, ao longo do percurso, as narrativas passam de descrições para reflexões sobre as aulas.

A análise dessas narrativas sugere que, ao escreverem sobre as atividades e

temas abordados nas aulas, os licenciandos passam a ter maior consciência sobre suas concepções e, gradativamente, começam a questioná-las à luz dos novos conhecimentos adquiridos. Percebe-se, também, um avanço no processo reflexivo dos licenciandos, que, ao longo do processo, assumem uma postura mais crítica e questionadora ao narrar suas vivências. Essa evidência sugere que a prática reflexiva pode ser estimulada, e que o exercício contínuo da reflexão amplia as capacidades críticas e analíticas dos futuros professores durante o seu processo formativo.

No contexto dessa investigação, as narrativas reflexivas revelaram indícios das compreensões e interpretações dos licenciandos sobre os temas abordados, o que configura, para o formador, mais uma fonte de informações para avaliar o avanço e a resposta da turma em relação às aulas ministradas. Nesse âmbito, ao possibilitarmos a reflexão dos licenciandos sobre a influência das estratégias de ensino utilizadas na disciplina na própria aprendizagem, a própria aula se torna um conteúdo de aprendizagem, uma vez que a postura dos formadores, bem como as atividades propostas, assume o status de referencial para atuação docente, o que permite a apropriação, ou não, dessas estratégias pelos futuros professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, T. C.; FRANCISCO-JUNIOR, W. E. Ações e reflexões durante o estágio supervisionado em Química: algumas notas autobiográficas. **Química nova na escola**, v. 35, n. 4, pp. 283-291. 2013.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovação. 10 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 127 p.

DATTEIN, R. W; GÜLLCH, R. I. C; ZANON, L. B. Escritas reflexivas compartilhadas como estratégia de formação inicial: a pesquisa no ensino e na iniciação à docência em Ciências. **Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 1, pp. 202-228, 2018.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. 264 p.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v.11, n. 2, pp. 327-345, 2005.

GONÇALVES, F. P.; FERNANDES, C S. Narrativas acerca da prática de ensino de Química: um diálogo na formação de professores. **Química nova na escola**, v. 32, n. 2, pp. 120-127, 2010.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**: professores/pesquisadores. 4 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. 424 p.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed editora, 2002. 445 p.

ZANON, D. A. V. Aprendizagens da docência reveladas em narrativas reflexivas por licenciados em Química. **Ciência e Ensino**, v. 3, n. 2, pp. 18-31, 2014.

ZANON, D. A. V. Narrativa reflexiva: instrumento que favorece a formação de professores de Química. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências -, 2007, Florianópolis. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2007.

O CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS: UMA ESTRATÉGIA PARA SE INSTITUIR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Data de aceite: 03/08/2020

Data da submissão: 18/05/2020

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/5663620454892952>

RESUMO: O presente trabalho busca refletir sobre a experiência do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, na década de 1950. A fim de entender o contexto histórico que contribuiu para a experiência desenvolvida na escola, o trabalho abordará as políticas públicas do MEC que envolveram o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) na década estudada, assim como as estratégias desenvolvidas por essa agência de modo a intervir nos sistemas de ensino do país. Em particular, o foco estará direcionado às ações da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), órgão vinculado ao INEP/CBPE e dirigido por Lúcia Marques Pinheiro, que produziram impactos significativos no tocante a formação docente. Visto que desenvolvia projetos que visavam à formação e aperfeiçoamento dos profissionais

de educação. Além dos cursos, essa divisão tinha o objetivo de criar escolas e classes que pudessem vir a proporcionar um espaço de pesquisa e experimentação, pois por intermédio destas instituições poderiam testar os novos métodos pedagógicos e desenvolver pesquisas científicas sobre questões escolares. As ações da DAM tinham papel central no projeto do CBPE, à medida que as ações ali desenvolvidas constituíam-se como o primeiro passo para a formação do que Anísio chamava de espírito científico nos professores. Tratando-se de uma pesquisa histórica, o estudo envolve a articulação entre a base documental e bibliográfica referidas ao tema. Assim, será privilegiada documentação relativa ao CBPE/DAM, encontrada no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira, depositado no CPDOC – FGV, e na Biblioteca Anísio Teixeira (UFRJ) e trabalhada em diálogo com estudos que foram produzidos sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. CBPE. DAM.

THE BRAZILIAN CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH: A STRATEGY TO INSTITUTE A POLICY FOR TRAINING THE MAGISTRY

ABSTRACT: The present work seeks to reflect on the experience of the Brazilian Educational Research Center (CBPE), in Rio de Janeiro, in the 1950s. In order to understand the historical context that contributed to the experience developed at school, the work will address public policies of the MEC that involved the National Institute of Pedagogical Studies (INEP) in the decade studied, as well as the strategies developed by this agency in order to intervene in the country's education systems. In particular, the focus will be on the actions of the Division for the Improvement of Teaching (DAM), a body linked to INEP / CBPE and directed by Lúcia Marques Pinheiro, which had significant impacts in terms of teacher training. Since it developed projects aimed at training and improving education professionals. In addition to the courses, this division aimed to create schools and classes that could provide a space for research and experimentation, because through these institutions they could test new pedagogical methods and develop scientific research on school issues. DAM's actions played a central role in the CBPE project, as the actions developed there were the first step towards the formation of what Anísio called the scientific spirit of teachers. In the case of historical research, the study involves the articulation between the documentary and bibliographic base referred to the theme. Thus, privileged documentation related to CBPE / DAM, found in the Personal Archives of Anísio Teixeira, deposited at CPDOC - FGV, and at the Anísio Teixeira Library (UFRJ) and worked in dialogue with studies that were produced on the subject.

KEYWORDS: Teacher Training. CBPE. DAM

1 | INTRODUÇÃO

O tema de estudo desta pesquisa tem sua origem durante o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mais precisamente durante estudos realizados no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB), coordenado pela Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa, que intentava contribuir para com a reflexão sobre a História da Educação, bem como a importância desse campo para a Educação brasileira. e na produção do meu trabalho de dissertação, “O Serviço de Orientação Psicopedagógica e as professoras da Escola Guatemala: um estudo sobre uma experiência educativa na década de 1950”, em que busquei refletir sobre experiências educativas desenvolvidas na Escola Guatemala, centro de experimentação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)¹ na década de 1950, situada na cidade do Rio de Janeiro, com ênfase na atuação do SOPP, que funcionou no interior da Escola Guatemala, no que tange a formação continuada do professorado brasileiro.

1. A partir de 1972 passou a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Atualmente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Optamos por usar a nomenclatura da época por se tratar de um estudo de caráter histórico.

A História da Educação sempre representou para mim um campo desafiador, configurando-se no desejo em desmascarar falsas ideias, mitos e preconceitos em relação ao passado. Pensar e/ou estudar a História da Educação Brasileira é para muitos apenas a produção de muita teoria que não é útil na prática; contudo somos ingênuos ao não perceber nas novas roupagens as antigas propostas. Foi devido a essa percepção que me propus a permanecer no campo da História da Educação e dar continuidade à pesquisa que iniciei quando ainda era estudante de graduação. A partir de então, objetivando adensar o estudo em nível de doutorado, busco investigar as ações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) compreendendo o período de 1955 a 1964. O período entre 1955 e 1964 compreende a criação do CBPE vinculado ao INEP/MEC, e a saída de Anísio Teixeira, idealizador do projeto do referido Centro, do cargo de diretor do INEP, devido a instauração do golpe civil-militar no Brasil.

A temática da intervenção no sistema educacional brasileiro na década de 1950 vem sendo objeto de estudo no sentido de perceber de que modo uma estratégia de ação pedagógica de formação continuada de professores ocorreu nesse período e quais suas principais diretrizes político-filosóficas. Assim, foi eleito como objeto CBPE, órgão vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicas (INEP), com sede no antigo Distrito Federal. Ao entrar em contato com a documentação deste Centro de Pesquisas, surgiu o interesse em buscar compreender esta iniciativa, principalmente, no que diz respeito à natureza do trabalho ali desenvolvido, bem como seus impactos para a formação docente. Para tanto, o estudo pretende compreender como se davam as ações do CBPE no tocante à formação docente.

Em 1952, Anísio Teixeira assume a direção do INEP e mais uma vez tenta desenvolver uma política nacional de formação docente. Nos anos de 1950, Anísio Teixeira pretendia aproximar o campo educacional ao científico e, a um só tempo, introduzir uma postura investigativa na atividade educativa, de modo a afetar qualitativamente o sistema brasileiro de ensino, ou seja, presidido, na época, por Anísio Teixeira, o INEP expressa em suas políticas desenvolvidas na década de 1950, um desdobramento em relação às proposições do movimento escolanovista dos anos 1930.

Com a criação do CBPE, por Anísio Teixeira, os cursos de formação ganham destaque e condições técnicas e de funcionamento no projeto de formação de professores do INEP.

De acordo com Ana Waleska P. C. Mendonça e Libânia Nacif Xavier (2006), Anísio Teixeira não só dá continuidade a política de formação de professores iniciada na gestão anterior, como assume, desde o início, que a questão da qualificação do professor é não só a estratégia central do processo de “reconstrução” da educação nacional, para adequá-la às necessidades do desenvolvimento do país, como também, a forma privilegiada de o INEP desempenhar sua atribuição de prestar assistência técnica aos estados.

Em um documento intitulado “*INEP – Relatório de 1952*”, faz-se referência à proposta de criação de um “centro nacional de preparo de professores e especialistas de

educação”, que deveria abastecer os “centros regionais”. A criação deste centro estaria em estudo, “com a colaboração da UNESCO e dos Negócios Interamericanos”, podendo ser a semente do “Centro Nacional do Preparo de Professores e Especialistas de Educação, necessário para que o programa de assistência técnica ao ensino dos estados venha a ter a eficácia desejada”.

Sobre a criação do CBPE e a rede a ele articulada, Mendonça e Xavier (2006) nos chamam a atenção para a percepção da importância desse Centro para a possibilidade de promover uma série de pesquisas no âmbito educacional, a fim de constituir parâmetros referenciais para a reforma educacional conduzida por Anísio Teixeira. Como nos lembra Cecília Lima (2008), o intuito de Anísio Teixeira era criar condições objetivas para o desenvolvimento científico, relacionando o conhecimento da realidade educacional com os constructos teóricos oriundos das ciências sociais. Ainda de acordo com a autora, a operacionalização desse objetivo se deu através da criação do CBPE.

Anísio criou o CBPE com o objetivo de auxiliar os professores na melhoria de sua prática. “Uma vez inauguradas as reflexões e as pesquisas no campo educacional, Anísio Teixeira esperava que a prática educativa sofresse alterações com a aplicação dos resultados de pesquisas” (MENDONÇA, 1997).

Como observou Xavier (1999), o CBPE se encaixa na perspectiva desenvolvimentista, na medida em que o Plano de Metas da Presidência da República, ao tratar de educação (meta nº 30), registrou o assunto sobre a formação do pessoal técnico, associando o processo educacional a fatores de dinamização do desenvolvimento econômico. O CBPE também se constituiu como um centro de pesquisas e de assessoria técnica para assuntos educacionais.

Em resumo, a criação do CBPE visou atender as demandas da sociedade daquela época, que vivia um momento de efervescência com os avanços alcançados por ela e clamava por educação, inclusive para alimentar o seu desenvolvimento econômico. Era necessário reformar o ensino e preparar o professorado.

O que se propunha era a articulação entre ciência, educação e política, isto é, o CBPE sugeria uma relação estreita entre conhecimento e ação, entre prática social e pesquisa educacional, além de favorecer a especialização e autonomização do campo educacional. Para Anísio Teixeira, essa articulação entre as ciências sociais e educação era indispensável para a realização do seu projeto educacional.

O afastamento de Anísio Teixeira acarretou, portanto, o enfraquecimento das experiências pedagógicas que efervesceram no período estudado, bem como o silenciamento de sua memória ao longo dos anos. A figura de Anísio Teixeira é emblemática, pois o CBPE foi a concretização de ações desse intelectual direcionadas no tocante à formação continuada do magistério nacional a fim de que o referido Centro pudesse corresponder a um projeto mais amplo: o de elevar o nível de desenvolvimento intelectual da população através da ciência.

1.1 Objetivos

Após refletirmos sobre o CBPE, bem como o trabalho e formação docente, poderiam contribuir para o enriquecimento da discussão sobre formação docente no Brasil na década de 1950, algumas questões nos ajudaram a construir uma visão ampliada do momento histórico a ser estudado para respondermos a seguinte pergunta: Qual a contribuição do CBPE para a consolidação de uma política anisiana de formação do magistério nacional?

Com a finalidade de responder tal questionamento, elencamos alguns objetivos, de modo a apurarmos nosso olhar ao estudo:

1. Analisar o CBPE como um “braço de atuação” do INEP na formação continuada de professores.
2. Refletir sobre como o CBPE procurou responder à demanda de formação do magistério em uma política educacional mais ampla.
3. Entender como a formação continuada de professores influenciava o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, dada a importância da articulação entre Ciência e Educação.
4. Identificar as ações do CBPE que intentavam alcançar os objetivos de Anísio Teixeira, no tocante à formação docente.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Quanto ao tratamento de fontes, as obras de Ginzburg se encaixam em nossos objetivos metodológicos, à medida em que analisaremos fontes documentais diversas que nos permitiram confrontar informações nos documentos encontrados. Para Ginzburg (2007), todo e qualquer documento deixa um rastro, uma pista:

A relação entre o fio - o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade - e os rastros. (...) procuro contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objetivo o falso). Hoje nenhum dos termos dessa definição (“contar”, “rastros”, “histórias”, “verdadeiras”, “falso”) me parece algo óbvio (GINZBURG, 2007, p.7).

Cabe ao historiador o olhar atento sobre cada pista, cada rastro, pois a ausência de uma fonte pode ser um indício, uma informação importante para a construção da análise e compreensão do objeto de estudo.

Outro autor que nos ajuda a pensar o trabalho com as fontes é Le Goff. Em sua obra *Documento e Monumento* (1985), destaca que

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder, só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo. (LE GOFF, 1985, p.545)

É também no *texto Documento e Monumento* que Le Goff explicita a diferença entre os documentos essencialmente escritos e os monumentos (iconografia, por exemplo),

apresentando-se como testemunho não escrito (LE GOFF, 1985, p.541), contudo, ambos podem ser utilizados para fazer história. É na perspectiva de Le Goff que utilizamos a iconografia como fonte histórica neste trabalho.

Le Goff (1999, p. 101-102) também nos chama a atenção para quatro atitudes que esperaria daqueles que se comprometessem a fazer verdadeiramente história. São elas: 1- Ler o presente, o acontecimento com uma profundidade histórica suficiente e pertinente; 2- Manifestar quanto a suas fontes o espírito crítico de todos os historiadores segundo os métodos adaptados a suas fontes; 3- Não se contentar em descrever e contar, mas esforçar-se para explicar; 4- Tentar hierarquizar os fatos, distinguir o incidente do fato significativo e importante, fazer do acontecimento aquilo que permitirá aos historiadores do passado reconhecê-lo como outro, mas também integrá-lo numa longa duração e numa problemática na qual todos os historiadores de ontem e de hoje, de outrora e do imediato se reúnam. Buscamos fazer dessas atitudes as nossas. Dessa forma, seguimos como pressuposto básico a ideia de que os documentos encontrados necessitam de uma interpretação e olhar crítico, e isto só é possível a partir de leituras tendo por base o referencial teórico-metodológico correspondente.

Também foi estabelecido o diálogo com Nobert Elias e seu conceito de *rede*, que nos permite compreender como as relações, as quais travavam Anísio Teixeira com seus colaboradores, se processavam, considerando a posição social que ocupava, enquanto intelectual e diretor do INEP/CBPE. É importante analisar o modo como essas relações constituíam-se em uma cadeia de atos interligados.

O conceito de *estratégia*, de Michel Certeau, nos auxilia no entendimento de como o CBPE funcionou como estratégia de disseminação de um projeto educacional mais amplo. Ambas as instituições serviram de base para a idealização do projeto anisiano de educação. Trazendo as palavras de Certeau,

o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um 'ambiente'. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. É o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um 'ambiente'. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (CERTEAU, 1994, p.46).

Também utilizamos o conceito de *trajetória* explorado por Pierre Bourdieu, para entendermos as ações de Anísio Teixeira. De acordo com o autor (2006),

a história de vida conduz à construção da noção de *trajetória* como série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações (BOURDIEU, 2006, p.189).

Desse modo, seria possível compreender a rede de conhecimentos e estratégias utilizadas por Anísio Teixeira, enquanto diretor do INEP/CBPE, para que seus objetivos

fossem alcançados:

não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 2006, p. 190).

Nesse sentido, para compreendermos a trajetória de Anísio Teixeira, foi necessário ter conhecimento das relações sociais previamente estabelecidas pelo educador e quais os atores sociais que foram contactados nessas relações, para entendermos quais as possíveis transformações sofridas nesse espaço.

Anísio Teixeira foi fortemente influenciado pelas ideias de John Dewey, em sua estada nos Estados Unidos, e seu objetivo era mostrar que aquele movimento encontrava-se fortemente centrado na remodelação dos programas escolares, que deveriam refletir as mudanças sociais. Anísio Teixeira, um homem dedicado a tentar resolver os problemas educacionais do país, nesse caso, acreditava que uma reestruturação educacional faria com que a nação se tornasse menos provinciana e atrasada (NUNES, 2000).

Considerando Anísio Teixeira como um expoente das formulações de John Dewey no Brasil e a Escola Guatemala como uma instituição criada a partir dos pressupostos do pragmatismo deweyano, foi necessário o diálogo com esse autor estadunidense para situar o CBPE no cenário influenciado pelo movimento nacional-desenvolvimentista, com a crença na educação como única via de capaz irradiar o espírito de modernização que marcava a sociedade brasileira da época. “A concepção deweyana de movimento, entendida como sinônimo de mundo em mudança, desempenhou papel sobre maneira relevante no pensamento educacional renovador brasileiro naquelas décadas (1930 e 1950)” (CUNHA, 2001, p. 87). A noção de movimento desempenhou o papel de eixo em torno do qual circulavam as ideias educacionais da época, como a introdução do pensamento de que a educação devesse subordinar-se à Ciência, bem como a ideia de que a escola precisa preparar a criança para a vida, adotando uma metodologia que propiciasse ao educando experiências concretas. Sob esse aspecto, a instituição escolar deve preparar a criança para a vida, exercitando-a a partir de experiências concretas capazes de desenvolver suas capacidades individuais, promovendo o intercâmbio entre sujeito e sociedade.

O INEP/CBPE, construiu o seu projeto pedagógico e filosófico influenciada pelo pragmatismo de John Dewey, filosofia que, naquele momento, determinava os rumos das políticas implementadas neste órgão. Em sua vertente deweyana, o pragmatismo é entendido como método científico que tem por base filosófica a experimentação, a democracia e o progresso.

O que vemos, portanto, na década de 1950 com a criação do CBPE vinculado ao INEP é a tradução do ideário racionalizador, científico e moderno inspirados no pensamento

de John Dewey. Logo, o que notamos com essa iniciativa foi a concretização de um projeto inspirado no pragmatismo de Dewey. Ideário difusor de experiências no campo educacional brasileiro no período considerado por esse estudo.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa é preciso dispor de variadas fontes que nos possibilitem uma investigação mais profunda sobre o tema. É preciso partir de alguns pressupostos, como forma de embasar teoricamente nossas reflexões e inferências acerca da temática escolhida. Desse modo, para alcançarmos os objetivos propostos por esta pesquisa, foi necessário o levantamento de fontes que possibilitaram a realização de uma análise mais aprofundada sobre como o CBPE se constituiu peça chave para a concretização do projeto educacional desenvolvido por Anísio Teixeira e seus colaboradores frente ao INEP. Diante dessa perspectiva, a pesquisa envolve a articulação entre a base documental e a base bibliográfica, referidas ao tema. Assim será privilegiada documentação relativa ao, encontrada no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira², depositado no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas - CPDOC-FGV, trabalhadas em diálogo com estudos que foram produzidos sobre o tema.

Nesse sentido, as fontes documentais do arquivo pessoal de Anísio Teixeira, no período em que este educador se encontrava à frente da direção do INEP, são utilizadas nesse estudo. Nesse arquivo, encontramos importantes documentos que fazem referência ao CBPE, como por exemplo, relatórios e súmulas de trabalhos realizados pelo INEP e os Centros Regionais. Para a pesquisa que pretendo realizar, esse documento se configura como a porta de entrada para a compreensão preliminar a respeito da experiência deste Centro.

Quanto à pesquisa bibliográfica, as obras *O Brasil como laboratório: Educação e Ciências Sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais*, estudo de Libânia Nacif Xavier, auxiliou a entender o contexto dos anos de 1950, quando são criadas as escolas experimentais vinculadas ao INEP/CBPE. Merece destaque também o trabalho de Cecília Neves Lima, *A Formação de Professores no Distrito Federal: os cursos da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM/CBPE/INEP) nos anos de 1955 a 1964*. Todas essas produções são importantes para entender o funcionamento da Escola Guatemala e a filosofia em que se baseava esse projeto educacional.

Os trabalhos de Fernando César Ferreira Gouvêa foram importantes para entendermos a lógica de funcionamento do CBPE como uma tentativa de pautar as ações no campo educacional nos moldes científicos, bem como uma “estratégia de interferência no fazer pedagógico numa perspectiva de intervenção” (GOUVÊA, 2011, p. 1).

Antônio Nóvoa (1991) nos faz refletir sobre a formação de professores, tendo em

2. Indexação utilizada pelo CPDOC-FGV e adotada para uso nesse trabalho.

vista que o autor nos contextualiza sobre o desenvolvimento social e histórico da profissão docente.

Este trabalho privilegia a preocupação de Anísio Teixeira com a formação docente, demonstrada desde a década de 1930, com a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935. Desta forma, procuramos identificar o entrelaçamento de ideias e propostas sobre a UDF e as políticas de formação docente implementadas pelo INEP/CBPE nos anos de 1950. As discussões realizadas por Maria de Lourdes de A. Fávero e Sônia de Castro Lopes (2009) são importantes para a presente pesquisa.

Considerando que o Brasil viveu, na década de 1950, momentos claramente marcados pelo espírito de modernização³ que englobava todo um conjunto de mudanças sociais e culturais que ocorreram no âmbito do debate sobre reconstrução nacional, após o fim da Segunda Guerra Mundial, era conferido à educação um papel fundamental, vista como elemento central para a promoção de novas formas de ordenação social e para remodelar o país. Para entendermos melhor como se configurou esse cenário brasileiro de movimento, que ficou marcado por profundas mudanças nos planos político, econômico, social, cultural e educacional, travamos contato com o trabalho de André Botelho e Jorge Ferreira e Lucilia de Almeida Neves Delgado. Através da leitura desses autores foi possível compreender as rupturas com as formas tidas como ultrapassadas de organização política e social existentes, e predominante na sociedade, até então, bem como o período de “experiência democrática” vivenciado pelo país entre 1945 com o fim do Estado Novo e o golpe civil-militar em 1964. Seria esse um momento decisivo para pensar a ciência como força social de modernização no Brasil (BOTELHO, 2008).

Ainda sobre a importância atribuída à educação nesse período, Ana Waleska Mendonça (2008) evidencia que o debate em torno da modernização do país, a superação da situação de dependência econômica e a busca de emancipação social orientou um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de reorientação das políticas de Estado que visavam à articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. O período constituiu-se no momento de retomada e ascensão de Anísio Teixeira frente à política educacional do país, atuando decisivamente no sentido de pôr em prática seu projeto educacional.

De acordo com Lima (2008), é a partir da posse de Anísio Teixeira como presidente do INEP, em 1952, que o projeto de formação de uma *rede* de conhecimentos com vistas ao aprofundamento da compreensão dos problemas da educação brasileira e de intervenção na realidade educacional começa a dar os primeiros frutos. Porém, o terreno educacional ainda carecia de um aparato científico que servisse de base para seu amplo desenvolvimento.

3. O fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, alterou significativamente o cenário nacional. Ao longo dos anos de 1950, o consumo e o comportamento da população brasileira que habitava grandes centros urbanos se transformaram, influenciado, em grande parte, pela lógica dos EUA, que reforçava a prosperidade econômica, propiciada pela produção em massa de bens manufaturados. Sobre isso, ver mais em BOTELHO, 2008.

Cabe ressaltar que as categorias de análise usadas nesta dissertação mostram-se imprescindíveis para entender o tipo de atuação característico das instituições em que Anísio Teixeira esteve à frente, ao longo dos anos em estudo e compreender como se davam as ações *estratégicas* de uma instituição para a afirmação de um projeto educacional e de sociedade. Cumpre ainda destacar que os referenciais citados, juntamente com as categorias analíticas escolhidas, nos permitirão inferir acerca de como as ações do SOPP como parte do INEP/CBPE se fizeram presentes e eficazes no âmbito do contexto geral mais amplo.

Desta forma, esse pressuposto teórico se faz presente em nosso estudo para compreendermos como essas ideias estavam presentes nas ações de experimentação e renovação pedagógicas implantadas pelo INEP/CBPE, em relação à política de valorização do magistério, envolvendo o Serviço de Orientação Psicopedagógica, na década de 1950.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrendo o passado, percebemos o quanto Anísio Teixeira se empenhou em proporcionar aos professores uma formação, que para ele, era considerada de qualidade. Notamos também os altos e baixos da formação docente, suas fragilidades, seus caminhos e descaminhos. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos (NÓVOA, 1991, p.21). Vemos que muito dos problemas vividos hoje têm sua raiz em algum lugar na história da profissionalização do magistério.

O CBPE conduziu uma importante estratégia para a consolidação do projeto educacional idealizado por Anísio Teixeira nas década de 1950, desenvolvendo meios para a capacitação profissional do docente. É inegável que a esse espaço, torno-se lócus privilegiado e polo irradiador de diferentes experiências educacionais, principalmente no que diz respeito à capacitação de docentes, na medida em que sua dinâmica girava em torno da pesquisa e dos estudos para embasar a prática pedagógica. A experiência da do CBPE demonstra o quanto Anísio Teixeira, mostrava preocupação com a situação das escolas públicas brasileiras e principalmente, com a formação dos professores.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p.183-191.

BOTELHO, André. Uma sociedade em movimento e sua intelligentsia: apresentação. In: BOTELHO, André; BASTOS, Elide Rugai; BÔAS, Glaucia Villas(orgs.). **O moderno em questão: a década de 1950 no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008, p. 15-23.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1.artes de fazer**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 17, p. 86-99, mai-ago 2001.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A Universidade no Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FERREIRA, Jorge.; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. (orgs.) **O Brasil Republicano: O tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. 5ª edição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. Tradução por Rosa Freire d’Aguaiare Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOUVÊA, Fernando. Entre os dois brasis: estudos e publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais nos anos 1950 e 1960. **VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil**. Anais. Vitória- ES: 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/342.pdf

GOUVÊA, Fernando. **Tudo de novo no front: o impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1952-1964)**. Tese de Doutorado- PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

LE GOFF, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAUVEAU, Agnès e TÉTART, Philippe (orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

LE GOFF, Jaques (org). Documento/Monumento. In: **Memória- História**. Enciclopédia Einaude. v. 1, Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985.

LIMA, Cecília Neves. **A formação de professores no Distrito Federal: os cursos da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM/CBPE/INEP) nos anos de 1955 a 1964**. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGEduc-UNIRIO. Rio de Janeiro, 2008.

LOPES, Sonia de Castro. A Escola de Educação como eixo integrador da Universidade. In: LOPES, Sonia de Castro. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 45-67.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. Educador: de intelectual a burocrata. In: **Educação e Sociedade**. Ano XVIII, nº 58, julho, 1997. P. 156-172.

_____; XAVIER, Libânia Nacif (orgs.). Uma política nacional de formação de professores. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na história**. Goiânia: 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Ana%20Waleska%20Pollo%20Campos%20Mendonca/CE0101.pdf>

_____. “Reconstrução” da escola e formação do “magistério nacional”: as políticas do Inep/CBPE durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). In: MENDONÇA, Ana Waleska P. C; XAVIER, Libânia Nacif (orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: INEP/MEC, 2008.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, nº 4, p. 109-139, 1991.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: A poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

REIS, Andrea Sales Borges dos. **A trajetória da intelectual Lúcia Marques Pinheiro e a formação docente no Brasil: um estudo sobre a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955-1964)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRRJ, 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como Laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisas educacionais CBPE/INEP/MEC (1950/1960)**. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

FONTES DOCUMENTAIS

INEP – Relatório de 1952. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Relatório de trabalho da DAM. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Relatório dos trabalhos realizados pela Coordenação de Cursos do INEP de 1956 a 1960. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Súmula de atividades do INEP e dos Centros Regionais. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

UM ESTUDO SOBRE OS CURSOS PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 17/05/2020

Hanny Paola Domingues

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – Paraná

Lattes - <http://lattes.cnpq.br/6325174103618597>

Josmaria Aparecida de Camargo

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – Paraná

Lattes - <http://lattes.cnpq.br/1460852110082699>

Sonia Maria Chaves Haracemiv

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – Paraná

Lattes - <http://lattes.cnpq.br/1257464125778276>

RESUMO: O presente estudo é parte de uma pesquisa em andamento pertencente à Universidade Federal do Paraná e tem como objetivo analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos PROEJA do IFPR com vistas a compreender como estes cursos podem contribuir para a formação do jovem e adulto trabalhador. Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa da literatura referenciada, baseando-se nos pressupostos de Kuenzer (2007), Freire (2002),

Pacheco (2010) e demais estudiosos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional. Espera-se que os estudos decorrentes desta pesquisa possam contribuir para além do campo teórico investigado; para a formação social, pedagógica e política dos sujeitos Proeja, com a identificação de subsídios significativos que contribuam com a teoria e a prática pedagógica, identificar as restrições no campo de pesquisa do Proeja, além de evidenciar práticas inovadoras na temática apresentada.

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Projeto Pedagógico de Curso. Instituto Federal do Paraná.

ABSTRACT: The present study is part of an ongoing research belonging to the Federal University of Paraná and aims to analyze the Pedagogical Projects of the PROEJA courses at IFPR in order to understand how these courses can contribute to the training of young and adult workers. This study presents a qualitative, descriptive and interpretative approach to the referenced literature, based on the assumptions of Kuenzer (2007), Freire (2002), Pacheco (2010) and other scholars of Youth and Adult Education and Professional Education. It is

expected that the studies resulting from this research can contribute beyond the theoretical field investigated; for the social, pedagogical and political training of the Proeja subjects, with the identification of significant subsidies that contribute to the pedagogical theory and practice, to identify the restrictions in the Proeja research field, in addition to highlighting innovative practices in the presented theme.

KEYWORDS: PROEJA. Youth and Adult Education. Professional education. Pedagogical Course Project. Federal Institute of Paraná.

1 | INTRODUÇÃO

O Decreto Federal nº. 5840 de 2006 institui, no âmbito Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. O Decreto prevê, a partir de 2006, a oferta de no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso das instituições que ofertam cursos Proeja, considerando o quantitativo de matrículas do ano anterior e ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

Considerando o Instituto Federal do Paraná, em novembro de 2016, havia 11.500 estudantes registrados como matriculados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação destes, apenas 1% estavam matriculados em cursos Proeja num total de 114 estudantes. Os cursos ofertados em 2018 e 2019, pelo IFPR, foram o Curso Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo campus Colombo; o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo campus União da Vitória; os Cursos Proeja de Formação Inicial e Continuada de Defensores Populares e Operadores de Direitos Étnicos e Coletivos do campus Paranaguá e o Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do campus Campo Largo. É possível perceber, pelo quantitativo de cursos ofertados pelo IFPR, que apesar de o Proeja estar em vigor há dez anos, ele ainda é um programa de resistência e sofre desafios políticos e pedagógicos, nesse sentido

[...] entendemos que na formulação e na construção deste programa se colocam desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e infraestruturais. Por um lado, como tratará o PROEJA dos obstáculos históricos e estruturais que se interpõem à concretização do direito de escolarização de jovens e adultos na sociedade brasileira? Por outra parte, considerando que a educação de adultos no Brasil tem historicamente se dedicado, sobretudo, ao nível fundamental, como serão enfrentados os desafios epistemológicos, pedagógicos e de infraestrutura, quando o PROEJA se propõe a atender esta demanda também no nível do ensino médio e da educação profissional. (Lima Filho, 2010, p. 110).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de um mapeamento de como se dá a construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, no Instituto Federal do Paraná, analisando suas contribuições

e/ou implicações na formação dos sujeitos envolvidos. Tal estudo tem a finalidade de colaborar com a proposta de ampliação dos cursos Proeja, indicada no Plano Nacional de Educação e assumido como compromisso político e institucional do IFPR, e visa contribuir socialmente, pedagogicamente e politicamente com o desenvolvimento dos estudantes envolvidos no Proeja.

Este trabalho tem entre seus objetivos analisar a construção dos Projetos Pedagógicos de cursos Proeja no âmbito do Instituto Federal do Paraná, nos últimos dez anos, data esta que coincide com o ano de criação dos Institutos Federais (29/12/2008). Pretende-se, ainda investigar como são realizadas e implantadas estas propostas, levantando os dados relacionados à permanência dos estudantes no curso, além de avaliar a demanda e perfil dos educandos e identificar as potencialidades e limites do Proeja considerando a realidade do público alvo.

Os resultados esperados oriundos desta pesquisa são contribuir com o campo teórico investigado, com a identificação de subsídios significativos que contribuam com a teoria e a prática pedagógica do Proeja, identificar as restrições no campo de pesquisa do Proeja, além de evidenciar práticas inovadoras na temática apresentada.

2 | CURSOS PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

A Educação Profissional no Brasil tem como marco inicial a criação do Colégio de Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI em 1809 (BRASIL 1999). Foi a partir desta data que as instituições privadas também passaram a ofertar o ensino profissionalizante. Cabe destacar que esta educação não contemplava a formação integral do ser humano, seu objetivo era o de ensinar um ofício e se caracterizava por uma educação de caráter assistencialista uma vez que sua finalidade era a de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas.

Kuenzer (2007), afirma que somente a partir de 1909, ou seja, cem anos mais tarde, é que o Estado brasileiro assume a educação profissional e cria 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, sendo essas, as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais. Ainda assim, contextualizadas em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia, essas escolas tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, caracterizando-se como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 2007, p. 27).

Com o processo de industrialização e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, a qualificação profissional passa a se compor dentro da Educação de Jovens e Adultos. A educação profissional começa, então, a ser vista como um importante meio para que os trabalhadores tenham acesso ao progresso tecnológico da sociedade, instrumento para a compreensão do processo produtivo, como instrumento

de apropriação do saber tecnológico, de reelaboração da cultura do trabalho, de domínio e geração do conhecimento no seu campo profissional que deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Ressalta-se que a educação nesta época era marcada por uma dualidade estrutural no ensino e que perdurou por muitos anos no Brasil: a educação propedêutica voltada para as elites e a educação profissional para os filhos dos trabalhadores. Kuenzer (2007), afirma que

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo- fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro. (Kuenzer, Acácia, 2007, p. 27).

Em 2006, é criado o Proeja, que busca minimizar esta dualidade estrutural existente, surgindo como uma proposta de educação que possibilita a continuidade de estudos para um público que possui inúmeras experiências educativas, mas que foi excluído pela sociedade e pela escola do seu tempo de aprender e “pode significar efetivamente o acesso dos trabalhadores que apresentam distorção idade/escolaridade a um ensino que possibilite qualidade na formação geral e na profissional” (VIRIATO; GOTARDO, 2009, p. 216).

O PROEJA é um programa que, como defende Freire (2002), compromete-se com a formação integral do ser humano, preparando-o para a vida, formando valores e atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, considerando que

não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (FREIRE, 2002, p.193).

Buscando uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, os Institutos Federais, em sua organização acadêmica, apontam para a ruptura da dualidade estrutural na educação e galga uma ideia de educação que coincide com o defendido por Freire, trazendo a inovação a partir da união entre o ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura, para Pacheco:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-

se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2010, p. 10).

A articulação entre trabalho e educação, na qual se tem o caráter formativo do trabalho e a ação humanizadora da educação, pressupõe compreender a história de vida do estudante trabalhador. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (Marx, 1979 citado por Ciavatta, 2009).

Assim, compreende-se que as demandas do Proeja surgem a partir de conflitos, da falta de direitos, assim ao pensar o lugar do Proeja no IFPR é necessário considerar os sujeitos a quem ele se destina, pensar nos conflitos como fator de mudança, de transformação social, neste sentido, os professores são sujeitos essenciais, uma vez que a construção do conhecimento é um processo dialógico, construído coletivamente. Para Freire (1987), os homens se educam num processo interativo, o que não se dá de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.

Nesta perspectiva, retoma-se o trabalho como princípio educativo, uma vez que “é a condição indispensável da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza” (Marx, 1987). O trabalho sendo condição de sobrevivência do ser humano deve ser compreendido em suas diversas formas e indubitavelmente ser considerado de forma mais expressiva com os estudantes do Proeja pois estes sujeitos já possuem seus conhecimentos, suas experiências, suas práticas, logo:

Toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele que ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. (FREIRE, 1992, p. 109).

Considerar o PROEJA como um campo de conhecimento específico, pressupõe a formação de profissionais para atuar nesta área, além de investimentos em pesquisas sobre como estes sujeitos aprendem e sobre o ensinar.

Aspira-se, com o Proeja, uma formação que permita a mudança de perspectiva por parte do aluno, e nesse sentido, no currículo do PROEJA, cabe pensar todos os modos de trabalho, os espaços coletivos como campo de luta dos trabalhadores, superando modelos tradicionais, disciplinares e rígidos, sendo fundamental desconstruir para construir novos paradigmas curriculares e metodológicos, a fim de promover a ressignificação do ambiente escolar, em abordagem e práticas inter e transdisciplinares, concebendo a pesquisa e o trabalho como fundamentos da formação do sujeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em 21 abr. 2018.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB Nº 16 de 21 de janeiro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999. DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/apresentacao.html>. Acesso em: 05 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**, p. 193. Editora Unesp 2ª edição revista, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Z. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos**. Educação e Realidade, p.109-127, Curitiba, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

VIRIATO, Edaguimar O.; GOTARDO, Renata C. da C. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões sobre o currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, p. 214- 230, jan/jul 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/viriato-gotardo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E NEUROCIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 17/05/2020

Aline Andrade de Sousa

Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário de Altamira, Faculdade de Ciências
Biológicas
Altamira – Pará

<http://lattes.cnpq.br/5581585210022226>

Andressa Pereira Costa

Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário de Altamira, Faculdade de Ciências
Biológicas
Altamira – Pará

<http://lattes.cnpq.br/0507969710562629>

Rebeca Chipaia de Sousa

Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário de Altamira, Faculdade de Ciências
Biológicas
Altamira – Pará

<http://lattes.cnpq.br/7711573821124012>

RESUMO: A educação enfrenta uma série de mudanças na sociedade, onde conseguir que todos aprendam torna-se um desafio. A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual, precisa ser revista. O professor deve apoiar o aluno, aprimorando e aproveitando suas

experiências, bem como atualizar sua própria formação. Os novos educadores precisam saber trabalhar em grupo, assumindo o papel de mediador do conhecimento. As metodologias ativas e as Neurociências aplicadas à educação (Neuroeducação) surgiram a partir dessa necessidade, descentralizando o conhecimento do professor, e colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem. Nosso objetivo é caracterizar o conhecimento e a utilização de Metodologias Ativas e Neurociências em um curso de Licenciatura da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira. Trata-se de uma pesquisa prospectiva, com abordagem quali e quantitativa, com coleta de dados em duas turmas do curso em questão (2º e 4º semestres), com um nº total de 37 discentes, através da aplicação de um questionário, com perguntas abertas e fechadas. Quando perguntados sobre a abordagem de Metodologias Ativas nas aulas, e se acham que estão sendo preparados para utilizá-las, a maioria dos discentes afirmaram que sim (97,30% e 67,56%, respectivamente). Porém, quando se realiza a mesma pergunta em relação à Neuroeducação, essa porcentagem cai para 21,62% e 5,40%, respectivamente. A formação continuada e a capacitação frequente no contexto do aprendizado são requisitos

considerados pelos discentes (97,29%), como imprescindíveis para alunos e professores de cursos de licenciatura, já que a maioria é resultado de métodos tradicionais de ensino-aprendizagem. O conhecimento e a utilização de Metodologias Ativas já é uma realidade nas instituições que ofertam cursos de licenciatura, porém o uso de métodos que associem os princípios das Neurociências no âmbito da formação do educador, ainda apresenta uma abordagem discreta, apesar do reconhecimento de sua importância no processo.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Neurociências; Formação docente; Licenciatura.

USE OF ACTIVE METHODOLOGIES AND NEUROSCIENCES IN THE FORMATION OF THE LICENSEE

ABSTRACT: Education faces a series of changes in society, where getting everyone to learn becomes a challenge. The standardized school, which teaches and evaluates everyone equally, needs to be reviewed. The teacher must support the student, improving and taking advantage of his experiences, as well as updating his own training. New educators need to know how to work in groups, assuming the role of mediator of knowledge. Active methodologies and Neurosciences applied to education (Neuroeducation) arose from this need, decentralizing the teacher's knowledge, and placing the student at the center of the teaching-learning process. Our goal is to characterize the knowledge and the use of Active Methodologies and Neurosciences in an undergraduate course at the Federal University of Pará, Altamira University Campus. It is a prospective research, with a qualitative and quantitative approach, with data collection in two classes of the course in question (2nd and 4th semesters), with a total number of 37 students, through the application of a questionnaire, with open questions and closed. When asked about the Active Methodologies approach in class, and if they think they are being prepared to use them, most students said yes (97.30% and 67.56%, respectively). However, when the same question is asked in relation to Neuroeducation, this percentage drops to 21.62% and 5.40%, respectively. Continuing education and frequent training in the context of learning are requirements considered by students (97.29%), as essential for students and teachers of undergraduate courses, since most are the result of traditional teaching-learning methods. The knowledge and use of Active Methodologies is already a reality in institutions that offer undergraduate courses, however the use of methods that associate the principles of Neuroscience in the context of educator training, still presents a discreet approach, despite the recognition of its importance in the process.

KEYWORDS: Active methodologies; Neurosciences; Teacher training; Graduation.

1 | INTRODUÇÃO

A educação está enfrentando uma série de impasses relacionados às mudanças na sociedade, onde evoluir torna-se cada vez mais relevante e, conseguir que todos aprendam, de forma competente a conviver com os demais, é uma das bases para uma

sociedade equilibrada (FREIRE, 2012, p. 33). Os processos de organização do currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a construção do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que exigem proatividade, colaboração, personalização e criticidade (MORAN, 2015, p. 35).

Com o início da era da tecnologia, o acesso, rápido e fácil, à informação, culminou na necessidade de se integrar a sala de aula, à realidade dos estudantes e à promoção da construção coletiva do conhecimento, sem deixar espaço à mera reprodução do mesmo (SOUSA, 2018, p. 5). Para atuar no contexto desse novo paradigma, o professor deve apoiar o aluno, aprimorando a experiência que ele traz, para que avance no que sabe e construa o seu conhecimento de forma independente. Dessa maneira, poderá tornar-se um sujeito ativo, dotado de práticas pedagógicas adequadas para a sociedade atual (MACHADO, 2013, p. 14). O desenvolvimento de técnicas que propiciem tais habilidades e competências aos estudantes de um curso de licenciatura tem a possibilidade de ser alcançada com o uso de Metodologias ativas e Neurociências aplicadas à educação.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A formação dos professores vem sendo alvo de discussões e de grandes reformulações no Brasil e no mundo, o fato é que “a maioria dos países ainda não atingiu os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 8). Ultimamente, este processo vem passando por inúmeras transformações, num cenário marcado por competição e crescimento descontrolado de cursos de licenciaturas, levando a se repensar a formação docente, de forma que atenda as demandas da sociedade (BORGES, 2011, p. 23).

Segundo Behrens (1999, p. 45) necessitamos de educadores que atuem e trabalhem em grupo, que sejam críticos, autônomos, e que invistam sempre em sua formação, assumindo o papel de mediador, entre o conhecimento existente e o conhecimento a ser produzido.

As metodologias ativas surgiram a partir dessa necessidade, exigindo, dessa forma, que o discente tenha uma formação profissional mais analítica e reflexiva (DELPHINO, 2017, p. 56), descentralizando o conhecimento do professor, e colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizado (GUEDES-GRANZOTT et al., 2015, p. 34).

Nesta perspectiva, faz-se necessário uma abordagem ainda mais inovadora voltada para o aproveitamento das funções cognitivas, através da utilização de recursos neurais para maximizar a fixação e compreensão dos processos relacionados à construção do conhecimento e, conseqüentemente, à formação de um novo profissional da educação

(OLIVEIRA, 2014, p. 35). A chamada Neurociência aplicada à educação (Neuroeducação), atrelada às Metodologias Ativas surgem como uma vertente importante para todos os agentes envolvidos no processo educacional, pois estão diretamente relacionados com a aprendizagem, além de estimular a promoção da plasticidade cerebral (SOUSA e ALVES, 2017, p. 67).

Nesse contexto, faria sentido que as instituições educacionais iniciassem um processo de alteração de suas políticas e currículos, na formação e capacitação de seus professores (atuais e futuros). De fato, um número crescente de escolas tem procurado inovar seus métodos de ensino, a fim de conciliar as ferramentas tecnológicas disponíveis, os saberes cognitivos voltados para concentração, o raciocínio e pensamento crítico, ao ensino de forma geral (SILVA, 2012, p. 24).

O presente trabalho busca caracterizar o conhecimento e a utilização de Metodologias Ativas e Neurociências em um curso de Licenciatura da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira.

3 | METODOLOGIA

Este resumo faz parte de um projeto de pesquisa em andamento, intitulado “A utilização de metodologias ativas de aprendizagem e de neurociências, na formação de professores em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira”, que visa investigar os perfis, discente e docente, dos cursos de licenciatura, ao longo de seu percurso formativo, a fim de descobrir as lacunas na formação do graduando e as necessidades didático-pedagógicas do profissional já atuante, na temática de Metodologias Ativas e Neurociências aplicadas à educação.

Este estudo trata-se de uma pesquisa prospectiva, com abordagem quali e quantitativa, desenvolvida no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira.

A coleta de dados foi realizada em duas turmas do curso em questão (2º e 4º semestres), com um nº total de 37 discentes. Foi elaborado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, o qual foi apresentado e solicitado que fosse respondido pelos discentes. Antes da aplicação do questionário, a metodologia e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram explicados. Os dados foram tabulados e organizados com o auxílio do Excel.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização de Metodologias Ativas cresce dentro das instituições de ensino, onde professores apropriam-se dessa ferramenta para melhorar a qualidade da formação de

seus alunos (LIMBERGER, 2013, p.3). Quando perguntados sobre a abordagem das Metodologias Ativas, e se acham que estão sendo preparados para utilizar tais métodos, a maioria dos discentes afirmaram que sim (97,30% e 67,56%, respectivamente). Porém, quando se realiza a mesma pergunta em relação à Neurociências aplicada à educação, essa porcentagem cai para 21,62% e 5,40% respectivamente, demonstrando que a aplicação dos princípios neurobiológicos da Neuroeducação ainda ocorre de forma muito tímida, já que investimentos em qualificação e capacitação profissional são mais escassos nessa área (FISCHER, 2009, p. 13).

Para que a formação de novos professores seja eficiente, a associação entre teoria e prática, precisa ser considerada um aspecto crucial, pois além de potencializar o aprendizado, aprimora a prática docente (TARDIFF e LESSARD, 2005, p. 98). Cerca de 75,67% dos discentes consultados afirmam que esta vinculação é importante para prepará-los em sua atuação profissional. Nessa mesma perspectiva, Eslinger (2000, p. 45) defende a ideia de que o aprendizado se dá através de metas, tomadas de decisão, planejamento, execução de planos diante de uma dada situação do seu cotidiano, consolidando o aprendizado e o colocando dentro das funções mentais de comportamentos complexos, as chamadas funções executivas. E para que tais funções possam ser incorporadas, a forma pela qual se aprende, é um ponto chave no processo cerebral (SOUSA e ALVES, 2017, p. 61), porém a maioria dos alunos (62,16%) ainda não conseguiu descobrir qual a técnica mais eficaz para seu aprendizado, o que pode aumentar o tempo gasto na construção do conhecimento pelo discente.

A formação continuada e a capacitação frequente dos agentes envolvidos no contexto do aprendizado são requisitos exigidos de um bom profissional educador (BEHRENS, 1999, p. 45). Essas ferramentas são consideradas, pela maioria dos discentes (97,29%), como imprescindíveis, e apontam a necessidade de haver suporte, através de disciplinas optativas, minicursos e oficinas, na área de Metodologias Ativas e Neurociências, para alunos e professores de cursos de licenciatura, já que a maioria é resultado de métodos tradicionais de ensino-aprendizagem.

5 | CONCLUSÃO

O conhecimento e a utilização de Metodologias Ativas já é uma realidade nas instituições que ofertam cursos de licenciatura, porém o uso de métodos que associem os princípios das Neurociências no âmbito da formação do profissional educador, ainda apresenta uma abordagem discreta, apesar de se reconhecer a sua importância no processo. Nessa perspectiva, há a necessidade de se capacitar docentes e discentes, para que as futuras gerações possam se apropriar, de forma eficiente, de técnicas que possam minimizar déficits de aprendizado e potencializar a construção do conhecimento. São raros os trabalhos voltados para essa temática na região do Xingu, tornando-se salutar

ênfatizar a necessidade de maiores pesquisas e investimentos que possam comprovar os benefícios da relação entre Metodologias Ativas e Neurociências e a formação de profissionais da educação dentro das escolas superiores, em especial na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira. Ao Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador – PRODOUTOR 2019 (Edital 07/2019 – PROPESP/UFGA) e PIVIC - VOLUNTÁRIO 2019 (IC).

REFERêNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia, Brasília, v. 80, n. 196, p.383-403, set/dez. 1999.

BORGES, et al.; **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-Line. Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011.

DELPHINO, et al., **A utilização de metodologias ativas em cursos superiores para uma aprendizagem significativa**. Innovando en educación superior: experiencias clave en latinoamérica y el caribe 2016-2017. volumen 3: Integración de tic's. Chile. 2017.

ESLINGER, P.J. **Desenvolvimento do cérebro e aprendizado**. Cérebro& Mente - Revista Eletrnica de Divulgação Científica em Neurociência, 17. 2000.

FISCHER, K.W. **Mind, brain, and education: building a scientific groundwork for learning and teaching**. Mind, Brain, and Education, 3(1):3-16. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x/full>. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**, 1956. ROMÃO, Eustáquio (Org.).São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

GATTI e BARRETO. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GUEDES-GRANZOTTI, et al. **Metodologias Ativas e as Práticas de Ensino na Comunidade: sua importância na formação do Fonoaudiólogo**. Distúrbios Comun, São Paulo, v. 27 n.2 pp. 369-374, março, 2015.

LIMBERGER, Jane Beatriz. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência**. Interface.. v.17, n.47, p.969-75, out./dez. 2013.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **(Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos**. In: Stella Maris Bortoni-Ricardo; Veruska Ribeiro Machado. (Org.). Os doze trabalhos de Hércules. 1ed.São Paulo: Parábola, v. , p. 97-124. 2013.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mdias Contemporneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. 2015.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. Educação Unisinos 18(1):13-24, janeiro/abril 2014.

SILVA, et al., **A Didática do Ensino e Metodologias Utilizadas como Estratégia para o Ensino Superior.** Psicologia Escolar Novembro. 2012.

SOUSA, Aline Andrade. **A Prática Docente e o Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Contexto do Ensino Superior.** Tese de Conclusão de Curso em Especialização em Docência e Gestão do Ensino Superior. Universidade Estácio de Sá. 2018.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira e ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. **The formation of educators in neuroscience and their contribution in learning process.** Rev. psicopedag. vol.34 no.105 São Paulo, 2017.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

DOCENTES NA AMAZÔNIA: NARRATIVAS, TRAJETÓRIAS E RESISTÊNCIAS

Data de aceite: 03/08/2020

Adalberto Carvalho Ribeiro

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP/Brasil

<http://lattes.cnpq.br/9093782969901989>

RESUMO: Este trabalho apresenta dados parciais de pesquisa em andamento. O objetivo é analisar trajetórias de docentes que trabalham no interior da Amazônia brasileira e seus processos socializadores. Estes sujeitos são alunos do Programa Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), política pública de formação de professores. Os interlocutores principais são Bourdieu e Lahire. A metodologia se baseia em narrativas biográficas e o instrumento utilizado foi o do tipo memorial. Os resultados apontam para processos de socialização muito singulares, porém plurais. Trata-se de um grupo com especificidades e descendentes do “caboclo ribeirinho”. Em suas trajetórias o que denominamos “processos de resistência” é muito presente.

PALAVRAS-CHAVE: Docentes; Amazônia; Trajetórias; Resistências;

ABSTRACT: This work presents partial data of ongoing research. The objective is to

analyze the trajectories of teachers who work in the interior of the Brazilian Amazon and its socializing processes. These subjects are students of the National Teacher Training Plan Program (PARFOR), a public policy for teacher training. The main interlocutors are Bourdieu and Lahire. The methodology is based on biographical narratives and the instrument used was the memorial type. The results point to very unique but plural socialization processes. It is a group with specificities and descendants of the “riverside caboclo”. In their trajectories, what we call “resistance processes” is very present.

KEYWORDS: Teachers; Amazon; Trajectories; Resistances;

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é saber sobre as trajetórias de vida e escolares de professores que trabalham no interior da Amazônia brasileira, mais precisamente no interior do Estado do Amapá e revelar também a diversidade cultural desses docentes. Eles são alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), matriculados pelo Programa Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) – política educacional do governo

federal.

Saber sobre trajetórias de vida e escolares pode revelar muitas características quanto as origens sociais e disposições individuais das pessoas. Quanto às origens sociais a literatura da Sociologia da Educação já comprovou sua forte associação com o desempenho escolar. Pierre Bourdieu (1998) quando forjou a categoria capital cultural também não deixou de reforçar, de alguma maneira, o peso da estrutura social na vida dos indivíduos.

É com Bernard Lahire (2002, 2005, 2008, 2013) que se abre uma porta teórica que permite olhar o “indivíduo social” a partir das disposições que eles constroem em seus processos de socialização. Assim, admite-se que as pessoas estão incorporando de vários modos os recursos sociais que adquiriram na vida, portanto, de modo muito plural.

Os docentes aqui investigados tinham tudo para não se tornarem professores concursados. Chama atenção o que são capazes de suportar para cursar o PARFOR – no formato modular onde os estudos ocorrem no período das férias e durante oito módulos. É um processo de resistência, em que pesem estruturas sociais adversas.

Por processos de resistência vamos admitir a concepção de homem plural de Lahire (2005, p.37),

A constatação sociológica que somos obrigados a tirar do nosso conhecimento actual do mundo social é que o indivíduo é multissocializado e demasiado multideterminado para que possa estar consciente dos seus determinismos. Deste ponto de vista, é (socio)lógico ver os indivíduos resistir tanto à ideia de um determinismo social. É porque tem grandes hipóteses de ser plural e porque se exercem sobre ele “forças” diferentes dependendo das situações sociais nas quais se encontra, que o indivíduo pode ter o sentimento de uma liberdade de comportamento. (grifos nossos)

Saber quem são os professores atendidos pelo PARFOR se torna uma oportunidade pertinente e importante até para avaliação do programa, uma vez que o objetivo do PARFOR é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica. As questões que norteiam a pesquisa são: 1) Quem são os docentes da Amazônia que vem sendo atendidos pelo PARFOR? 2) Quais suas principais características culturais? 3) Como ocorreram seus processos socializadores, suas trajetórias de vida e escolares? 4) O que caracteriza suas formas de resistência?

O PARFOR NA UNIFAP

O PARFOR é um programa emergencial instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES, para formar professores em todo o Brasil que ainda não cursaram a

licenciatura plena ou para oportunizar professores a realizarem uma segunda licenciatura.

No estado do Amapá (AP) o programa é coordenado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP), por meio do Núcleo de Formação Continuada (NUFOC). Porém, devido ao arranjo jurídico de natureza interinstitucional, e a própria legislação do ensino superior, a gestão pedagógica do programa está sob a coordenação das Instituições de Ensino Superior (IES). O PARFOR iniciou suas atividades no segundo semestre de 2009 com duas instituições de ensino superior: UNIFAP e Universidade Estadual do Amapá (UEAP), com 283 alunos matriculados. Conforme o NUFOC¹, atualmente (ano de 2016) são três instituições de ensino superior e um Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) vinculado a UNIFAP que recebem discentes para a formação². São aproximadamente 1.900 “cursistas”³ matriculados. Destes, 1.569 estão regularmente frequentando os 13 cursos distribuídos em 55 turmas nas três IES receptoras. Na UNIFAP são ofertados os cursos de Artes, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, todos na modalidade Licenciatura Plena, em regime modular.

Os discentes do PARFOR no AP trabalham em 541 escolas das redes estadual e municipais localizadas na capital e no interior, nas áreas urbanas, rurais, indígenas e quilombolas. Nas áreas indígenas 53 professores, cursistas do PARFOR, estão distribuídos pelos 16 municípios. A UNIFAP, local desta pesquisa, registra matrícula de vários discentes indígenas estudando nas diversas licenciaturas.

Ainda segundo o NUFOC, aproximadamente 730 professores das redes públicas de ensino que ingressaram nos cursos em 2009 e 2010 concluíram em 2015 seus cursos de graduação.

O PARFOR no Amapá atende a um público muito singular e específico com traços culturais marcados pela força da formação econômica e social da Amazônia. Outra característica importante é que os cursos são ofertados em regime modular uma vez que os alunos do programa são professores das redes estadual e municipais. A minoria trabalha na capital Macapá. Para concluir toda a carga horária e curricular os cursos terminam em quatro anos. Desse modo, os alunos do PARFOR precisam se apresentar na UNIFAP durante oito módulos que funcionam nos meses de julho e de janeiro e fevereiro. Eles, assim, utilizam os seus períodos de férias em busca desta qualificação de ensino superior.

Para esta pesquisa o público alvo investigado específico são os alunos do PARFOR do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNIFAP. Desde 2013 que cinco turmas vêm cursando a licenciatura em regime modular. Esses alunos são professores das redes municipais no interior do estado que desenvolvem suas atividades de magistério durante

1. Informações por email.

2. A forma de acesso ao PARFOR é via eletrônica pela Plataforma Paulo Freire não correndo processo seletivo nos moldes convencionais. Basta o professor interessado se inscrever e aguardar a oferta de vaga pela instituição.

3. Informação referente ao ano de 2016. Cursista é o termo utilizado nos documentos oficiais do governo federal para se referir aos discentes.

o ano letivo, em período regular. A modalidade de acesso ao PARFOR é via plataforma eletrônica no sítio da CAPES não existindo nenhum processo seletivo como forma de acesso. O único requisito é que o candidato ao programa seja professor efetivo dos quadros municipais ou estadual.

A maneira peculiar de acessar uma universidade federal pela via PARFOR oportunizou na Amazônia alguns milhares de professores e professoras que não viam como realizar o “sonho” de obter o diploma superior.

A crítica que se faz ao PARFOR (e a tantos outros programas educacionais federais) é que os planejadores parecem ter partido do pressuposto de que existiria uma homogeneidade de demandas por este tipo de capacitação no país, sem levar em consideração as realidades regionais que são profundamente desiguais, como se sabe.

O PARFOR tem um arranjo que se por um lado é inovador e digno de aplauso (um modelo interinstitucional com repartição de competências), por outro, deixou em aberto questões básicas porque não regulamentou direitos básicos desses alunos. Há sempre a cada início e final de módulo conflitos que poderiam ser resumidos entre as obrigações dos professores do Ensino Fundamental das prefeituras municipais X os direitos deles, como universitários, de exigir o tratamento isonômico em relação aos universitários do ensino regular que acessaram o ensino superior via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os formuladores parecem que admitiram que a liberalidade do governo federal em ofertar “gratuitamente” a capacitação, em nível de graduação plena, aos professores que ainda não a detinham, tornaria o PARFOR um programa a ser aceito nem nenhuma crítica, como se fosse realmente um “presente”.

Contudo, a isonomia de tratamento passou a ser, sem muita demora, um dos temas mais recorrentes entre os alunos do PARFOR/UNIFAP. Uma das questões mais arguida por eles junto aos gestores da UNIFAP foi: por que os alunos do regular tem direito aos serviços do restaurante universitário (RU) e os do PARFOR não?

Esta questão específica, a título de exemplo, foi capaz de transformar a demanda (que era coletiva) numa pauta objeto de reivindicação com reuniões recorrentes entre representantes de turmas e pró-reitores, assembleias de alunos e até denúncias ao Ministério da Educação (MEC). A pauta foi capaz de organizar os alunos do PARFOR em uma “categoria” de estudantes universitários e, ao final, o movimento venceu essa primeira batalha. Os alunos do PARFOR passaram a ser atendidos pelo RU nos mesmos termos dos alunos do regular.

Após essa experiência, aí veio reivindicações pelos demais serviços que a Pro Reitoria de Ações Estudantis e Comunitárias dispensa à comunidade acadêmica do ensino regular: serviços de fotocópia, auxílio transporte, bolsa deslocamento. Todos conquistados pela organização dos estudantes. Apoiando às reivindicações a maioria dos professores da UNIFAP que lecionam no PARFOR.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo. Em andamento, está sendo realizada na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) com alunos do PARFOR que estão concluindo o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no qual o autor é docente. Portanto a utilização das técnicas de escuta, observação direta e das conversas informais estão presentes.

A UNIFAP promove desde 2013 a formação para 5 turmas cujos alunos são professores do Ensino Fundamental I, na capital e no interior. Cada turma tem, em média, 25 discentes. São turmas formadas majoritariamente por mulheres. A maioria leciona no interior do estado do AP, em pequenos municípios denominados “cidades ribeirinhas⁴”, alguns inclusive na zona rural. Eles são servidores públicos concursados pelas prefeituras municipais. Para este estudo o recorte amostral se destinou aos alunos/alunas que não trabalham na capital Macapá. Das 5 turmas selecionou-se 15 alunos sendo 3 de cada turma. Foi entregue a cada um deles um roteiro com 5 “eixos” para elaboração de um memorial biográfico onde eles pudessem narrar suas trajetórias de vida e escolares.

Narrativas pode ser um instrumento importante para pesquisas que pretendem compreender processos socializadores. Vários são os métodos em que se pode colher histórias: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. No caso deste trabalho a opção foi por narrativas escritas em forma de memoriais autobiográficos.

As narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais e têm sido amplamente investigadas em várias áreas do conhecimento, como na semiótica, na medicina, na enfermagem, na psicologia, na psicanálise, na comunicação, na sociologia, na tecnologia da informação, na antropologia, na filosofia, na arte, e etc., além da história e da literatura berço natural da narrativa (PAIVA, 2008).

A TEORIA DO HABITUS NO CONTEXTO DA AMAZONIA

Para Bourdieu (1983, p. 105) *habitus* é “aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável [mas não imutável] sob a forma de disposições permanentes”. O *habitus* seria ainda algo que se inscreve quase geneticamente, assumindo a aparência de algo inato ou mesmo “natural” ao indivíduo.

[...] os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem calculo racional de

4. Pequenas cidades amazônicas, localizadas no meio da floresta e às margens dos rios.

meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das constrições estruturais de que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, 2001, p.169)

Bourdieu (1994) destaca a dimensão do passado para explicar a teoria do *habitus*. Segundo ele, a ação de estruturas sociais tais como a família, desde a primeira infância, leva a criança, por meio de um aprendizado quase natural, à incorporação dos *habitus* primários. Assim, no convívio familiar, as crianças vão construindo seus gostos mais íntimos, seus trejeitos, suas aspirações, sua autoimagem, sua autoestima, enfim, vão incorporando os *habitus* primários que estarão no princípio das experiências escolares. Estas, se incorporadas, mesmo que parcialmente, constituirão os *habitus* secundários, os quais estarão no princípio da percepção e da apreciação das demais experiências do indivíduo, incluindo a capacitação e o desempenho profissionais.

O *habitus* (BOURDIEU,1996), faz com que pessoas ao compartilharem o mesmo ambiente social tenham estilos de vida parecidos; é a aprendido com o corpo, é algo que se tem e que se vê nos demais; é a forma que uma pessoa tem de andar, comer, falar, vestir-se etc.

A categoria capital cultural, também forjada por Pierre Bourdieu é um desdobramento da teoria do *habitus* e tem sido discutida e utilizada em diferentes vias de investigação empírica. Em “O Poder Simbólico” (BOURDIER, 1989), o autor aborda a categoria capital cultural e destaca que o recurso existe na forma de três estados: 1) o capital cultural incorporado se refere à interiorização de costumes, condutas e códigos diversos que se transformam em posse e dão luzes ao *habitus* de uma pessoa ou à sua classe social; 2) o capital cultural objetivado. Para apropriar-se de um bem cultural adquire-se o *habitus* cultural de classe; 3) o capital cultural institucionalizado conferido por meio de diplomas.

O conceito, e a própria teoria do *habitus*, foi passado em revista por Lahire (2013, p. 17) que o aprofundou e deu melhor compreensão à noção trazendo uma nova discussão também para a categoria disposições, um dos importantes elementos da teoria de Bourdieu.

O interesse que experimentei, desde os primeiros anos de meu percurso científico, pela teoria do *habitus* me conduziu progressivamente a forjar a convicção segundo a qual se faz necessário examinar o mundo social à escala dos indivíduos. A concepção de que existe um social (ou uma história) em estado incorporado, sob a forma de disposições a agir, a crer, a sentir, etc., me parece fundamental quando nos propomos compreender as práticas ou os comportamentos. Este interesse se acompanhou entretanto de um questionamento, teoricamente argumentado e empiricamente fundamentado, de um certo número de aspectos do conceito de *habitus*. O ponto principal que me levou destacadamente a sistematizar a mudança de escala e de ponto de vista do conhecimento concerne à questão da “transferibilidade das disposições”, mais postulada do que verificada empiricamente pela teoria do *habitus* enquanto “sistema de disposições duráveis e transferíveis.” (Grifos nossos)

Para Lahire (2002, p 27) “A noção de disposição supõe que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente; ela proíbe pensar na

possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento.” Segundo ele, as disposições podem ser ativadas e desativadas. Esse movimento de ativar e desativar disposições pode ser concebido como o “produto da interação entre (relações de) forças internas e externas.”

Disposições, assim, são inclinações, propensões a agir, mas pode ser para além disso. O autor, assim, vai demonstrando que a categoria disposições é composta de graus diferenciados. Por isso Lahire (2005, p. 21) continua revelando que as disposições se distinguem segundo o seu grau de fixação e de força. Assim, existem disposições fortes e disposições mais fracas. A força e a fraqueza relativas das disposições dependem, em parte, da recorrência da sua atualização. Por exemplo, os hábitos duráveis não são incorporados em apenas algumas horas. Por outro lado, algumas disposições constituídas podem enfraquecer ou se apagar por falta de atualização, e as vezes pelo fato de serem reprimidas.

As disposições são em parte constituídas pelas heranças culturais, portanto, e são parte do jogo das composições das diversas formas de disposições. Estas, com suas diversificações em grau de força e fixação. A herança cultural, por sua vez, é um legado que passa de uma geração a outra, e que pode adotar diversas formas. Pode-se falar de heranças econômicas, culturais, políticas etc. Em geral, supõe uma série de características determinadas que a geração à qual se chega, podem resignificá-la, modificá-la, maximizá-la ou até desativá-la, com relação às características como foi herdada (REZENDE, 2009).

De maneira específica, Tavares (2009) define a herança cultural como todos os costumes, tradições, expressões artísticas e modos de vida que se transportam de geração em geração em uma região geográfica determinada. Com efeito, a teoria do *habitus* vai interpretar os processos socializadores dando importante atenção às variações contextuais.

Buscar aspectos da teoria formulada por Bourdieu na Amazônia faz remeter às lições de Benchimol (2009). Para este autor, o conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia colonial foi um processo predominantemente indígena. Os ameríndios que iniciaram essa ocupação e os seus descendentes caboclos desenvolveram as suas matrizes e seus valores, baseado no íntimo contato com o ambiente físico e biológico amazônico.

O ciclo de vida dos nativos da Amazônia se adaptava às peculiaridades regionais e naturais, retirando da Natureza os recursos materiais para subsistência e as fontes de inspiração do seu imaginário de mitos, lendas e crenças.

Para Benchimol (2009) as matrizes culturais índio-caboclas foram cedendo espaço para o novo grupo de “cearenses” (e depois aos “gaúchos”), criando uma diversidade de valores significativa. Os contatos entre esses grupos nem sempre foram (ou são!) pacíficos, pois a história registra lutas e conflitos pela posse e domínio de vastas áreas de floresta densa, disputadas por seringalistas, extratores, fazendeiros e agricultores.

Araújo (2003), considera que a contribuição indígena-cabocla para a ocupação

e desenvolvimento da Amazônia foi importante e, sem ela, a tarefa de descoberta e exploração teria sido impossível. Submissos, subordinados, adaptados, indignados ou integrados, eles ensinaram aos novos senhores e imigrantes os segredos do rio, da terra e da floresta.

Benchimol (2009), ainda destaca a biodiversidade da floresta e dos rios, recursos naturais, como fontes de onde índios e seus descendentes caboclos retiravam tudo o que precisavam para as suas casas, montarias (canoas regionais), arcos, flechas, redes, vernizes, tintas, venenos, remédios, alimentos, frutos, amêndoas, drogas alucinógenas, bebidas para as suas festas e danças, remédios e adornos diversos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa, os registros biográficos nos memoriais, confirmam dados de Ribeiro (2011) sobre características sócio econômicas e culturais de professores que são alunos do PARFOR na UNIFAP.

Os investigados são filhos de pais com baixíssimo capital cultural se se considerar o grau de escolaridade destes; oriundos de famílias de baixa renda financeira e com ocupações profissionais populares, com predominância em áreas rurais, além de famílias numerosas. Estes professores e professoras que escreveram suas narrativas/memoriais têm mais de trinta anos de idade e mais de sete anos de experiência no magistério das séries iniciais, em média.

Os excertos abaixo (autores identificados por letras) vão revelando as origens sociais dos docentes, que trabalham na parte setentrional da Amazônia brasileira:

“Nasci na Vila de Americano... conhecida pela produção de farinha de tapioca...Meu pai estudou até a 4ª série do primário, minha mãe formou-se em magistério e exerceu por longos anos a profissão de professora... pais de oito filhos... Meus pais trabalharam muito na roça com meus dois irmãos mais velhos, quando minha mãe terminou o magistério, conseguiu um emprego de professora e viemos morar na Vila”. (Aluna D)

“Venho de uma família de nove irmãos somente de meus pais, mas tenho 4 irmãos só da minha mãe e 4 só do meu pai, somos no todo 17...Meus pais tem até a primeira série do MOBREAL”. (Aluna O)

“No início de suas vidas, meus pais trabalhavam como agricultores para sustentar a família, pois a escolaridade dos dois era mínima, meu pai tinha apenas a segunda série e minha mãe a quinta série do ensino fundamental” (Aluna J)

“Mamãe contava que enquanto vovó cuidava dos filhos mais novos ou ia para a roça, ela, sua irmã Ilda e o vovô iam pescar para alimentar a família e quando chovia elas tiravam a roupa para não molhar porque só tinha aquela roupa, e escondiam na proa da canoa. (Aluna C)

As narrativas vão desvelando sujeitos de origens sociais das camadas muito simples

e revelam também a matriz rural confirmando a origem no “campesinato caboclo⁵” regional. Filhos ou netos de agricultores, pescadores, caçadores, extrativistas, coletores de frutos ou sementes da floresta, que nasceram em comunidades rurais ribeirinhas, algumas isoladas dos centros urbanos e que mantinham com o mercado uma relação parcial e precária porque a floresta, a terra, o rio e os lagos, fazem o abastecimento de boa parte, senão de toda a parte das necessidades básicas para o sustento da família.

Quanto as trajetórias escolares os/as alunos (as) do PARFOR/Pedagogia da UNIFAP dão pistas das dificuldades que passaram nos estudos, mas também narraram o valor que seus pais deram à Educação quando tiveram a “visão” de apoiá-los a estudar.

“... fui retido por três vezes na 1ª série...minha mãe só ia na escola quando era chamada ou então no final do ano letivo para pegar o boletim e quando ela sabia que eu tinha ficado reprovado eu apanhava foi então que mudou de professora e acabei passando de ano, na minha segunda série foi maravilhoso...nossa professora era tão paciente, carinhosa e transmitia muita confiança e foi quando fui alfabetizado.” (Aluno A)

“A minha mãe nos matriculava todo o início de ano letivo, mas a falta de interesse era maior e meus dois irmãos não conseguiram concluir nem o ensino fundamental I, provavelmente tenha acontecido isso por falta de apoio, a condição financeira e a cultura dos meus pais... Sobre meu ingresso na escola na educação infantil aos seis anos de idade, posso dizer que não fui feliz, não conseguia me adaptar e minha mãe não tinha paciência comigo.” (Aluna B)

“Meus pais sempre nos apoiaram em nossos estudos, papai nem deixava a gente trabalhar para não atrapalhar os nossos estudos. Se não fosse por eles, pela compreensão deles e pela paciência, não seríamos o que somos hoje e por isso eles se orgulham da gente e do que nos tornamos, principalmente por termos um bom caráter” (Aluna F)

“Fui criada pela minha mãe que até hoje trabalha de merendeira na mesma escola desde que comecei a estudar na 1ª série do ensino fundamental...como a escola ficava perto de casa eu ia andando junto com a minha mãe...durante toda a minha trajetória foram muitas as pessoas importantes nesse momento em minha vida, assim como minha mãe incentivou meus estudos, hoje incentivo meus filhos também”. (Aluna K)

O que chamamos neste trabalho de processos de resistências é uma capacidade que os sujeitos pesquisados têm para perseguir seus desejos, metas, sonhos, crenças. Os excertos abaixo confirmam a influência de aspectos dos contextos culturais, mas parecem confirmar a existência de “forças” advindas das diversas matizes sociais socializadas ao longo de suas trajetórias de vida e escolares e que fazem o indivíduo compor e recompor disposições para agir.

“Durante toda a minha trajetória de vida não foi nada fácil...Hoje estou com quarenta anos e de toda a minha família entre irmãos e primos, eu sou a única que estou cursando o nível superior...Não fiquei sem estudar todos esses anos porque quis, mas sim porque não tive oportunidades e muito menos condições financeiras...agora estou tendo e vou concluir o meu curso de Pedagogia... não está sendo fácil, tive um problema sério de saúde... e nem pensei em desistir e hoje estou aqui firme e forte.” (Aluna C)

“Estudo porque sempre tive vontade de ser ou ter uma profissão que eu pudesse ter

5. O termo refere-se aos pequenos produtores familiares da Amazônia que vivem da exploração dos recursos da floresta. Os principais atributos culturais são o conhecimento da floresta, os hábitos alimentares e os padrões de moradia.

orgulho...Mas as condições ainda eram poucas...Saímos de nossas casas a despesa é multiplicada, o cansaço, a falta de dinheiro, as humilhações que passamos, filhos ou parentes enfermos, etc, mas não deixamos de acreditar que somos fortes...A turma é nossa segunda família, encontramos apoio.” (Aluna M)

“Sempre quis voltar a estudar, ter meu ensino superior mas não tinha oportunidade. O PARFOR foi uma oportunidade de realizar meu sonho, a minha principal dificuldade para estudar é a situação financeira, pois tenho que trazer meu filho menor e alugar casa para ficar aqui nesse período” (Aluna K).

“Ao entrar na prefeitura veio a oportunidade do PARFOR, não perdi tempo e abracei com muita garra, comecei em 2013 os desafios foram muito, inclusive quase todos os módulos vendia lanches para me manter na universidade” (Aluna V)

Todos os excertos acima, quando analisados no seu conjunto têm grandes chances de corroborar, a nosso ver, inferências feitas por Lahire (2013).

Cada indivíduo porta em si competências e disposições a pensar, sentir e agir, que são os produtos de suas experiências socializadoras múltiplas. Tudo aquilo que é institucional e cientificamente decomposto (a escola, a família, a empresa, o clube esportivo, o partido político ou o sindicato, a Igreja, o grupo de pares, etc.) se recompõe (no sentido de um entrecruzamento) de uma certa maneira em cada indivíduo.

Ainda que em condições contextuais completamente adversas é razoável admitir que as condições de transferibilidade de hábitos não ocorrem de maneira homogênea e coerente, de forma linear. Os sujeitos pesquisados certamente foram ativando e desativando disposições, ou mesmo reativando antigas disposições que um dia foram fortes, mas que foram temporariamente “deixadas de lado”, como é o caso de realizar o sonho do ensino superior.

As trajetórias socializadoras, portanto, estão “contaminadas” por um vai e vem de decisões, mais ou menos fortes, mais ou menos longas ou curtas, temporárias ou definitivas, que reúnem o que Lahire chama de “indivíduo social”.

CONCLUSÃO

As evidências encontradas nas narrativas autobiográficas confirmam que os professores/ras do Ensino Fundamental atendidos pelo PARFOR/PEDAGOGIA/UNIFAP são descendentes de nativos da região Norte e de um extrato econômico social muito peculiar denominado na literatura regional de “camponês caboclo”.

São filhos de agricultores, pescadores, extrativistas, trabalhadores braçais ou autônomos, de mulheres “dona de casa”, pais de um modo geral com baixo capital escolar e cultural.

Os processos socializadores dos sujeitos pesquisados são plurais. Apesar de terem nascido em uma região periférica brasileira e no interior da Amazônia, não se pode afirmar que haveria homogeneidade e unicidade nas transferências dos conjuntos de hábitos e costumes. Esses alunos/alunas do PARFOR foram influenciados por uma sorte de diversas

matizes que os fizeram estar disposto a “negar” a matriz dos próprios ascendentes, inclusive com o apoio e compreensão destes, na maioria das vezes.

A capacidade de romper com os constrangimentos sociais dos contextos culturais locais os torna dispostos a crer e a sentir possibilidades outras que antes a família não experimentara, como por exemplo ser o primeiro a chegar ao ensino superior de uma universidade federal.

Suas formas de resistência ficaram bem configuradas não só pela vontade de agir, pelas disposição de agir, pela capacidade de reativar disposições que antes foram fortes, adormeceram, mas que voltou com muita força. Mas porque também os sujeitos provaram como alunos da universidade sua capacidade de organização para reivindicar tratamento isonômico diante de uma política pública federal que não deixou claro quem assumiria o custo/aluno para cada um deles. Foi necessário fazer movimento estudantil e conquistar direitos.

REFERENCIAS

ARAÚJO, André Vidal de. **Introdução à sociologia da Amazônia**. 2 ed. Manaus: Valer, 2003.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e Cultural**. 3 ed. Manaus: Valer, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero; 1983.

_____, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____, Pierre. **O campo científico**. In: Ortiz R, organizador. Pierre Bourdieu – Sociologia. São Paulo: Ática; 1994.

_____, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da razão**. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____, Pierre. **Escritos de Educação** In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 22/01/2017.

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural: os determinantes da ação**. Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. RJ. 2002.

_____, Bernard. **Patrimônios individuais de disposições**. Para uma sociologia à escala individual. Sociologia, problemas e práticas, n.º 49, 2005, pp. 11-42

_____, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Artmed. Porto Alegre. 2008.

_____, Bernard. **O Singular Plural**. Cadernos de Sociofilo. Quarto Caderno. Tradução de Thiago Panica Pontes. “Le singulier pluriel”. Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations. Paris: La Découverte; 2013.

REZENDE, Priscila. **Antropologia cultural**. Curitiba: IESDE, 2009.

RIBEIRO, Adalberto C. **PARFOR na Amazônia Setentrional**: capital social e trajetórias escolares. 35ª Reunião Nacional da ANPED. 2011. Natal-RN.

TAVARES, Regina Márcia Moura. **Mudança de rumo, já**: herança cultural, preservação e desenvolvimento. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa**: uma introdução. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. UFMG/CNPq/FAPEMIG. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em 23/02/2017.

UMA REFLEXÃO SOBRE O “SER COORDENADOR PEDAGÓGICO” DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

Data de aceite: 03/08/2020

Michele Serafim dos Santos

Campo Grande-MS

<http://lattes.cnpq.br/0390658047879679>

PPGE - UCDB

Flavinês Rebolo

Campo Grande- MS

<http://lattes.cnpq.br/7132889814371370>

PPGE - UCDB

RESUMO: Este capítulo apresenta uma reflexão sobre a legislação, o ingresso no cargo e a formação dos coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MS). O artigo apresenta uma linha do tempo sobre a legislação que incide sobre o coordenador pedagógico em MS, destacando como ocorre o processo seletivo para exercer esse cargo, atualmente, nas escolas estaduais de MS e descreve a operacionalização de uma atividade de formação continuada aplicada aos coordenadores pedagógicos pela Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), no início do ano de 2019, com o intuito de promover melhorias na atuação deste profissional. As análises apontam que algumas

atribuições exigidas aos coordenadores pedagógicos no exercício do cargo não estão claramente explicitadas na legislação e que os coordenadores recém nomeados sentem-se despreparados para exercer algumas tarefas e buscam conhecimento e fortalecimento para o desenvolvimento de suas atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Legislação.

A REFLECTION ON “BEING PEDAGOGICAL COORDINATOR” FROM MATO GROSSO DO SUL STATE EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT: This chapter presents a reflection on the legislation, the entry into office and the training of pedagogical coordinators of the State Education System of Mato Grosso do Sul (MS). The article presents a timeline on the legislation that affects the pedagogical coordinator in MS, highlighting how the selection process to exercise this position occurs, currently, in state schools in MS and describes the operationalization of a continuous training activity applied to coordinators by the Coordination for Continuing Education (CFOR) of the State Education Secretariat (SED / MS), at the beginning of 2019, in order to promote improvements in the performance of this professional. The analyzes

show that some of the duties required of pedagogical coordinators in the exercise of their position are not clearly explained in the legislation and that the newly appointed coordinators feel unprepared to perform some tasks and seek knowledge and strengthening for the development of their activities.

KEYWORDS: Pedagogical Coordination. Continuing Formation. Legislation.

1 | INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei n. 9.394/1996) foi um avanço para o exercício da função de coordenador pedagógico, uma vez que garantiu um modelo de gestão pedagógica ao criar critérios básicos para a atuação e formação desses profissionais (LIMA, SANTOS e SILVA, 2012):

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 1996, art. 64).

Em 1997, a Resolução CEB/CNE n. 3, em seu artigo 2º e no 4º, § 1º, preconiza que:

Art. 2º - Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Art. 4º, § 1º - O exercício das demais atividades de magistério de que trata o artigo 2º desta Resolução exige como qualificação mínima a graduação em Pedagogia ou pós-graduação, nos termos do artigo 64 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (CNE, 1997).

Lima, Santos e Silva (2012, p. 6-7) destacam que “a Resolução CEB/CNE n. 3, de 1997, trouxe ao coordenador pedagógico atribuições mais próximas à gestão da aprendizagem”. Em 2006 o Conselho Nacional de Educacional (CNE), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, reafirma que os formados nessa área estão aptos a exercer múltiplas funções na escola, embora ressalte que os licenciados de outras graduações também possam obter a capacitação para atuar nos referidos cargos por meio de “curso de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim” (Resolução CNE/CP 01/2006, art. 14).

Em 2018 a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul publicou em Diário Oficial (n. 9.786 de 22 de novembro de 2018, p. 8-9) a Resolução/SED n. 3.518, que regulamenta o exercício da função de coordenador pedagógico nas escolas estaduais de MS com base na Resolução CEB/CNE n. 3, de 1997, e lançou o Edital/SED n. 09, convocando um processo seletivo interno destinado à seleção de professores da educação básica, ocupantes do cargo de professor efetivo e formados em qualquer licenciatura, para o exercício da função de coordenador pedagógico, e para a formação do cadastro de professores aptos ao exercício dessa função, para atuarem no ensino

fundamental e médio das escolas regulares.

Esse edital informava que as vagas para a coordenação pedagógica seriam oferecidas de acordo com o quantitativo de estudantes matriculados disponível no Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE), conforme disposto nos artigos 5º e 6º da resolução, ou seja, um profissional para cada 300 alunos matriculados.

A participação dos interessados no processo seletivo estava condicionada ao preenchimento dos seguintes requisitos: ser portador de diploma de licenciatura plena, ocupante de cargo de professor efetivo e em exercício; em casos de professores readaptados, provisória ou definitivamente, seria necessária a comprovação, por meio de laudo de perícia médica oficial do Estado, de que a limitação não impedia o exercício da função; não ter sofrido nenhuma penalidade administrativa nos últimos cinco anos; e ter domínio das tecnologias educacionais e recursos midiáticos.

A seleção consistiu em realizar uma prova escrita, aplicada na unidade escolar para a qual os candidatos fizeram a opção de exercício da função. Cabe ressaltar que a aprovação não assegurava o direito ao cargo, apenas a expectativa, durante o prazo de vigência, por meio do cadastro. O profissional designado para a função poderia desistir mediante a formalização de um termo de desistência, o que implicaria sua exclusão do cadastro.

O cargo de coordenador pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de MS corresponde às categorias de: coordenador de área, coordenador de curso técnico (selecionado por meio de editais específicos para cada curso ofertado), coordenador das Escolas da Aatoria (40h – escolas de funcionamento integral, com edital específico), coordenador pedagógico especialista, que não faz seleção interna, já que o objeto do seu concurso era a função de coordenador pedagógico (são pedagogos de formação e, atualmente, há pouquíssimos na rede, muitos já com o processo de aposentadoria tramitando), e coordenador de escola regular de ensino fundamental e médio. É para estes últimos que voltaremos nossos olhares, pois são os que foram objeto do processo seletivo citado acima e, além disso, são a maioria na Rede Estadual de Ensino.

Os aprovados no processo seletivo passaram a compor, por município, o cadastro de professores aptos ao exercício da função de coordenador pedagógico por dois anos, podendo ser prorrogado por igual período, a critério da administração. No entanto, cabia à direção escolar efetuar a escolha, dentre os que estavam no cadastro, do profissional que atendia às necessidades da escola e aos requisitos estabelecidos na Resolução/SED n. 3.518 de 2018.

Com o resultado da seleção publicado, foram observadas particularidades no processo de posse como, por exemplo, casos de professores que fizeram a prova e assumiram; professores que fizeram a prova e não assumiram; professores que não fizeram a prova e assumiram (ou por desistência dos demais e/ou por não haver banco de dados no município) e, ainda, professores convocados que puderam assumir por não

haver efetivos dispostos a se tornarem coordenadores, o que possibilitou a candidatura à vaga de coordenação. Em todos os casos a equipe gestora e o colegiado escolar precisavam aprovar e registrar em ata as decisões e a posse.

Após o processo seletivo, todos os especialistas e os professores efetivos e convocados que iniciariam suas atividades como coordenadores, foram convidados a participar de formação continuada organizada pela Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR). A seguir, descreve-se a operacionalização dessa formação continuada aplicada aos coordenadores pedagógicos, no início do ano de 2019.

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA: O FOCO NA PREPARAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE MS

A formação para os professores que assumiram o cargo de coordenador pedagógico em 2019, teve como objetivo promover momentos de reflexão sobre sua função e atuação, tendo em vista que muitos profissionais selecionados nunca tinham atuado como coordenadores, mas estavam como professores em sala de aula e tinham experiência na docência. Segundo Lima, Santos e Silva (2012, p. 4), “a formação do coordenador é de extrema importância, pois cabe a ele o ofício de coordenar para educar, de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem”.

A formação foi realizada em Campo Grande (capital de MS) e a Rede Estadual de Ensino ofereceu uma bolsa-auxílio para os professores coordenadores das cidades do interior, viabilizando, assim, sua participação na formação, que aconteceu entre os dias 4 e 7 de fevereiro de 2019, no Centro de Formação Mariluce Bittar.

A formação foi realizada em oito horas, em cada um dos dias: as primeiras quatro destinadas a formar o professor-coordenador, e as quatro restantes foram utilizadas com o objetivo de prepará-los para executar a Jornada Pedagógica, que se constitui em momento de formação e planejamento, para os professores de suas escolas.

Neste texto será analisado o primeiro momento da formação, cujo objetivo foi promover uma reflexão sobre o papel do coordenador, enfatizando suas funções, em especial a de formador, pois deveriam, ao retornar para suas escolas, replicar aos professores, na primeira semana do ano letivo, a Jornada Pedagógica.

A formação promoveu momentos de reflexão sobre a atuação de coordenador, já que a maioria desses coordenadores exerciam suas funções dentro de sala de aula e, a partir de agora assumiriam um novo cargo, com demandas distintas, atendendo a públicos diferentes e tendo envolvimento com todos os segmentos que compõem a escola como, além dos estudantes, os demais professores, diretores, pais, funcionários da secretaria, cozinha, limpeza etc.

Os participantes foram divididos em sete salas, nas quais foram formados cinco

grupos de até seis professores – grupos heterogêneos, compostos por professores que já eram professores coordenadores experientes, professores coordenadores iniciantes e professores especialistas.

Os coordenadores/cursistas foram agrupados segundo a teoria de Huberman (1992), citada por Ilha e Hypólito (2014), em que a vida dos profissionais docentes é dividida em ciclos. Assim, observamos que os participantes encaixavam-se entre a segunda e a quarta fase, conceituadas como:

2ª fase da estabilização – constitui-se em um período entre o 4º e o 6º ano de docência, com características de comprometimento definitivo e tomada de responsabilidades (...);

3ª fase da diversificação – caracteriza-se pelo período entre o 7º e 25º ano de docência. Os professores buscam novos desafios para evitar a rotina, mostram-se motivados nas diversas atividades na escola e experimentam e diversificam mais (...);

4ª fase da serenidade – compreende o período entre 25 e 35 anos de docência. Representa um estado de alma do professor, em que as avaliações que os outros fazem de si não o afetam significativamente (ILHA e HYPÓLITO, 2014, p. 103).

Destacamos que na 4ª fase estão os pedagogos especialistas concursados da rede estadual, alguns já em processo de aposentadoria, pois não há mais concursos para esse cargo há pelo menos duas décadas.

3 | ANÁLISE DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS

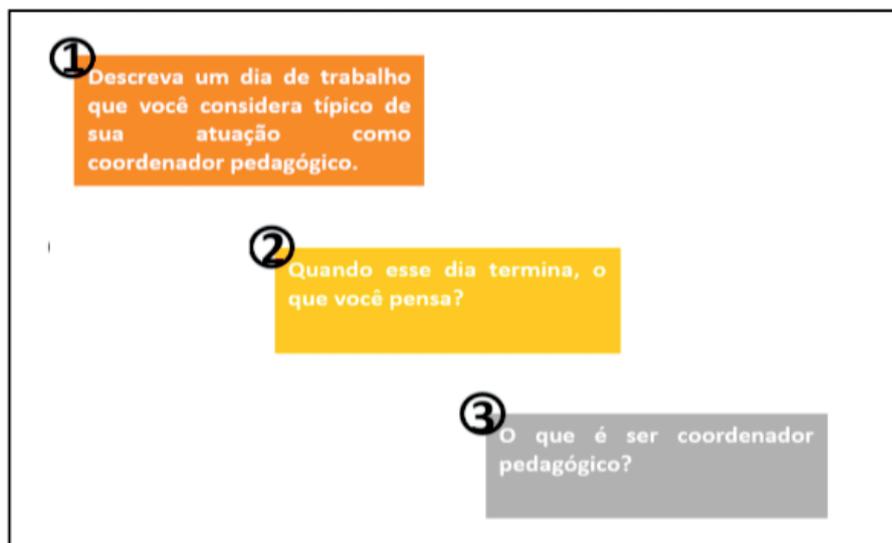
A primeira atividade desenvolvida foi uma dinâmica de apresentação para maior socialização entre os cursistas, os quais responderam à questão: “Quem somos nós? Diga seu nome, município, atuação e um sentimento que o representa neste momento”.

A segunda atividade foi criada a partir de leituras sobre o exercício da função de coordenador pedagógico na obra *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, organizado pelas autoras Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida (PLACCO, ALMEIDA, 2012), especificamente o capítulo *Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública* escrito por Almeida (2012), no qual são analisados depoimentos de dez coordenadores de escolas públicas da Grande São Paulo.

Destaca-se que buscamos como referência a pesquisa de Almeida (2012) para a realização da segunda atividade – foco deste artigo –, pois foi adaptada à realidade da formação. Entendemos que o desenvolvimento profissional docente “é um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais quanto informais” (GARCIA, 2009, p. 10).

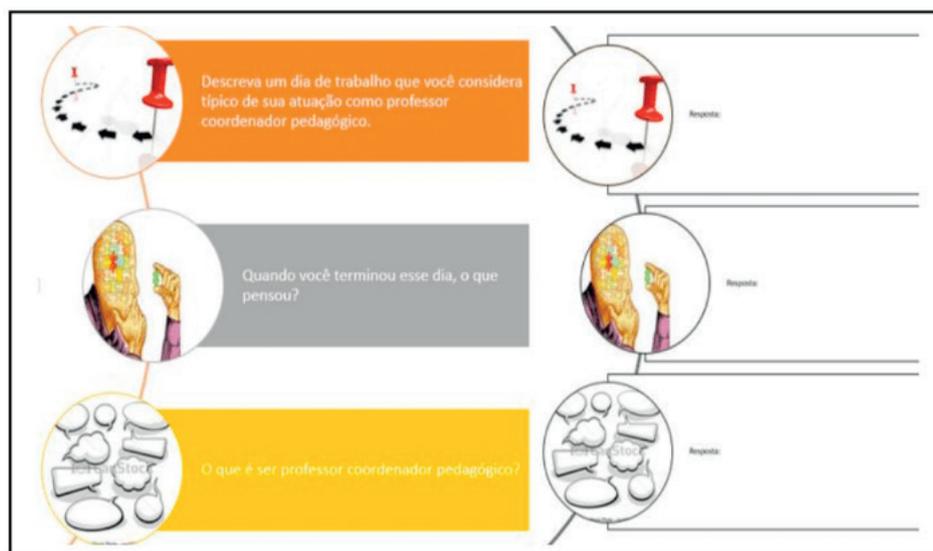
No primeiro momento, após a leitura do texto de Almeida (2012), realizou-se uma descrição da atividade, que consistia de três perguntas que os grupos deveriam responder:

1) Descreva um dia de trabalho que você considera típico de sua atuação como coordenador pedagógico; 2) Quando esse dia termina, o que você pensa?; 3) O que é ser coordenador pedagógico? No segundo, foram analisadas as respostas apresentadas pelos grupos, promovendo uma reflexão sobre sua identidade profissional, “uma interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (GARCIA, 2009, p. 12), visto que a maioria dos presentes na formação eram licenciados, com experiência apenas de docência e passariam a exercer a função de coordenador pedagógico nas escolas.



Fonte: slide apresentado durante a formação.

A instrução para a atividade sugeria que os coordenadores/cursistas refletissem individualmente sobre sua atuação na escola, como coordenador. Para os que já atuavam como coordenador, refletir sobre as atividades que realizavam e, para os que assumiriam o cargo pela primeira vez, refletir sobre como pretendiam realizar suas atividades. Após discussão e consenso do grupo, eles deveriam montar um *template* comum para o grupo, respondendo às três perguntas apresentadas:



Fonte: *Template* ofertado para inserção das respostas.

Segundo Garcia (2009, p. 11), os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem; este autor ainda considera que “as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios” (GARCIA, 2009, p.10).

As respostas dos grupos, apresentadas no Quadro 1, abaixo, foram obtidas durante os quatro dias de formação e coletadas com o consentimento daqueles que realizaram a formação na sala n.1, na qual estavam presentes professores coordenadores de escolas do interior e da capital. As respostas foram transcritas na íntegra.

Grupos/ Questões	Descreva um dia de trabalho que você considera típico de sua atuação como coordenador pedagógico.	Quando esse dia termina, o que você pensa?	O que é ser coordenador pedagógico?
GRUPO 1	Receptividade através do cumprimento dos alunos sala por sala; trabalho diário com os professores da escola (planejamento); acompanhamento dos resultados; atendimento aos pais, alunos, conselho Tutelar e etc.; administração de conflitos.	Quando o dia termina... Sentimento de trabalho em partes concluídos no dia, alguns dias realizamos além do necessário e outros pelos situações emergenciais não realizamos tudo o planejado anteriormente.	Elo de ligação entre todos os segmentos da escola, e ao mesmo tempo se constituir em identidade de coordenação, em acordo com a dinâmica do planejamento do trabalho, em acordo com as legislações, construindo e reconstruindo entre emergente, urgente, urgentíssimo, dinâmica, equilíbrio, encaminhamentos de demandas, para análise dos focos de incêndio e o fazer pedagógico com busca pelo trabalho coletivo. O aluno é da escola, nesse sentido, o trabalho conjunto é o sucesso do aluno da escola que constitui na unidade escolar.

GRUPO 2	Normalmente, não há rotina, pois cada dia surgem situações que interferem na execução do nosso trabalho: Repassar as orientações do dia aos professores (atualiza o mural); Verificar se todos os alunos entraram em sala, se estão uniformizados, registrar no livro quem não chegou no horário; Atender aos pais; Auxiliar os professores com materiais; Refletir com a direção sobre as atividades realizadas durante a semana ou o dia-a-dia.	Penso nas pendências que ficaram para resolver no próximo dia: atualização do PPP, correção de planejamentos, elaborar ou adaptar projetos; (O que fiz hoje? Nada!)	Articulador de situações diversas
GRUPO 3	Atendimento a pais e responsáveis; Atendimento a professores; Atendimentos disciplinares, conflitos, questões psicológicas! Fazer um filtro das questões urgentes e atendê-las; Verificações de e-mails, planejamentos, <i>whats</i> da escola, registro de atendimentos; Acompanhamentos de projetos, estagiários; Ligar para pais/responsáveis; Atendimento em sala de aula; Orientações aos professores em hora atividade; Leitura de CIs e encaminhamentos; Análise dos resultados de avaliações (internas e externas).	Sentimento de dia vencido, porém nem sempre concluído. Demora para desligar dos problemas da escola.	Na atual organização da escola o coordenador é em grande parte aquele que acumula diversas funções que não lhes competem. É quase sempre o primeiro a chegar e um dos últimos a sair. O que dificulta o acompanhamento pedagógico.
GRUPO 4	Todos os coordenadores chegam na escola sabendo o que é preciso ser feito baseado no seu planejamento, plano de ação. Porém, todos do grupo foram unânimes na fala que, nos acabamos deixando o planejamento para fazer o urgente, emergencial, que precisa ser resolvido, coisas do tipo: alunos machucados, passando mal, pais querendo conversar, documentos para serem verificados e respondidos com urgência, etc. O planejamento da coordenação acaba ficando em segundo plano, o que não deveria acontecer. Quando as urgências são resolvidas, o plano de ação flui.	Que faltou tempo, que o dia deveria ter umas 30 horas. Que deveríamos ter um tempo específico para o estudo e o planejamento pessoal, reorganizando as ações, a hora atividade do coordenador.	É ser um elo ligando todos os segmentos da comunidade escolar, pais, alunos, servidores administrativos, direção, secretaria. Saber ouvir, falar, refletir, decidir, etc.
GRUPO 5	Tudo para ontem (relatórios, provas, planejamentos, atos...) Pais com problemas, filhos com problemas, professores com problemas; Alunos atrasados, sem uniforme, sem material, sem educação; Pedidos de informação pela direção; Alunos se machucam, professores querem xerox; Confusão de ordem externa, que acabam na escola; Ser dentista, enfermeiro, psicólogo. Escola do Campo: servir merenda aos alunos quando a merendeira (única servidora do período noturno) falta, lavar a louça, etc.	Graças a deus! Sentimento de não ter produzido/ "feito nada" quanto a questão pedagógica.	Ser líder; Ser formador; Mediador
GRUPO 6	A rotina dos coordenadores se inicia com o acolhimento dos professores, alunos e pais. Seguido das preocupações e resoluções dos problemas e situações não previstas.	Ao final do dia pensamos ter conseguido resolver os problemas dentro das possibilidades. A sensação de superação.	Ser uma inspiração do professor, quando na realidade deveríamos ser mediadores.

GRUPO 7	O papel do coordenador, atualmente na escola, tem assumido funções que vão além de suas atribuições e/ou muitas delas nem são de suas competências. Atualmente, cuidados da acolhida, verificamos uniforme, questão de disciplina, falta de professor, auxiliamos na hora do recreio, na entrega de lanches. A questão voltada para a avaliação. Processo ensino aprendizagem, intervenções, etc. fica em segundo plano. Nossa função principal de acompanhar as atividades dos professores, discutir, analisar, orientar, propor, indicar ações, direcionar as ações voltadas à aprendizagem está diminuindo em função de ter assumido perante a escola outras funções.	A rotina se repete. Planejamentos. E toda vez me pergunto. Preciso focar nas minhas atividades pedagógicas, porém, muitas ações acabam dependendo de nós (não atrapalhar o ambiente, cuidar) para que no mínimo o professor tenha ambiente para ministrar a aula. Mas, preciso cuidar do pedagógico.	É o elo entre o professor e o aluno (comunidade escolar) com o objetivo de melhorar a prática pedagógica na escola. “Articulador – formador e transformador”.
GRUPO 8	Logo no início das aulas é feita a acolhida dos alunos, onde todos são encaminhados as salas com as devidas orientações. Após todos estarem acolhidos, começamos os atendimentos dos pais e alunos buscando solucionar eventuais problemas. Em sobra de tempo é feita a correção e orientação dos planejamentos dos professores. Quando solicitado, atendemos as solicitações da Secretaria de Educação.	Exausto; Sensação de não ter realizado o trabalho como deveria ser realmente o coordenador pedagógico.	Introduzir e aprimorar no ambiente escolar novas práticas pedagógicas para contribuir com o apoio ao professor e melhorar a aprendizagem dos alunos.
GRUPO 9	Acolhimento dos professores e alunos; Acompanhamento dos professores em sala (substituição); Análise dos índices escolares (nivelamento); Preparação e avaliação dos planos de aula; Construção das avaliações escolares; Atendimento aos pais; Planejamento escolar.	Qual rotina não foi possível fazer? Como posso melhorar o dia-a-dia escolar? Qual imagem da escola eu posso aprimorar? Que parceiro poderá contribuir com a escola?	Intermediar todos os acontecimentos dentro da escola visando a evolução do aluno, a construção de diálogo entre as partes (administrativo, professores, alunos, pais, parceiros)
GRUPO 10	Agendamento: atender um determinado professor. No decorrer do período: Atendimento aos caos de indisciplinas; atendimento de primeiros socorros; Atendimento aos pais; Fazer registros individuais dos alunos; Fazer ligações para os pais de alunos faltosos; Repassar aos professores os motivos dos alunos faltosos; Ir a sala para verificar reclamações de alunos/professores; Tirar xerox; Cuidar do portão; Tentar fazer a correção e acompanhamento dos planejamentos online.	Nos sentimos exaustos e não houve tempo de realizar o que fora planejado (frustração).	Coordenar e acompanhar todas as atividades pedagógicas que visem a aprendizagem dos alunos.

Quadro 1 – respostas dos coordenadores aos três questionamentos.

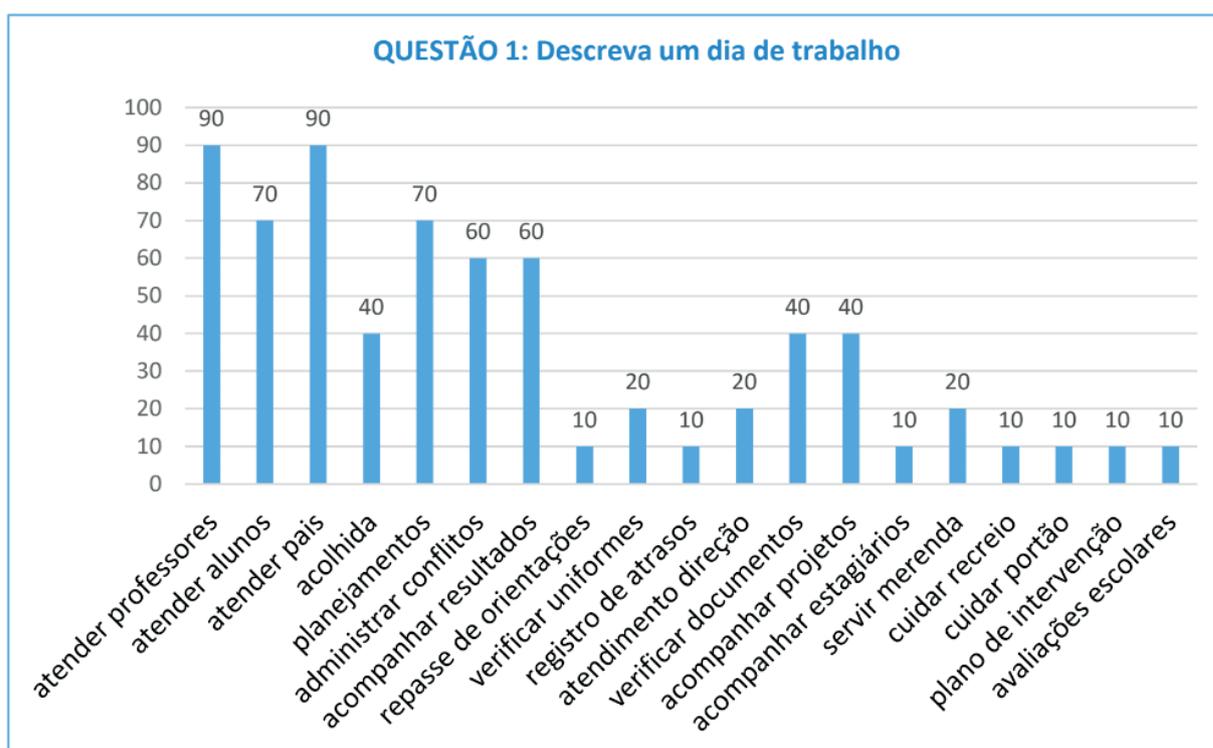
Fonte: elaborado pelas autoras a partir das repostas dos coordenadores/cursistas.

3.1 Um dia de trabalho típico na atuação do coordenador pedagógico

Sobre as situações relatadas pelos coordenadores nas respostas à questão 1 e que se evidenciam em todos os grupos, Ilha e Hypólito (2014, p. 110) afirmam que “esse discurso de responsabilização frequentemente se traduz na intensificação do trabalho docente, em um contexto em que o Estado exime-se de suas atribuições e sobrecarrega

o trabalho docente com tarefas burocráticas e assistencialistas”.

Entendemos que o fortalecimento da função de coordenador pedagógico é necessário, pois ao analisar as respostas dos 10 grupos de coordenadores, observou-se as inúmeras demandas assumidas e impostas a esse profissional e identificou-se que as atividades mais recorrentes relatadas pelos coordenadores em sua rotina são: atender professores (90%), atender pais (90%), atender alunos 70%, administrar conflitos (60%), acompanhar projetos (40%) e realizar acolhida (40%).



Quadro 2 – respostas dadas à Questão 1

Fonte: elaborado pelas autoras a partir das repostas dos coordenadores/cursistas.

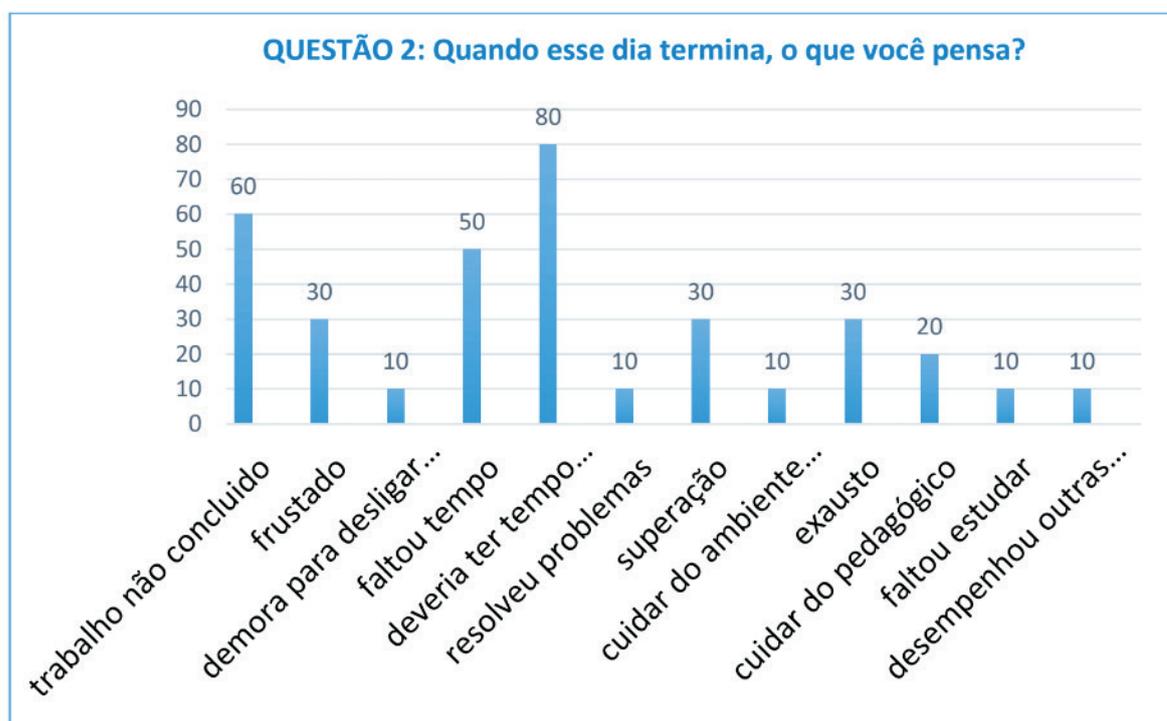
Ao relacionar as atividades em que o professor precisa ter domínio na operação de recursos, equipamentos e meios de tecnologia de informação e comunicação, conforme Resolução/SED N° 3.518, Artigo 8°, e para confirmar a exigência na prática, buscamos nas respostas dadas pelos coordenadores e identificamos a necessidade de domínio de ferramentas tecnológicas como: conferir planejamentos (70%), acompanhar resultados (60%) e verificar documentos (40%). A utilização das Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC para fins educativos, segundo Schuhmacher et al (2017), “apresenta-se como uma nova barreira superada pelos professores”, pois entendemos que os coordenadores pedagógicos administram de forma eficiente a necessidade de utilizar os recursos necessários para desempenho de suas funções. Lévi (1999) argumenta que “as novas tecnologias devem ser empregadas para enriquecer o ambiente educacional. Para dar conta dessa inserção no cenário educacional é solicitado aos professores novos

saberes e competências” (apud Schuhmacher et. Al, 2017, p.564).

Ao analisar as respostas, evidenciamos que algumas atividades exercidas no seu dia a dia, como por exemplo, servir merenda (20%), cuidar recreio (10%), verificar uniformes (20%) e cuidar portão (10%), não são atribuições exigidas em resolução, mas são por eles realizadas para que o funcionamento da escola transcorra de forma eficiente e segura.

3.2 Ao término do dia típico de trabalho, o que pensam os coordenadores

Para Imbernón (2011), os coordenadores convivem com frustrações e limitações em sua rotina; isso ficou evidente nas falas dos coordenadores quando descrevem suas práticas diárias como respostas da questão 2 – infelizmente é a realidade das respostas apontadas pelos 10 grupos analisados. Segundo o estudioso (2011, p. 63), o professor “precisa aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais”. Porém, entendemos a afirmação do autor como uma forma de estímulo e resiliência para superar os desafios, pois, segundo Arroyo (2004, p.18), “os tempos não são de dar remédios e receitas fáceis, mas de aguçar o pensar, de ir à procura da densidade teórica para entender ocultos significados”.



Quadro 3 – respostas dadas à Questão 2

Fonte: elaborado pelas autoras a partir das repostas dos coordenadores/cursistas.

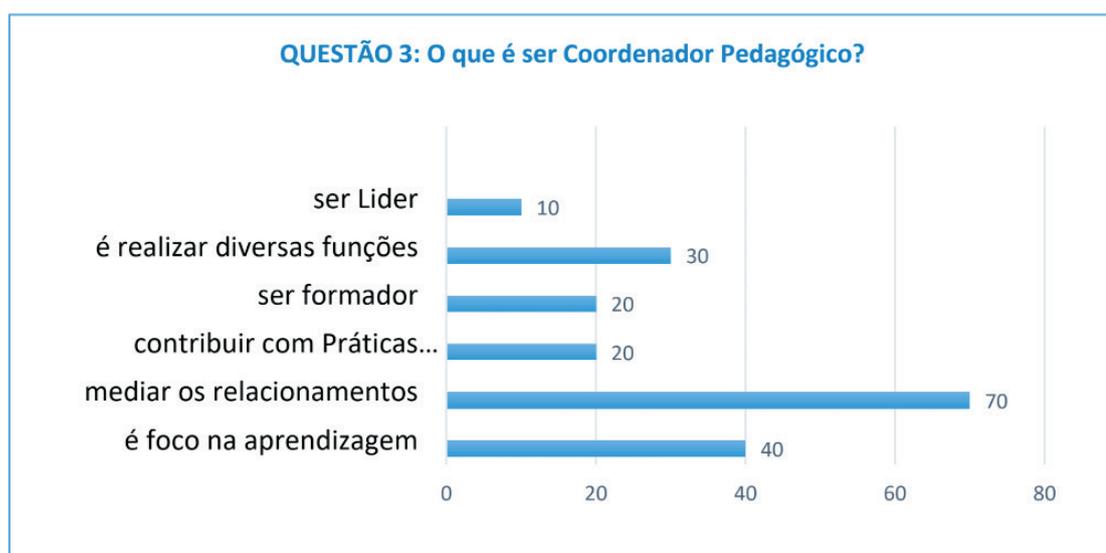
Após a coleta de dados realizada por meio da atividade implementada na formação, observamos que a maior solicitação entre os coordenadores pedagógicos é de tempo para realização de suas tarefas, pois oito grupos (80%) afirmam precisar de tempo específico

para planejar e executar suas atividades diárias, corroborando com este dado temos seis grupos (60%) afirmando que não concluem suas atividades diárias e cinco grupos (50%) afirmam que falta tempo para concluírem suas atribuições durante o dia.

Três grupos de coordenadores (30%) relataram que sentem-se exaustos e frustrados e três grupos (30%) afirmaram sentirem superação ao final de seu dia (30%). Para Hume, “todas as nossas ideias, ou percepções mais tênues, são cópias de nossas impressões, ou percepções mais vívidas” (2004, p. 36) e “o que pensamos vem de nossas experiências” (2004, p. 36).

3.3 O que é ser coordenador pedagógico?

No que diz respeito à questão três, os grupos, em sua maioria, mencionaram que no trabalho de coordenador pedagógico priorizam o relacionamento com outros segmentos da unidade escolar como alunos, professores, pais e funcionários administrativos (70%) e tem como foco a aprendizagem dos estudantes (40%).



Quadro 4 – respostas dadas à Questão 3

Fonte: elaborado pelas autoras a partir das repostas dos coordenadores/cursistas.

Somente um grupo (grupo 5) enfatizou características do coordenador de ser líder (10%), dois grupos destacaram a função de formador (20%) e sete grupo ressaltaram a função de mediador (70%). Quatro grupos (40%) responderam que ser coordenador é contribuir com melhorias nas práticas pedagógicas. Para Placco, Almeida e Souza (2015)

não se pode deixar de destacar quanto são numerosas e diversificadas as funções a ele atribuídas, atribuições essas de ordem muito diversa – pedagógicas, como: liderança do Projeto Político Pedagógico e apoio aos professores, mas, predominantemente burocráticas e administrativas, de assessoramento da direção (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2015, p. 11).

Corroborando a ideia acima, ser coordenador para três grupos (30%) é realizar

diversas funções. Neste sentido, entendemos que o coordenador pedagógico é um profissional da educação, relevante no ambiente escolar, que exerce um papel importante na escola, sobretudo na formação e acompanhamento da prática pedagógica do professor.

4 | REFLEXÕES FINAIS

A partir das respostas dos grupos, buscou-se refletir sobre a importância da formação continuada e a estrutura utilizada na formação que foi implementada pela Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR).

De acordo com Imbernón (2011, p. 120), “a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências”, pois a interação e a discussão dos cursistas durante a formação proporcionaram reflexões sobre o “contexto educativo concreto”. Para o estudioso, essa prática é rica porque não discute contextos simulados e, sim, conhecimentos experimentados por meio de práticas que deveriam ocorrer no interior das instituições educativas. Segundo Imbernón (2011):

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Nesse movimento, destacamos que “o conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto” (IMBERNÓN, 2011, p. 119). Corroborando com esse pensamento, Garcia destaca:

A necessidade de que os professores devem possuir um conhecimento pedagógico, relacionando o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem (...) inclui também o conhecimento com técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc. (GARCIA, 2009, p. 19).

Entendemos que o coordenador pedagógico é um agente articulador, formador e transformador do universo escolar, capaz de contribuir grandemente para o sucesso da equipe. Porém, Oliveira e Guimarães (2013), apontam as seguintes dificuldades para o desenvolvimento do trabalho do coordenador:

O desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, a deficiência na formação pedagógica, a rotina de trabalho burocratizada, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2013, p. 95).

A maioria dos grupos de coordenadores pedagógicos que participaram da formação entendem que não tem condições de trabalho adequadas, que precisam exercer

funções que não são exigidas em legislação, segundo eles, é o excesso de atribuições e responsabilidades que recebem das Secretarias de Educação o que não permite que o tempo seja suficiente para realizar suas reais atribuições, como por exemplo, as atribuições exigidas no art. 4º da Resolução/SED n. 3.518/2018:

Acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente; e Analisar o desempenho dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, redefinindo metodologias, em conjunto com os professores” (Mato Grosso do Sul, Resolução/SED nº 3.518, 2018).

A formação continuada analisada promoveu a reflexão sobre a prática contextualizada, com reflexões sobre acontecimentos reais. Afirmamos que essa atividade e a sua continuidade não foram suficientes para que se adquirisse o conhecimento para administrar as adversidades que surgem no dia a dia, portanto, faz-se necessário que a formação realmente seja continuada e que haja um olhar especial sobre o profissional que cuida de todos na unidade escolar, mas que não tem ninguém que lhe cuide. Segundo Oliveira e Guimarães (2013, p.95) “o coordenador precisa ter uma formação inicial e continuada para que possa desenvolver com afinco suas atribuições dentro da escola, sendo a principal delas a formação em serviço dos professores”.

Essa foi a primeira etapa da formação, que continuará em outros módulos; com certeza um avanço, já que nunca houve formações direcionadas para esse público, pois segundo Ilha e Hypólito (2014, p. 109) apesar do discurso da importância da formação continuada de professores, as políticas educacionais não têm promovido ações que possibilitem o desenvolvimento profissional dos docentes e, menos ainda dos coordenadores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. 9ª ed. p. 21- 47.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em 17/07/2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 17/07/2019.

FILHO, J. de P. A.; SCHUMACHER, É. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência e Educação** [online], Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de ciência de educação**, n. 8, p. 7-29, 2009.

HUME, D. **Investigação sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ILHA, F. R. D. S.; HYPÓLITO, A. M. **O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor**. *Práxis Educacional*, v. 10, n. 17, p. 99-114, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez. v. 14, 2011.

LIMA, M. A. P. de; SANTOS, D. G.; SILVA, T. A. **O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade: desafios e realidades**. 2012. Disponível em https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t5/C5-182.pdf. Acesso em 17/07/2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul/SED/MS. **Resolução/ SED nº 3.518, de 21 de novembro de 2018**. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/9114da93f2656b8704258358003d7531>. Acesso em:07/07/2019

OLIVEIRA, J. da S.; GUIMARÃES, M. C. M. O Papel do Coordenador Pedagógico no Cotidiano Escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**. Ano I, Edição I, p. 95-103, 2013.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: *PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). O Coordenador Pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Loyola, 2015.

DIVERSIDADES E MEDIAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES E ANÁLISES TEXTUAIS CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 07/05/2020

Fabiola Xavier Vieira Garcia

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

– Integrante do Grupo de Pesquisa GforP e

P.U.Pedagogia Universitária - CPTL

<http://lattes.cnpq.br/2013578913136942>

RESUMO: O presente trabalho propõe analisar as diversidades, bem como as diferentes classes sociais, as mediações étnico-raciais no ambiente escolar que abrange um número de alunos, professores e demais funcionários que, com seus diferenciados costumes, crenças, religiosidade, sexualidade, etnias e culturas, os professores possam incluir na educação escolar, fomentando valores dos quais a discriminação, o racismo e o preconceito de modo geral são presentes, considerando a perspectiva do profissional da educação em lidar com essas diferenças individuais de forma distinta. A pesquisa caracteriza-se com uma abordagem qualitativa e análise textuais de maneira clara e objetiva, interpretando a questão das diversidades sociais e a relação entre elas, entrelaçando com o contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Mediações

Étnico-Raciais. Diversidade.

ETHNIC-RACIAL DIVERSITIES AND
MEDIATIONS: REFLEXIONS AND TEXTUAL
ANALYSIS CONTRIBUTING FOR TEACHER
TRAINING

ABSTRACT: The present work proposes to analyze the diversities, as well as the different social classes, the ethnic-racial mediations in the school environment that covers a number of students, teachers and other employees so that, with their different customs, beliefs, religiosity, sexuality, ethnicities and cultures, teachers can include them in school education, fostering values in which discrimination, racism and prejudice in general are present, considering the perspective of the professional education in dealing with these individual differences in a different way. The research is characterized by a qualitative approach and textual analysis in a clear and objective way, interpreting the issue of social diversities and the relationship between them, intertwining with the school context.

KEYWORDS: Education. Ethnic-racial mediations. Diversity.

INTRODUÇÃO

O respeito à diversidade é uma forma de promover a inclusão do indivíduo quanto sociedade, mesmo o País sendo de diferentes culturas e etnias, é justamente isso que faz com que nas diferenças os indivíduos se completem.

Neste trabalho utilizaremos a abordagem qualitativa que está acomodada, na presente pesquisa, na Análise Documental, que busca elementos que possibilitem a melhor compreensão do que se é estudado, encontramos o posicionamento de Minayo (2008) que, ao discutir o conceito e o papel da metodologia nas pesquisas em ciências sociais, imprime um enfoque plural para a questão: “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, pg. 22).

No Brasil criou-se a Lei nº **10.639**, de 09 de janeiro 2003 que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências, vejamos:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

A Lei 10.639/2003 institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil, com o advento desta Lei, outro obstáculo surge, quanto a dificuldade de sua implementação em sala de aula, por meio da análise das políticas públicas federais e das produções acadêmicas a ela relacionadas, durante seus primeiros dez anos de vigência. Concluiu-se que a coesão entre as diversas políticas educacionais é fator, entre outros, que corrobora a efetivação dessa legislação. Os problemas encontrados na execução da Lei 10.639/03 estão inseridos nas dificuldades estruturais do sistema educacional brasileiro e em suas bases ideológicas racistas.

O sistema de ensino tem dificuldades em lidar com os preconceitos e a discriminação dentro da escola e para os professores discutirem sobre as questões étnicas raciais ainda é um obstáculo a ser vencido. Neste raciocínio, instiga a perguntar o porquê dentro do sistema de ensino o educador/ professor ainda encontra desafios para dialogar com seus alunos sobre esta temática? E a resposta é clara: Falta de preparo.

O educador entende que é muito difícil, trabalhar em uma escola sem observar a diversidade escolar e discutir sobre esse tema, partindo deste princípio e intervir quando necessário, pois é no contexto escolar que estão inclusos alunos de diferentes religiões, raças, gêneros culturas e diferenciadas necessidades especiais e o profissional precisa identificar os possíveis fatores que geram essas exclusões, como situações de preconceito e discriminação.

Nesta visão em que se encontram várias escolas, Cury (2000, p.41) faz a seguinte descrição:

É evidente que a Constituição está empregando o termo discriminação no sentido de uma separação preconceituosa desrespeitadora do princípio da igualdade. Isto é: uma atitude que priva indivíduos ou grupos de direitos aceitos por uma sociedade por causa de uma diferença. Esta atitude, então, torna-se opressiva. A rigor, discriminar é separar, estabelecer uma linha divisória, classificar ou mesmo estabelecer limites. É reconhecer diferenças e semelhanças sem que isto signifique motivo de exclusão ou separação ou formas de desprivilegiamento.

METODOLOGIA

Neste trabalho, analisaremos metodologicamente, as diversidades, bem como as diferentes classes sociais, incluindo as mediações étnico-raciais no ambiente escolar, observando como o profissional da educação e demais membros da escola, reagem quando se deparam com uma situação adversa do ambiente escolar cotidiano, portanto, buscando compreender a “lógica de pensamento, mediante a qual se pretende captar o movimento da realidade sócio-histórica com as suas particularidades e determinações” (GAMBOA, 1999, p. 40).

A CONVIVÊNCIA DAS DIVERSIDADES NO CONTEXTO EDUCATIVO

Quando ocorre algum conflito no ambiente escolar, muitos educadores não discutem ou se posicionam sobre o racismo e a intolerância. Sem debater essas questões muitas escolas acabam neutralizando práticas discriminatórias, no artigo que trata das “Mediações étnico-raciais no contexto da educação infantil” (Mwewa, Pinto e Bispo, 2016, p.78), destacamo-nos um exemplo de estudo de caso:

[...] Foi possível perceber ausência da autoridade (ação da professora) que deflagra, a fragilidade em lidar com questões multidisciplinares foi a não intervenção na interação de

uma menina negra com as demais crianças... Pode-se dizer que o pertencimento étnico da criança motivou a ação discriminatória, pois não se identificou, no contexto educativo, outra ação e situação semelhante diante de outras crianças com radical étnico diferente. Por isso dar um nome fictício para a menina negra, já que não podemos identificá-la com o nome verdadeiro, camuflaria a identidade e pertencimento étnico de quem sofre discriminação e preconceito num continuo quase que mitológico de infringirmos limites à liberdade alheia. É sabido que o racismo tem cor em nosso país. A menina negra, como constatamos nas observações, apresenta pouco desempenho, pouca participação nas atividades pedagógicas e sente muito sono (ela cochilava constantemente e as colegas, crianças, sempre riam dela). Segundo relato da professora, a menina negra está sempre quieta e calada e isola-se deixando de interagir com os amigos. (Mwewa, Pinto e Bispo, 2016, p.78).

Na visão de Nilma Gomes (2005, p. 148), localiza no processo de conscientização da existência do racismo, por parte dos professores, uma possibilidade de diminuir a sua ocorrência, pois “o entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista [...]” (MWEWA, MENDES, 2005, p. 259).

Aoyama e Perrude (2009, p. 177) entendem que o “espaço pedagógico deve ser pensado como espaço sociocultural”, “não-neutro” e que a “ação pedagógica pode ser pensada tanto em termos da produção da exclusão, quanto como espaço promotor da inclusão e da reflexão sobre a diversidade” presente neste espaço.

Verificar-se que quando convivemos com as diferenças, sejam elas, questões étnicas raciais, religiões ou de gêneros, estas surgem como um desafio para o educador. A diferença constitutiva da sociedade, refletida no espaço escolar, pode se tornar um “problema” ao gerar conflitos que podem desencadear violências, ou serem transformados em potenciais de aprendizagem (CANDAU, 2011).

Educar e formar alunos quanto cidadãos na fase adulta, tendo como base escolar as diferenças entre os seres humanos, remete a possibilidade de transformar a escola para uma cultura de paz e valorizar essas diferenças também é papel dessa escola.

Além dos estudantes compreenderem o processo histórico e cultural de formação da sociedade brasileira, é de competência da escola refletir sobre a realidade social e diversidade étnico-cultural que compõe nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise de alguns artigos aqui apresentados de maneira sucinta, concluímos que é no ambiente escolar que os alunos que aprendem a interagir com pessoas diferentes, entendem que existem inúmeras pessoas com diferentes modos de ser, pensar e agir, sendo a escola, o lugar propício para aprenderem a compartilhar e a viver juntos, mesmo que essas diferenças gerem conflitos, discussões e incitam qualquer tipo de discriminação, e ali, naquele espaço escolar é que deve ser o local adequado para resolver, questionar

e entender essas diferenças.

O educador/ professor deve estar preparado e dotado de conhecimentos a fim de sanar toda e qualquer dúvida pertinente a sua área e para ir além, adquirir e promulgar uma cultura de paz nas escolas, contribuindo para uma pacificação dentro do seu ambiente escolar.

Salienta-se que os órgãos governamentais devam investir nessa qualificação profissional do professor, o plano nacional de implementação da Lei 10.639/03 ressalta que dentre as principais ações das coordenações pedagógicas é promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação.

Neste contexto, destacamos que se o cidadão, aluno ou mesmo o professor, se colocar no lugar do outro, resulta de maneira positiva qualquer início de conflito, pois certamente não queremos que algo ruim nos aconteça e para tanto não iremos desejar ao outro.

Em um dos artigos apresentados, verificamos que o exemplo demonstrado, que trata da “menina negra” percebeu que não é bem aceita pelos seus amigos de sala de aula, e por essa razão não se sinta segura o suficiente para se expressar e tão pouco realizar as atividades no contexto educativo. Desta maneira é preciso:

Compreender que aquele que é alvo da discriminação sofre de fato, e profundamente, é condição para que o professor, em no contexto educativo, possa escutar até mesmo o que não foi dito. O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada. (BRASIL, 1997, p. 139).

A atualização, capacitação e demais meios de aperfeiçoamento para contribuir para a formação do professor deve ser permanente e estar articulada com a renovação do projeto pedagógico da sua escola, do seu Município, bem como da sua Instituição.

REFERÊNCIAS

ARENT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. (Trad. Denise Bottmann).

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016 [1990]. p.7-36.

COSTA, Elaine Cristina da; Perrude M. R.S.. **A Diversidade na Escola: Identificando e Trabalhando com os Fatores que Geram “Exclusões”**

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização LivSovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003

MWEWA, C. M ; Rando J.S; Amaral, R.A, Mello. W.C . **Implicações Étnicas e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil em Três Lagoas/MS** <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i3.38289>

_____, C. M.; Pinto, S. M. E., & Bispo, S. A. da S. (2016). **Mediações étnico-raciais no contexto da educação infantil em Três Lagoas/MS: um estudo de caso.** *Zeros-a-Seis*,. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view>

_____, C.M.; MENDES, A. P. L. **Controle social e mediações étnico-raciais em Quanto vale ou é por quilo?** De Sérgio Bianchi. *Educação e Cultura Contemporânea* , v. 15,2018.

SHWARZ, **Roberto. Cultura e política.** São Paulo: Paz e Terra, 2005. P. 59-84; 109-137.

Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (2003). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Acesso em 01 de julho de 2019. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. http://www.lex.com.br/doc_82188_Constituicao_Da_Republica_Federativa_Do_Brasil_De_1988.aspx . Acesso em 01 de julho 2019.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 06 de julho 2019.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Allana Rajla Gonçalves Gomes

Universidade Federal do Pará

Belém – Pará

<http://lattes.cnpq.br/0121866055802370>

Yuri Vidal Santiago de Mendonça

Universidade Federal do Pará

Belém – Pará

<http://lattes.cnpq.br/5144105371346691>

RESUMO: Este trabalho é um estudo exploratório sobre a incorporação de tecnologias digitais na prática pedagógica. A pesquisa contou com a participação de cinco respondentes, professores da rede pública de ensino do Estado do Pará. As informações foram obtidas a partir de ferramentas online como o Google Formulários e Google Docs/Documentos que buscaram avaliar as mudanças que a inserção da tecnologia provoca no processo de ensino e aprendizagem. A investigação ocorreu em dois momentos: Na aplicação do formulário, onde os professores tiveram autonomia para responder perguntas referentes ao tema e o segundo, onde houve o livre debate sobre

o tema. A escolha dos professores se deu por conveniência dos seguintes critérios: 1. Facilidade de acesso da pesquisadora; 2. Adesão dos professores na pesquisa proposta; 3. Disponibilidade dos professores. A análise dos dados revelou a prevalência de entraves frente às vantagens quanto ao utilização de novas tecnologias digitais em práticas pedagógicas de ensino. Situação que remete a importância da formação dos professores para uso adequado da tecnologia educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Tecnologias digitais; Práticas pedagógicas.

THE IMPORTANCE OF TEACHERS EDUCATION FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: This article is an exploratory study on the incorporation of digital technologies in pedagogical practice, the research counted with the participation of five respondents, teachers of the public education system of the State of Pará. The information was obtained from online tools such as Google Forms and Google Docs/ Documents that sought to evaluate the changes that the insertion of technology causes in the

teaching process and learning. The investigation occurred in two moments: In the application of the form, where teachers had autonomy to answer questions on the subject and the second, where there was free debate on the subject. The choice of teachers was based on the following criteria: 1. ease of access for researchers; 2. adherence of teachers to the proposed research; 3. availability of teachers. The analysis of the data revealed the prevalence of obstacles in view of the advantages of using new digital technologies in teaching practices. The analysis of the data revealed the prevalence of obstacles in view of the advantages of using new digital technologies in pedagogical practices of teaching. This situation refers to the importance of educating teachers in the proper usage of educational technology.

KEYWORDS: Teachers Education; digital technologies; Pedagogical practices.

1 | INTRODUÇÃO

O uso de novas tecnologias cresce aceleradamente no mundo todo, em praticamente todos os setores da sociedade. A incorporação destas mudanças representa ao mesmo tempo desafios e oportunidades. No campo do aumento da produtividade, do aprimoramento dos processos industriais e até mesmo na promoção e tratamento da saúde humana os resultados positivos são mais visíveis quando comparados a outras áreas. Na educação por exemplo, em todo o globo, gestores, professores e responsáveis ainda buscam compreender os efeitos e as melhores práticas rumo a incorporação de recursos educativos digitais no ambiente educacional. O ambiente digital pode se tornar um obstáculo para a aprendizagem, do mesmo modo em que pode oferecer oportunidades. Com isso, o papel do educador é importante para fazer a inclusão de conteúdos pertinentes à disciplina ministrada para obter resultados mais eficazes neste meio (BARROS, 2019 p. 30).

É importante que o processo de ensino e aprendizagem esteja contextualizado com o momento tecnológico que vivemos, assim como é necessário também refletir se estes recursos produzem benefícios à aprendizagem, aos professores, aos alunos e a escola. É necessário atentar para as possibilidades e desafios dos recursos digitais nas práticas pedagógicas, assim como analisar os impactos que seu uso é capaz de promover. Segundo Moran et al (2000):

É importante ressaltar que não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada, seja na educação presencial ou na virtual. Requer um planejamento para que várias atividades integrem-se em busca de objetivos determinados e que as técnicas sejam escolhidas, planejadas para que a aprendizagem aconteça. (MORAN et al, 2000 p. 8).

A utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica pode auxiliar tanto o aluno quanto o professor no processo de construção do conhecimento. A presença tecnológica na educação provoca algumas mudanças no modo de organizar e planejar o ensino, desde o planejamento de disciplinas, a elaboração de propostas curriculares até a certificação de um curso. Em algumas salas de aula da contemporaneidade é possível observar

mudanças na forma de ensinar, nas dinâmicas das conversas entre alunos e docentes e sobretudo na utilização de vídeos e laboratórios interativos que proporcionam novas dinâmicas de aprendizagem. É cada dia mais comum vermos a utilização de vídeos, laboratórios interativos e novas dinâmicas no processo de ensino e aprendizagem. Como as tecnologias, estão em constantes mudanças globalmente, faz-se necessário aprender e adquirir conhecimentos específicos para que haja o domínio em técnicas e habilidades uma vez que, quando utilizados de maneira positiva podem proporcionar possibilidades para uma melhor educação.

A maioria das tecnologias são aplicadas como auxiliares no processo educativo e quando e, quando bem utilizadas são capazes de levar professores e alunos a novos patamares de conhecimento e aprofundamento do conteúdo estudado. No entanto, mesmo sendo vista como um recurso didático, elas ainda estão distantes de serem usadas em toda a extensão de suas possibilidades. Observemos as tecnologias comunicativas que são as mais utilizadas na educação mas que ainda não possibilitaram alterações radicais na articulação de conteúdos e metodologias, como também não foram capazes de transformar a maneira como os professores trabalham didaticamente com os alunos. O que propicia aos docentes algumas limitações em seus cotidianos educacionais a partir do uso destes recursos (KENSKI, 2007 p. 44-45).

Diante disso, a pesquisa debruçou-se em explorar o uso de tecnologias digitais na prática pedagógica, com o foco na observação das principais dificuldades que professores encontram ao fazer uso desses recursos dentro do ambiente escolar. No cenário atual, esses recursos ainda carecem da devida exploração pedagógica.

Nesse sentido, o presente trabalho busca contribuir com a compreensão de que a formação dos professores é especialmente relevante quando o assunto é o uso da tecnologia, como ferramenta pedagógica. A partir do relato dos professores que se dispuseram a participar da entrevista foi possível observar que as limitações em suas experiências geraram práticas pouco exitosas particularmente pela falta de conhecimentos e prática quanto a utilização.

2 | O USO DE TECNOLOGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A tecnologia é um recurso capaz de introduzir mudanças na educação, como também na forma de ensinar, à vista disso, é necessário refletir e repensar em práticas pedagógicas que auxiliem o estudante a autodescoberta e que não sejam inibidoras de saberes e criatividade. É importante que haja uma ação pedagógica que leve em conta os desafios que as tecnologias exigem, mas que principalmente seja capaz de possibilitar ao aluno a expressão de sua opinião, seus conhecimentos e suas criatividade. Na visão de Moran et al (2000) a prática pedagógica do professor precisa:

[...] desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica e competente, alicerçada numa visão holística, com uma abordagem progressista, e num ensino com pesquisa que levará o aluno a aprender a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crise, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com a visão de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis. (MORAN et al. 2000 p. 86).

Diante disso, é de grande relevância que os professores se permitam a inovação, com maneiras novas de formatar suas ideias, suas metodologias de aprendizagem e também de fazer a análise cuidadosa de seus materiais, com o intuito de superar as dificuldades que a utilização das tecnologias podem causar no ensino bem como, impede a formação crítica dos seus alunos. Em função dos avanços tecnológicos inclusive na área da educação, o professor precisa buscar por inovações em práticas pedagógicas e a partir disso, começar a repensar em suas formas de ensinar e aprender.

Contudo, muitos professores ainda preferem a utilização dos paradigmas conservadores como método de ensino, que remetem para o retrocesso na busca de novos conhecimentos pedagógicos e também em alguns casos acabam bloqueando o aluno para que ele desenvolva suas potencialidades através da busca de respostas variadas e conteúdos, por meio do uso das tecnologias dentro de sala aula.

No cotidiano escolar o que ainda observa-se é, a triste realidade limitada na forma de ensinar os alunos na qual os professores sentem-se tímidos para entrar neste novo processo de ensino e aprendizagem. Muitos ainda preferem atuar como centro dos processos educacionais, conferindo ao aluno um papel secundário e não o colocando como o principal alvo das suas ações (SANTOS; ALVES, 2006 p. 118).

A utilização da tecnologia na prática pedagógica, ainda é um desafio que não somente os professores mas também, as escolas ainda enfrentam neste século pois, existe uma grande preocupação por parte dos envolvidos em transformar a informação em conhecimento. À vista disso, é importante que eles propiciem ao aluno: experiências para a construção de conhecimentos dentro de um ambiente conectado tecnologicamente com acesso a conteúdos e metodologias adequadas, o uso da pesquisa para o surgimento de novas ideias, a troca de experiências com outros alunos e por fim, que o professor permita o aluno a fazer auto-avaliação e reflexão sobre seu desempenho com intuito de garantir sua aprendizagem. Com o suporte dos professores e de toda a equipe disciplinar na chegada da informação e realização daquilo que é proposto dentro de sala de aula aos alunos, a tecnologia contribuirá para prática pedagógica do professor bem como para o avanço no ensino e aprendizagem (SEEGGER et al, 2012 p. 1890 - 1896).

Diante do exposto, as práticas pedagógicas sobre a utilização desses recursos ainda são um desafio. É irrelevante, ter as tecnologias a disposição se estas não forem apropriadas e entendidas pelos professores, os quais desenvolvem um papel fundamental neste processo, pois é através da relação por parte dos professores com a tecnologia que eles acabam por interagir com a realidade na qual o aluno está inserido.

3 | A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Formar os docentes para fazer o uso de tecnologias digitais em prol da educação é praticamente um consenso entre pesquisadores desta área. No entanto é fundamental levar em conta adicionalmente o contexto escolar onde estão inseridos os professores.

A formação docente, também precisa ser capaz de proporcionar espaços de aprendizagens para o professor, a fim de que se torne capaz de mediar as informações e os conhecimentos a partir da utilização bem explorada desses recursos. Destacamos, neste âmbito o que foi postulado por Mercado (1999):

A formação de professores frente à introdução de novas tecnologias, exige uma reformulação das metodologias de ensino e um repensar de suas práticas pedagógicas, permitindo auxiliar o professor ampliando e fortalecendo experiências de aplicação das mesmas no processo de ensino-aprendizagem e adequando os recursos destas tecnologias como ferramentas pedagógicas. (MERCADO, 1999 p. 94).

O professor precisa acompanhar as mudanças que ocorrem com a integração da tecnologia na educação. Com isto, a formação para o uso de tecnologias é uma oportunidade para que eles possam compreender, ter maior domínio e também oportunizar conhecimentos na educação. Com um professor apto a desenvolver atividades e articular conteúdos fazendo o uso das tecnologias, novas formas de ensino e práticas pedagógicas irão surgir, haverá mais participação no processo de comunicação tornando a relação professor/aluno mais aberta e interativa, mais integração entre sociedade e a escola, ensino e aprendizagem, como também, a tecnologia a cada dia se tornará mais presente nos ambientes escolares.

Durante o estudo exploratório, foi possível identificar a partir do relato dos professores que para alcançar objetivos significativos a postura docente é essencial, pois, em última análise, é o professor quem orienta, ensina e dissemina os mais diversos conhecimentos aos alunos. Diante disso, é importante que o docente encontre a forma mais adequada para transmitir os conhecimentos a partir de práticas pedagógicas que tornem os alunos, capazes de explorar da melhor forma esses recursos.

O que pode-se observar na prática é que esses recursos ainda não são utilizados de modo efetivo pelos professores por diversos motivos, entre eles: a falta de formação para, a falta de ambientes adequados como infraestrutura ausências que tornam ainda mais distante o uso da tecnologia dentro da sala de aula.

Para que o professor possa ensinar os alunos a como fazer uma boa utilização da tecnologia dentro e fora de sala de aula é importante que eles estejam informados e atentos sobre os métodos mais adequados para incorporar a tecnologia em seu dia a dia.

Desse modo, a formação docente precisa ser capaz de proporcionar espaços de aprendizagens, onde o professor se torna capaz de mediar as informações e conhecimentos a partir da utilização desses recursos aos alunos da sociedade moderna com criatividade e autonomia. Mercado (1999) afirma que:

É muito difícil, através dos meios convencionais, preparar professores para usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que eles atuem no local de trabalho, no entanto, as novas tecnologias e seu impacto na sociedade são aspectos pouco trabalhados no curso de formação de professores, e as oportunidades de se atualizarem nem sempre são as mais adequadas à sua realidade e às suas necessidades. (Mercado, 1999 p. 86).

A formação dos professores é de grande relevância, pois, muitos apresentam limitações ao explorar conteúdos com finalidade educacional fazendo o uso de tecnologias. Ao apropriar-se de ferramentas e metodologias tecnológicas os professores passam a ter autonomia para desenvolver atividades educacionais com seus alunos, de forma confortável, pois com a chegada da tecnologia na educação novas ações e atitudes podem ser emitidas por professores e alunos.

Em sala de aula são eles que irão selecionar as informações mais importantes e os conteúdos a serem explorados pelos alunos, proporcionando a aprendizagem, o estímulo à pesquisa para construção e transmissão de conteúdos que possam ser aplicados na escola e no seu contexto social e que ajude no desenvolvimento intelectual de seus alunos.

4 | METODOLOGIA

Para coletar dados de análise, foi realizada a entrevista com professores, contendo perguntas sobre o tema “O uso de tecnologias digitais na prática pedagógica” e a aplicação de um formulário online com duas perguntas. Participaram no estudo cinco professores que atuam na rede pública de ensino do Estado do Pará e, que se colocaram à disposição para participação da pesquisa. A escolha dos professores se deu por conveniência dos seguintes critérios: 1. Facilidade de acesso da pesquisadora; 2. Adesão dos professores na pesquisa; 3. Disponibilidade dos professores. A investigação seguiu a estrutura abaixo descrita:



Estrutura da programação do estudo

Fonte: elaborada pela autora

Optamos por utilizar duas ferramentas digitais no estudo, o Google Formulários e o Google Docs/Documentos, pertencentes a plataforma de aplicativos do Google. A opção de utilizar estas ferramentas foi pensada com o intuito de oportunizar aos professores uma nova forma de fazer uso de recursos digitais para aplicações pedagógicas, a partir dessa experiência utilizada para coleta dos dados do estudo. Ao apresentar a metodologia da pesquisa aos professores durante o estudo, explicamos a eles a finalidade das ferramentas que iriam ser utilizadas para a coleta de dados e como poderiam ser utilizadas na prática de ensino. A experiência pretendia levar até eles a concepção de que as tecnologias digitais podem ser utilizadas, de forma simples e acessível, em práticas pedagógicas de ensino.

A coleta de dados para a pesquisa ocorreu em dois momentos. O primeiro utilizando a ferramenta Google Formulários, no qual foi aplicado o formulário online com perguntas referentes ao tema, onde os professores tiveram autonomia para respondê-las dentro do tempo estimado no cronograma. No segundo momento foi realizado a entrevista utilizando a ferramenta Google Docs/Documentos, fazendo o uso da digitação por voz para reunir mais respostas mediante a uma breve discussão sobre acerca das perguntas e do tema.

Durante a entrevista, algumas perguntas referentes ao uso de tecnologia foram feitas aos professores para que eles respondessem sobre quais são as possibilidades e dificuldades que são encontradas ao utilizar as tecnologias em práticas pedagógicas. Podemos observar abaixo as perguntas realizadas com os professores durante a entrevista:

- 1 **Por que é relevante a formação do professor em tecnologias digitais na prática pedagógica?**
- 2 **Por qual motivo você acredita que o uso de tecnologias digitais na educação contribui para o ensino e aprendizagem?**
- 3 **Quais são as principais limitações para o uso de tecnologia na prática pedagógica?**
- 4 **Como foi sua experiência ao utilizar a tecnologia dentro de sala de aula?**

Perguntas realizadas durante a entrevista

Antes da execução da entrevista sucederam ações e planejamentos tendo em vista, a disponibilidade e compromisso dos professores para a realização da tarefa. A programação e perguntas referentes ao tema foram elaboradas para orientar e conduzir os professores no momento da realização da entrevista, conforme preconiza Minayo (2006):

[...] quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. (MINAYO, 2006 p. 263).

As compreensões geradas a partir da entrevista com os professores apontaram, em alguma medida, para as principais dificuldades que os professores encontram ao utilizar as tecnologias digitais em práticas pedagógicas e a importância da formação dos professores, no contexto do uso das tecnologias digitais.

Tendo como base às intenções desta pesquisa, optamos por seguir uma abordagem qualitativa, pois a pesquisa buscou considerar a opinião e as respostas dos professores que responderam às perguntas pertinentes ao tema proposto, tendo como sustentação o seu cenário e a realidade diante das tecnologias na educação. De acordo com Minayo; Sanches (1993), a pesquisa qualitativa:

[...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente. (MINAYO; SANCHES, 1993 p. 247).

Por meio das respostas obtidas na coleta de dados da entrevista, os resultados mostram que os professores encontram dificuldades ao adotar a tecnologia na prática pedagógica dentro da sala de aula, da mesma forma que a formação adequada para uso é colocada como relevante pelos professores devido a experiências pouco exitosas por conta da falta de conhecimentos e prática na utilização.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a entrevista, realizada para coletar os dados para a pesquisa foi possível observar algumas dificuldades que são enfrentadas pelos professores que responderam às perguntas e discutiram sobre o tema.

De acordo com a 1ª pergunta, o professor A destacou que as escolas demonstram não acompanhar o ritmo das mudanças tecnológicas, características do século XXI, com alunos digitais e salas de aula analógicas e que este tem sido o cenário atualmente encontrando dentro de algumas escolas. O mesmo afirmou que, ainda hoje nos cursos de formação de professores como os de licenciatura em pedagogia, por exemplo, não há a devida inclusão de novas ferramentas tecnológicas que construam um novo ambiente dentro da sala de aula. O professor A afirma que:

“Para alcançar objetivos significativos no contexto da utilização de tecnologias em práticas pedagógicas a formação e participação em palestras que discutem sobre o tema é importante, pois é o professor dentro de sala de aula que transmite diversos conhecimentos aos alunos e com a formação o professor é capaz de aprender e adquirir conhecimentos específicos com domínio, técnicas e novas habilidades”. (resposta do professor A).

O professor C respondeu à mesma pergunta dizendo que:

“Oportunidades para capacitação parece ser o melhor caminho para os professores que pretendem atualizar-se neste novo mundo digital e conectado. Preparar professores e profissionais da educação para o uso da tecnologia é fundamental pois existe a preocupação, não somente dos professores, mas também de todos que trabalham dentro do espaço escolar”. (resposta do professor C).

Todos os professores chamaram atenção para, a postura do professor ao utilizar as tecnologias em sala de aula, pois é importante que ele se empenhe para selecionar as informações e os conteúdos a serem explorados, com o objetivo de proporcionar um ensino, capaz de estimular seus alunos.

Na 2ª pergunta o professor E, expõe que:

A tecnologia é um instrumento importante por ser capaz de proporcionar o domínio de conhecimentos e novas práticas pedagógicas de ensino pois, vivemos num mundo cercado destes avanços, onde alunos desta nova geração já crescem num ambiente de profundas mudanças tecnológicas. (resposta do professor E).

O professor D relatou também que, pode-se perceber dentro de sala de aula a maior participação dos alunos quando esses recursos são utilizados, seja através do projetor, de jogos, de atividades, de comunicação, tornando a relação professor/aluno mais aberta e interativa. E que atualmente os alunos do século XXI são nativos digitais, o que torna urgente o repensar das escolas o próprio processo de aprendizagem. Este professor respondeu a segunda pergunta afirmando que:

“Quando os alunos encontram na sala de aula um ambiente que não conversa com as novas tecnologias, que não desperta o interesse, a tendência é a dispersão, o baixo aprendizado e a evasão”. (resposta do professor D).

O professor B entrevistado destaca o modo do professor em lidar com adoção da tecnologia em sala de aula, quando diz que:

“É papel dos professores atualizarem-se em relação a novas metodologias e também em relação às novas habilidades e competências que precisam ser aprimoradas neste século digital”. resposta do professor B).

Ao responder a mesma pergunta durante a entrevista o professor A afirma que, “A utilização da tecnologia se torna positiva quando é mediada por um professor que saiba e esteja preparado para utilizar com os alunos nas salas de aula.”

Quando perguntados sobre, “Quais são as principais limitações para o uso de tecnologia nas escolas?”, O professor C afirmou que, muitas vezes a aquisição de novas tecnologias por parcela das escolas não é garantia de aprendizagem, pois, algumas escolas até possuem tecnologias e recursos à sua disposição, mas as utilizam sem a devida exploração pedagógica, resumindo-se apenas em um acessório. Contudo, eles evidenciaram que para atingir objetivos positivos no contexto educacional, é necessário fazer investimentos para enfrentar situações que dificultam o uso das tecnologias em sala de aula, como, há limitação para levar esses recursos para dentro da escola por parte de alguns coordenadores, a falta de estrutura adequada e a pouca formação para professores, tornando a integração da tecnologia ainda mais difícil.

Eles destacaram que quando os professores começam a participar de formações, palestras e oficinas eles se sentem mais confiantes, ultrapassam seus limites e passam a ter autonomia para desenvolver atividades educacionais com seus alunos, de forma confortável sem sentir intimidado, pois com a chegada da tecnologia no ensino novas ações e atitudes podem ser manifestadas trazendo tanto impactos positivos quanto negativos na prática do professor. O professor A destacou novamente que:

“É importante haver mais oportunidades para os professores participarem de cursos de formação, para que dominem e utilizem de forma segura as tecnologias e tornar a aula, mais interessante e atrativa aos alunos”. (resposta do professor A)

Sobre suas experiências ao utilizar as tecnologias, eles relataram que possuem dificuldades ao fazer uso da tecnologia em sala de aula, pois não possuem formação para o uso e também não se sentem preparados para utilização desse recurso dentro da sala de aula. O gráfico abaixo mostra as respostas dos professores ao formulário online quando perguntados sobre, “Qual sua principal limitação para não utilizar com frequência as tecnologias em práticas pedagógicas?”.

Qual sua principal limitação para não utilizar com frequência as tecnologias em práticas pedagógicas?

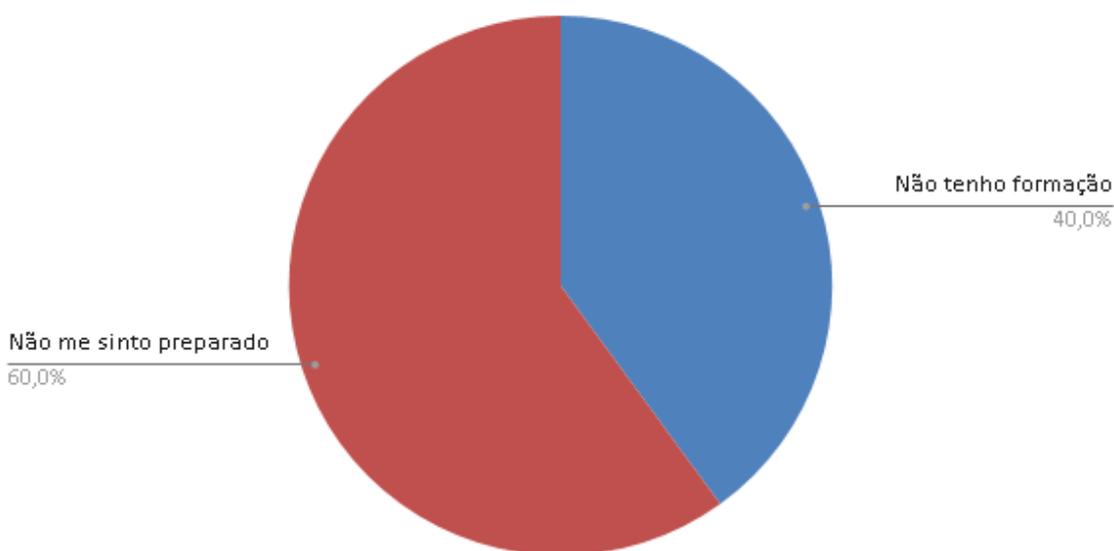


Gráfico 1: resultado da primeira pergunta aplicada por meio do formulário.

Fonte: imagem retirada das respostas dos professores no Google Formulários

Com base nas respostas obtida pelo gráfico acima 40,0% dos professores afirmaram não ter formação para o uso de tecnologias na sala de aula e 60,0% dos professores não se sentem preparados para a utilização. Diante do resultado do gráfico, é possível observar que os professores não possuem apropriação para utilização, por esse motivo encontram dificuldades ao adotar a tecnologia na prática pedagógica. Portanto a formação

para uso de extrema relevância devido à falta de experiência.

No gráfico abaixo é possível observar mediante as respostas dos professores, a frequência com que eles são convidados a participar de formações, onde 60,0% afirma nunca ter sido convidado e 40,0% convidado a participar mas com pouca frequência.

Com que frequência você é convidado a participar de formações sobre o uso de tecnologias na sala de aula?

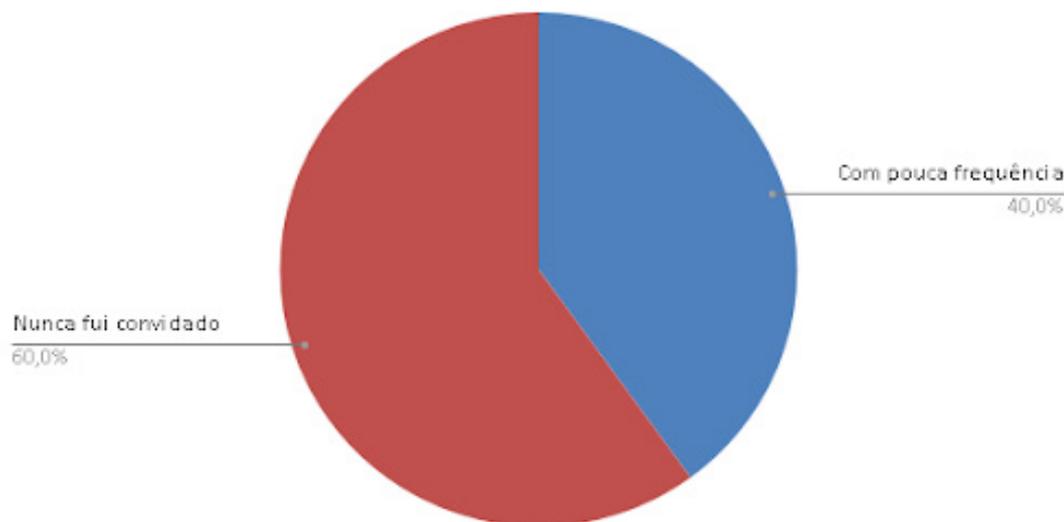


Gráfico 2: resultado da segunda pergunta aplicada.

Fonte: imagem retirada das respostas dos professores no Google Formulários

Os professores que participaram do estudo, declararam não possuir o domínio e a prática na utilização das tecnologias educacionais, circunstância que dificultou a incorporação de novas práticas no contexto pedagógico. Majoritariamente os respondentes relataram as dificuldades que enfrentam na utilização dos recursos tecnológicos na sala de aula destacando entre os principais problemas a falta de infraestrutura nas escolas, limitação no acesso a rede de internet e principalmente a, falta de formação para os professores e oportunidades para participarem de cursos de formação continuada sobre o tema.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa contou com a participação de um número reduzido de participantes (cinco) e, todos oriundos de rede pública de ensino. Futuras pesquisas devem buscar além da ampliação da amostra, incluir ambientes escolares diversos como por exemplo escolas privadas que possuam melhor infraestrutura e investimentos na qualificação do professor quanto ao uso da tecnologia educacional.

Contudo, é legítimo afirmar que os resultados deste estudo apontam para dificuldades

do professor quanto ao uso da tecnologia como prática pedagógica, fortemente pela falta de formação. Foi revelado também, de acordo com as repostas dos professores, que é necessário a ocorrência de um número maior de formações quanto ao uso da tecnologia educacional, possibilitando que as escolas sejam efetivamente um ambiente propício para o uso eficiente, de professores e alunos, do potencial contido nas novas tecnologias.

O presente estudo vem ecoar o resultado alcançado por outros pesquisadores sobre o tema concluindo que o ambiente escolar necessita de professores com formação adequada, que saibam como utilizar a tecnologia como prática pedagógica em prol da educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aline Fabiana De. **Novas tecnologias como aliadas à educação: desafios docentes**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 01, Vol. 08, pp. 27-37 Janeiro de 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus Editora. 2007.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. revista e aprimorada, São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAN, José Manuel et al. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 6. Ed. Campinas; Papirus, 2000.

SEEGGER et al. **Estratégias Tecnológicas na Prática Pedagógica**. V(8), nº 8. Rio Grande do Sul, Santa Maria: Remoa p. 1887 - 1899, 2012. ISSN:2236-1308.

SANTOS, E; ALVES, L. **Práticas Pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E- papers, 2006.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O ENSINO NORMAL NA REFORMA ESTADUAL DE MANUEL DUARTE (1928-1929)

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Thiago Bomfim Casemiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor da Educação Básica da rede municipal de ensino de Iguaba Grande (RJ) e rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Cabo Frio — Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/3649128718147412>

Texto originalmente publicado nos anais do XI Seminário Internacional do HISTEDBR, em 2019, no Grupo de Trabalho História e Historiografia da Educação.

RESUMO: A formação de professores é pauta permanente nas políticas educacionais contemporâneas e assim o foi em outros momentos da história da república brasileira. O projeto republicano de modernização do país passava pelo combate ao analfabetismo e para tal, era fundamental ampliar a oferta do ensino primário nas regiões mais longínquas. A ampliação numérica das escolas está atrelada ao crescimento do quadro docente. A questão que vem conduzindo o nosso processo investigativo é: quais foram as ações empreendidas para prover de professores as escolas estaduais? Situamos nossa pesquisa no campo da História e Historiografia da Educação, tendo como

recorte temático a História da Formação de Professores e da Profissão Docente, tendo recorte temporal a década de 1920. O ponto de partida das nossas análises são fontes primárias, mensagens enviadas pelo presidente do estado do Rio de Janeiro, Manuel Duarte, ao poder legislativo, onde eram apresentadas as ações realizadas no ano anterior do mandato. No relatório de 1929 o presidente do estado apresentou os principais pontos da reforma do ensino implementada em 1928. Neste documento Manuel Duarte narra o andamento da implementação das mudanças desejadas e expõe alguns dados. Entre as inovações da reforma encontramos o (re)surgimento da Escola Normal Equiparada; a autorização para que professores diplomados em outros estados pudessem atuar no magistério estadual; e ainda destacamos comparação da formação Normal com aquela recebida pelo alunato do Lyceu de Humanidades, com a superestimação deste último. A partir de uma base documental composta por fontes primárias, procuramos analisar a narrativa do presidente de estado e cada uma das ações elencadas.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Formação de professores. Trabalho Docente.

ABSTRACT: Teacher training is an ongoing issue in contemporary educational policies and has been so at other times in the history of the Brazilian republic. The republican project to modernize the country involved combating illiteracy and, for that, it was essential to expand the supply of primary education in the most distant regions. The numerical expansion of schools is linked to the growth of the teaching staff. The question that has been conducting our investigative process is: what were the actions taken to provide state schools with teachers? We situate our research in the field of History and Historiography of Education, with thematic focus on the History of Teacher Education and the Profession of Teachers, with a temporal approach to the 1920s. The starting point of our analyzes are primary sources, messages sent by the president from the state of Rio de Janeiro, Manuel Duarte, to the legislative chamber, where the actions carried out in the previous year of the mandate were presented. In the 1929 report, the state president presented the main points of the educational reform implemented in 1928. In this document Manuel Duarte narrates the progress of the implementation and the desired changes and exposes some data. Among the innovations of the reform we find the (re) emergence of the Normal School Equated; the authorization for qualified teachers in other states to be able to act in the state teaching; and we also highlight the comparison of the Normal formation with that received by the Lyceu de Humanidades pupil, with the overestimation of the latter. From a documentary base composed of primary sources, we seek to analyze the narrative of the president of state and each of the listed actions.

KEYWORDS:History of Education. Teacher Training. Teaching Work.

1 | INTRODUÇÃO

A formação de professores e a valorização da carreira docente são temas recorrentes em discursos sobre políticas públicas para a Educação. Não raro a importância do professorado é ressaltada e seu papel social é reconhecido, porém passado o momento de afago, são apontados diversos problemas que inviabilizam o bom desempenho das atividades docentes e questões concernentes à formação inicial e continuada dos professores. Discursos ilustrativos sobre o exposto podem ser encontrados tanto no tempo presente, quanto no recuo do tempo, em décadas anteriores.

O texto que apresentamos tem como objeto a História do Ensino Normal no Estado do Rio de Janeiro, tendo como recorte temporal o final da década de 1920, especificamente os anos de 1928-1929. Foram nestes anos que o então presidente de estado Manuel Duarte empreendeu uma reforma no sistema educacional estadual. Tal reforma está inserida em um contexto histórico-político-econômico de reconstrução da identidade fluminense, resultado da perda de prestígio que o estado sofrera nas primeiras décadas da República. Este estudo é parte de um projeto de pesquisa maior, dedicado às reformas educacionais ocorridas no estado do Rio de Janeiro ao longo das décadas 1910-1930.

Analisaremos alguns pontos desta reforma educacional que recaem, direta ou indiretamente, sobre o Ensino Normal, tendo como objetivo desvendar e expor as

expectativas dos agentes políticos para com o professorado. Para isto, nos valem de fontes primárias, as mensagens enviadas pelo poder executivo ao legislativo anualmente como forma de prestar satisfação sobre as medidas tomadas. Além de fontes primárias, nos respaldamos em pesquisas sobre a História do Estado do Rio de Janeiro (FERNANDES, 2009) e também História da Educação (SOUZA, 2012), além das referências historiográficas fundamentais no trabalho com fontes primárias (BACELLAR, 2018; ALBUQUERQUE, 2017). Observamos também questões historiográficas que referem-se a forma como lidamos com tempo, ou seja, a relação passado-presente.

Nos atuais moldes da historiografia ocidental, o caminho da investigação historiográfica deve começar pelas demandas colocadas pelo tempo presente, e não pelo passado. Quando um dos fundadores da *Escola dos Annales*, Marc Bloch (2001), visitou a cidade de Estocolmo na companhia de um colega historiador, optou por visitar primeiro o novo prédio da prefeitura, antes de ver o antigo que fora desativado. Após contar o caso, o historiador francês ressaltou a capacidade vital ao ofício do historiador que é apreender aquilo que é vivo. A História não se atém ao que passou, mas àquilo que ainda vivemos, afinal, o passado não pode ser tido como objeto de estudos em um campo que se pretende a científico (BLOCH, 2001, p. 65).

Outra questão historiográfica importante de ressaltar é a nossa escolha pelo aporte teórico da História Política. Este campo da Historiografia foi marcado, entre os séculos XIX e metade do sec. XX, pelas narrativas quase biográficas de personalidades que desempenharam papéis de destaque no âmbito dos Estados. Tratava-se de uma produção exaltadora de virtudes e valores a serem seguidos. Com a emersão da *Escola dos Annales*, e a conseqüente História Social, a História Política, e toda a sua tentativa de reproduzir o passado de forma taxativa, foi relegada aos escalões mais baixos da historiografia ocidental.

Com a ampliação das ações dos Estados e dos seus serviços, o entendimento do campo político fora alargado, de forma que “o campo político não tem fronteiras fixas, e as tentativas de fechá-lo dentro de limites traçados para todo o sempre são inúteis” (RÉMOND, 2003, p.443). Compartilhamos da ideia em que o Político permeia todas as ações e decisões das sociedades contemporâneas, sem perder de vista que política não se faz apenas no âmbito do Estado e os sujeitos políticos devem ser buscados, e entendidos, nas diversas instituições das sociedades.

As explicações e interpretações que faremos serão centradas nas ações de governo, ou seja, grupos/facções políticas que momentaneamente ocuparam os aparelhos do Estado. Não se trata de tecer perfis biográficos de determinados grupos e/ou sujeitos, mas sim de identificar tendências no tratamento da coisa pública, especificamente aquilo que se esperava de formação e atuação uma categoria profissional: o magistério.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA QUESTÃO EM ABERTO

A Formação de Professores, seja em sua fase inicial ou continuada, é um tema corrente nas atuais políticas públicas e figura nas metas da educação brasileira. Em 2007, por meio do decreto de nº 6.094, de 24 de abril do referido ano¹, o Plano de Metas Todos Pela Educação estabeleceu vinte e oito metas a serem atingidas pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios. De forma direta, as metas XII e XIII versam respectivamente sobre a instituição de programas de formação inicial e continuada, próprios ou em parcerias, para os profissionais da educação e também sobre a implantação de planos de carreira, cargos e salários baseado no mérito, observando-se entre outras coisas, a formação profissional².

As metas apresentadas no Compromisso Todos Pela Educação foram reestruturadas e (re) apresentadas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014³. Ao todo foram estabelecidas vinte metas a serem alcançadas ao longo de dez anos (2014-2024). Na proposta de cada meta há a descrição das estratégias a serem utilizadas por todos os entes federados para obter os resultados esperados. A meta quinze almeja a ampliação do número de profissionais da educação com formação específica em nível superior, obtidos em cursos de licenciaturas.

Tal preocupação é justificada pelos índices de profissionais em funções docentes que não possuíam ensino superior completo. Em 2014, 69,4% dos educadores brasileiros que atuavam na Educação Infantil possuíam formação em nível superior. No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, o índice nacional era de 75%. Focamos nos dados destas duas etapas da Educação Básica devido a ligação estreita entre a formação Normal Médio (nosso objeto de estudos) e o trabalho docente nestes segmentos. Segue o quadro comparativo dos índices de 2014 e 2018, apresentando o primeiro colocado na classificação nacional, o Estado do Rio de Janeiro – local do qual falamos – e o último colocado.

	EDUCAÇÃO INFANTIL (%)		Classificação em 2018
	2014	2018	
Brasil	69,4	76,2	-
Média dos municípios do Espírito Santo	91	94,7	1º
Média dos municípios do Rio de Janeiro	54,9	56,3	23º
Média dos municípios do Maranhão	32,8	42,6	26º

Tabela 1. Percentual de Funções Docentes com Nível Superior que atuam na Educação Infantil (2014 e 2018).

Fonte: Portal eletrônico do INEP⁴.

1. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acessado em 18 de julho de 2019.

2. Não nos cabe neste espaço fazer uma análise detalhada destas metas e do documento como um todo, fruto de um contexto histórico específico e que envolve diversos atores sociais, movidos por certos interesses.

3. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acessado em 18 de julho de 2019.

4. Dados disponíveis para *download* em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>.

	ENSINO FUNDAMENTAL (%)		Classificação em 2018
	2014	2018	
Brasil	75	81,4	-
Média dos municípios do Espírito Santo	92,2	95,9 (1º)	1º
Média dos municípios do Rio de Janeiro	63,7	66,1	24º
Média dos municípios do Amapá	45,2	52,5	26º

Tabela 2. Percentual de Funções Docentes com Nível Superior que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (2014 e 2018).

Fonte: Portal eletrônico do INEP⁵.

Analisando os dados, atentos a legislação vigente e observando o que não é apresentado em primeiro plano, chegamos ao entendimento que os docentes que não possuem formação em nível superior possuem ao menos a habilitação profissional por meio do Normal Médio. Desta forma, apesar do Estado do Espírito Santo apresentar bons indicadores de formação em nível superior, no Rio de Janeiro este ponto ainda merece atenção e é um assunto relevante, considerando que boa parte do quadro docente em exercício nos municípios (Ed. Infantil e Ens. Fundamental I) em 2018 são normalistas. Se observarmos os números do interior do Estado veremos que esta formação ainda é muito presente no magistério.

	EDUCAÇÃO INFANTIL (%)
Rio de Janeiro (município)	62,8
Armação dos Búzios	65,2
São Pedro da Aldeia	50,8
Cabo Frio	39,0
Saquarema	36,3
Arraial do Cabo	33,7
Araruama	26,6
Iguaba Grande	17,9

Tabela 3. Percentual de Funções Docentes com Nível Superior na Educação Infantil. Municípios do Interior do Estado do Rio de Janeiro - Região dos Lagos (2018)

Fonte: Portal eletrônico do INEP⁶.

	ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS (%)
Rio de Janeiro (município)	81,1
Armação dos Búzios	65,3
São Pedro da Aldeia	54,9
Cabo Frio	47,0
Arraial do Cabo	38,8
Saquarema	36,7
Araruama	33,4
Iguaba Grande	19,7

Tabela 4. Percentual de Funções Docentes com Nível Superior no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Municípios do Interior do Estado do Rio de Janeiro - Região dos Lagos (2018)

Fonte: Portal eletrônico do INEP⁷.

5. Dados disponíveis para *download* em < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> >.

6. Dados disponíveis para *download* em < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> >.

7. Idem.

Se a nível nacional muitos professores ainda não possuem formação em nível superior, no interior do estado do Rio de Janeiro a situação é ainda mais delicada. Ainda que o município do Rio de Janeiro tenha indicadores razoáveis, no resto do estado o mesmo não acontece. Devemos atentar para um processo histórico de formação docente que contribuiu para este cenário. É importante distinguir a história do Rio de Janeiro enquanto capital do Brasil, Distrito Federal, e a história do Estado do Rio de Janeiro, tendo como capital a cidade de Niterói.

O município do Rio de Janeiro fora elevado a capital do Brasil com a chegada da família real portuguesa em 1808. Em 1834, o Ato Adicional transformou a cidade em município neutro, tendo sua administração separada do restante do estado. Com a proclamação da República (1889) a cidade continuou a ser a capital do país, mantendo o *status* de Distrito Federal conferido pelo ato de 1834. Em 1960, uma vez transferida a capital do Brasil para Brasília, o município do Rio de Janeiro foi convertido em mais um estado, o Estado da Guanabara, só sendo fundido e unificado ao Estado do Rio de Janeiro em 1975 (FERNANDES, 2009). Para cada transformação político-administrativa há uma série de debates, acordos e disputas.

Desta forma, Fernandes (2009) constata a construção e consolidação da cidade do Rio de Janeiro como “um importante centro urbano, comercial, financeiro, industrial e operário do país diferindo-se do estado eminentemente rural, agrário e campestre” (p. 21). Ainda de acordo com as indicações do autor, durante o Império (1822-1889) foram estas as características que fizeram da província do Rio de Janeiro “província chave do Império e celeiro da Corte/Distrito Federal” (Idem). No entanto, com a abolição da escravidão, o alvorecer da República e com o avanço do café para o oeste paulista, o estado perdeu importância no direcionamento das políticas nacionais. Grupos políticos disputaram o poder pelo comando do estado e em seus discursos exaltavam o passado glorioso em tempos imperiais, onde cabia ao Rio de Janeiro a primazia política e econômica. Estes discursos tinham como objetivo mobilizar a população fluminense na formação de uma identidade para o Estado do Rio de Janeiro (FERNANDES, 2009, p. 18-19).

No campo educacional, o governador Manuel Duarte, dando continuidade à política de Feliciano Sodré, promoveu mudanças no Ensino Primário, Ensino Profissional e Normal. A formação de uma identidade fluminense para as futuras gerações do estado foi encarada como uma missão histórica. Era necessário rever a organização do ensino sob a responsabilidade do poder estadual, se valendo de um aparato administrativo mais adequado, alinhado às tendências pedagógicas circulantes nos Estados Unidos e Europa.

3 | A REFORMA DO ENSINO ESTADUAL DE 1928-1929

Manuel Duarte, presidente de província entre os anos de 1927 e 1930, nasceu em 1877 no município de Rio Bonito, localizado a aproximadamente 80 km da cidade do Rio de

Janeiro. Dedicou-se ao jornalismo, atuando em alguns jornais do Rio de Janeiro (Distrito Federal). Ingressou na política em 1911, estando alinhado com o Partido Republicano Conservador Fluminense (PRCF), acompanhando toda as disputas políticas pelo controle do governo do estado entre as décadas de 1910 e 1920. Após eleger-se deputado federal (1924-1926) e senador, em fevereiro de 1927, foi eleito presidente de estado ainda no mesmo ano, assumindo o cargo em 23 de dezembro de 1927, com apoio de Feliciano Sodré, presidente que o antecederia. Manteve-se como opositor a Aliança Liberal⁸ e fiel a Júlio Prestes. Com a deposição do presidente da república, Manuel Duarte também teve seu mandato interrompido devido a uma intervenção no governo estadual.

Apesar da conjuntura conturbada na qual estava inserido no exercício do seu mandato e da interrupção deste, Manuel Duarte pôs em movimento uma reforma educacional relevante para o estado. Em mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) no mês de outubro de 1929, o poder executivo apresentou as ações desencadeadas para aumentar a abrangência da educação primária, sobretudo no interior do estado, o que também implicou a ampliação do quadro docente.

Antes de analisarmos o conteúdo da mensagem, devemos fazer apontamentos sobre o tipo de documento que estamos nos apoiando e os cuidados necessários ao construirmos nossa narrativa. Trata-se de uma mensagem oficial, enviada para cumprir trâmites regimentais, de acordo com a Constituição Estadual vigente à época. Este procedimento também estava presente na legislação paulista, e de outros estados, e tais registros servem de fontes para os historiadores.

Destacamos aqui o trabalho e as indicações de Rosa Fátima de Souza (2012), que esclarece que “as mensagens se caracterizam por apresentarem uma configuração textual na qual sobressai o relato dos avanços realizados e a avaliação dos problemas enfrentados” (p. 27). A pesquisadora ressalta ainda que “a análise dos discursos dos presidentes do Estado permite apreender as representações das lideranças políticas sobre a instrução pública” (Idem). Desta forma, tomamos estas mensagens como um discurso que representa a visão educacional de agentes políticos e são direcionadas a um público específico: os deputados estaduais, fossem eles base de apoio do executivo ou de oposição.

É importante salientar que as ações políticas, especialmente as reformas de Estado, não são obras de apenas um único indivíduo. Ainda que o chefe do executivo seja mencionado como sendo o responsável imediato pela Reforma Educacional, não podemos deixar de mencionar a possível colaboração de pessoas que compunham o quadro técnico do Departamento de Instrução Pública, com destaque para José Duarte Gonçalves da Rocha, Diretor da Instrução Pública que realizara um estudo de fôlego sobre a educação estadual, consultando a antiga legislação provincial e republicana, além

8. Organização que associou políticos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul em oposição a oligarquia paulista, representada à época pelos paulistas Washington Luís (presidente da República) e Júlio Prestes (candidato indicado pelos paulistas).

de analisar as experiências anteriores na década de 1920. Além destes estudos locais, José Duarte também estava a par das reformas que estavam sendo implementadas no Uruguai, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Ceará (FERNANDES, 2009, p. 89). Foi ainda durante a sua gestão à frente do Departamento que ocorreu o primeiro recenseamento escolar do estado. Este por sua vez, só foi possível graças ao empenho do professorado. Nas palavras do próprio Manuel Duarte:

O professor recebeu, então, a maior parcela de responsabilidade nessa tarefa. Compreende-se que assim seja, pois que ele tem o maior empenho em mostrar-se verdadeiro, dedicado e vivamente interessado no triunfo de sua missão. (RIO DE JANEIRO, 1929, p 62).

Não nos cabe aqui levantar questões sobre a confiança que o governador depositou no levantamento de dados realizado pelos professores, afinal, se os professores eram os responsáveis pelo fornecimento dos dados, deve-se pensar sob quais condições e interesses disponibilizavam tais informações. E ainda, seria necessário observar o tratamento destes dados, o que demanda uma outra pesquisa. O que queremos constatar é: as políticas públicas não são frutos apenas do esforço e intelecto de apenas uma pessoa. Ainda que a reforma seja assinada por Manuel Duarte, fica aqui registrado que ele estava ligado a um grupo político com interesses próprios e tinha sob seu comando um corpo profissional que viabilizou as suas ações.

Tomando os documentos supracitados como fruto de um esforço coletivo de políticos e gestores em dado momento da história, buscamos nos alinhar com indicações importantes sobre o uso de discursos e pronunciamentos como fontes para o trabalho historiográfico, entendendo que

Não devemos perguntar apenas o que ele diz sobre o passado, que informações ele nos traz, mas devemos nos perguntar como esse discurso foi produzido, em que época, por quem, em que circunstâncias políticas, econômicas e sociais. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2017, p. 235).

Atentos à questões historiográficas, tentamos expor até esta parte do texto o contexto no qual a reforma do ensino estadual está inserida, apresentando uma resumo sobre as condições econômicas do estado, alinhamentos políticos e projetos em disputa, como a (re)construção da identidade fluminense. Acreditamos que tal cenário servirá de plano de fundo e nos auxiliará nas considerações que seguem. Além destas observações, Bacellar (2018) orienta “conhecer o funcionamento da máquina administrativa para o período que se pretende estudar” (p.44). Atendendo a esta indicação, constatamos que a gerência da Educação Estadual era feita a partir da Diretoria de Instrução Pública, contida na Secretaria de Interior e Justiça. A Diretoria de Instrução Pública contava ainda com duas seções, uma dedicada ao Ensino Secundário, Profissional e Normal, e outra dedicada ao Ensino Primário. Há ainda as Inspeções Regionais, comandada pelo Inspetor de Ensino Primário, que contava com o auxílio de oito inspetores regionais, que atuavam de acordo com a divisão geográfica do estado.

3.1 Apresentação da Reforma

O documento que ora analisamos é composto por um total de 276 páginas, onde 46 páginas são dedicadas a Instrução Pública, sendo o maior capítulo do texto dedicado às Obras Públicas, com 74 páginas, seguido do capítulo que trata da Situação Financeira com 68. Foi apresentado na ALERJ no dia 1 de outubro de 1929, em nome do presidente de Estado Manuel Duarte.

Já na abertura do texto redigido em primeira pessoa, tendo como narrador Manuel Duarte, exalta-se a “excelência do aparelho pedagógico existente, que se devera ao clarividente espírito de meu digno predecessor” (RIO DE JANEIRO, 1929, p. 53). O predecessor mencionado é Feliciano Sodré, político aliado de Manuel Duarte que exerceu o mandato de Presidente do Estado entre os anos de 1923 e 1927. Ambos compuseram um bloco político de oposição contra os nilistas⁹.

O presidente do Estado salienta que trata-se de uma reforma parcial do ensino primário, profissional e normal, ficando o ensino secundário fora da reforma. As mudanças são justificadas pela necessidade de introduzir no aparelho de ensino novas disposições para tornar o ensino estadual “mais eficiente e mais bem conformado às necessidades palpitantes” (RIO DE JANEIRO, 1929, p. 31). Apesar de considerar o aparato escolar valoroso, a reforma é apresentada como “indeclinável”, tendo em vista que “a escola não pôde ficar estacionária e sobre reflectir a cultura de sua época, deve acompanhar a evolução do ambiente” (Ibidem, p. 54).

O acompanhamento de ações em outros estados do Brasil e, mesmo em outros países, não significou uma transplantação simples e direta. Conforme indicamos, aqueles que passaram pela gestão estadual nas primeiras décadas da república tinham como uma de suas preocupações a formação de uma identidade fluminense. Logo, a simples assimilação de modelos educacionais estrangeiros, ou de outros entes federados, dificilmente atenderia a esta demanda, que poderiam resultar em uma “expressão fria de um texto regulamentar”, sendo que “o que é para desejar, com indenegável proveito, é a acolhida do que se faz prático, útil, consoante com os nossos reclamos, afim às nossas tradições e tendências” (Idem).

3.2 Formação e provimento de Professores: desafios da Educação Estadual

No relatório que analisamos encontramos dados que merecem atenção. São apresentados números sobre a matrícula de alunos em cada etapa do ensino e em cada modalidade (Profissional, Secundário e Normal), despesas com a instrução pública, mapa de frequência dos alunos, quantitativo de formandos no Ensino Normal, entre diversos

9. Grupo político do Rio de Janeiro organizado a partir da figura de Nilo Peçanha. Nilo Peçanha foi Deputado Constituinte em 1891, presidente do Estado de 1903 a 1906, Vice Presidente da República entre 1906 e 1909. Com a morte do presidente Afonso Pena em junho de 1909, Nilo assumiu a presidência da república até o fim do mandato em 1910. Exerceu ainda um segundo mandato como presidente do Rio de Janeiro de 1914 a 1917.

outros dados. Daremos atenção aos números relacionados diretamente ao Ensino Normal e Trabalho Docente.

Ao todo, o Estado do Rio de Janeiro contatava com três escolas que ofertavam o Ensino Normal, sendo duas escolas oficiais (Escola Normal de Nictheroy e Escola Normal de Campos) uma equiparada (Collegio Santa Isabel – em Petrópolis). A partir dos dados apresentados nas mensagens enviadas ao legislativo nos anos de 1928, 1929 e 1930, elaboramos o quadro a seguir sobre o número de matrículas nas escolas normais e o quantitativo correspondente às(aos) professoras(es) formadas(os).

ESCOLA NORMAL	NÚMERO DE MATRÍCULAS			CONCLUINTES		
	1927	1928	1929	1927	1928	1929
De Nictheroy	271	329	339	55	50	50
De Campos	235	224	210	11	45	37
Collégio Santa Isabel (equiparada)	127	168	169	22	34	30
TOTAL	633	721	718	88	129	117
TOTAL DE PROFESSORES FORMADOS NO PERÍODO 1927-1929				334		

Tabela 5. Número de alunos(as) matriculados(as) e formandos(as) em 1927, 1928 e 1929.

Fonte: Mensagens enviada por Manuel Duarte à ALERJ em 1928 (p. 65-67), 1929 (p. 84-85) e 1930 (p. 74-76)

Para melhor dimensionar o alcance das Escolas Normais na formação dos professores que deveriam atuar no estado do Rio de Janeiro, apresentamos dados sobre o Ensino Primário (principal área de atuação do professorado formado nas Escolas Normais e maior segmento de ensino sob a responsabilidade do governo estadual) e sobre a evolução do Quadro de Professores que atuam nesta etapa do ensino.

ENSINO PRIMÁRIO	1927	1928	1929
Matrícula	58.770	70.050	91.633
Número de escolas	738	853	972
Frequência média	38.903	46.816	60.883

Tabela 6. Dados sobre o Ensino Primário ofertado nos Grupos Escolares, Escolas Isoladas (1º e 2º graus), Escolas-Modelos (anexas às Escolas Normais e Profissionais), Escolas Maternas e Jardim de Infâncias, Escolas Subvencionadas Diurnas e Noturnas.

Fonte: Mensagens enviada por Manuel Duarte à ALERJ em 1928 (p. 53-54), 1929 (p. 72-74) e 1930 (p. 62-63)

ENSINO PRIMÁRIO	Aumento entre 1927 e 1928 (%)	Aumento entre 1928 e 1929 (%)	Acumulado no período 1927-1929 (%)
Matrícula	19,2	30,8	55,9
Número de escolas	15,5	14,0	31,8

Tabela 7. Percentual de crescimento do número de matrícula e de escolas que ofertavam o Ensino Primário.

Fonte: Mensagens enviada por Manuel Duarte à ALERJ em 1928 (p. 53-54), 1929 (p. 72-74) e 1930 (p. 62-63)

Os quadros comparativos que apresentamos correspondem aos anos do mandato

de Manuel Duarte, interrompido em 1930, conforme já mencionamos. Observamos um crescimento constante no número de matrículas no Ensino Primário e também no número de escolas. Ainda que entre 1928 e 1929 a taxa percentual tenha sido menor do que no ano anterior, foram englobadas pela gerência Estado 119 escolas, tendo sido criadas ou subvencionadas. O crescimento do número de matrículas na ordem aproximada de 55,9% em apenas três anos é algo que nos chama atenção e carece de estudos mais detalhados, afinal, devemos ter em mente que são dados apresentados pelo presidente do estado aos deputados. O que nos cabe apontar é que as Escolas Normais existentes não acompanharam este crescimento da oferta do Ensino Primário, conforme podemos ver na Tabela 5, embora o número de professores atuantes no estado também tenha crescido neste período.

QUADRO DE PROFESSORES	1927	1928	1929
Directores de Grupo	64	68	68
Cathedaticos	613	674	765
Adjunctos	676	820	1.034
Professores Subvencionados	64	93	140
TOTAL	1.417	1.655	2.007

Tabela 8. Número de professores que atuam no Ensino Primário, nas escolas estaduais ou subvencionadas.

Fonte: Mensagens enviada por Manuel Duarte à ALERJ em 1928 (p. 54), 1929 (p. 73) e 1930 (p. 62)

No recorte temporal de 1927 a 1929, o quadro docente teve um aumento de 41,7%, ingressando no magistério estadual cerca de 590 professores. Neste mesmo período as Escolas Normais existentes no estado diplomaram apenas 334 professoras(es), ou seja, o aumento do quadro docente se deu para além da capacidade das Escolas Normais em formarem novos professores. Importante considerar também a possibilidade de muitas dentre as concluintes das Escolas Normais não necessariamente ingressarem no magistério estadual. O fato é que houve a entrada de 590 professoras(es) nas fileiras do ensino primário estadual, sendo que as escolas normais formaram apenas 334, havendo uma diferença de 256 docentes, podendo ser ainda maior se levarmos em conta o não ingresso na carreira por parte das normalistas concluintes.

A Reforma Educacional de 1928 tentara criar uma nova base para a formação de professores no Estado, tanto no que diz respeito a quantidade, quanto à qualidade. Para preencher as cadeiras que viessem a ser criadas por conta da abertura de novas escolas, a estratégia para a ampliação do Ensino Normal foi nova regulamentação de um dispositivo, já existente no estado, que instituía a Escolas Normais Equiparadas.

A medida previa a conceder autorização para instituições de ensino secundário formarem professores primários, outorgando-lhes a mesma diplomação da Escolas Normais oficiais. Esta autorização se dava mediante visita técnica da Inspeção Escolar,

que deveria constatar a existência de todas as condições e instrumentos necessários a formação docente. Uma vez apurada e satisfeita todas as exigências pedagógicas, lhes eram concedidas a Equiparação (RIO DE JANEIRO, 1929, p. 86). Entre 1927 e 1928 solicitaram a Equiparação o Gymnasio Municipal Valenciano São José (Valença), o Collegio Nossa Senhora das Dôres (Nova Friburgo), o Gymnasio de Padua e o Gymnasio Miracema.

A Equiparação foi uma estratégia para ampliar a formação de professores, diante da “escassez de professores normalistas e a necessidade de dispor o Estado de mestres diplomados para entregar-lhes a regência das escolas rurais, que se multiplicam anualmente”(Ibidem, p.69). Os dados apresentados nas tabelas 5, 6 e 8 nos permite visualizar a conjuntura na qual se encontrava a educação estadual naquele momento e entender as razões que levaram o governo do estado a tomar tal atitude, ainda mais levando-se em conta que a Equiparação não era algo necessariamente novo. Tendo em vista que os números também seriam postos a apreciação de deputados da oposição, podemos imaginar o esforço para apresentar números otimistas.

A primeira Escola Normal Equiparada no estado foi o Collegio Santa Isabel (Petrópolis) que ofertava a formação de professores primários desde 1905 (RIO DE JANEIRO, 1928, p. 67), sendo até então regido pelo decreto nº. 695 de 1 de agosto de 1901. A Manuel Duarte faz menção a iniciativa do deputado Elyσιο de Araújo, que apresentou em 1927 um projeto de retomada da Equiparação. Tendo em vista a ampliação significativa do ensino primário estadual e a carência de professores, conforme os dados acima, tal projeto foi oportunamente absorvido pela reforma de Manuel Duarte.

A descentralização da formação de professores também atende a outra necessidade. Na mensagem de 1928 (referente ao ano de 1927) encontramos uma pista sobre a dificuldade em encontrar professores já diplomados dispostos a atuar no interior do Estado. A este respeito, o texto diz que o Collegio Santa Isabel “tem sido o maior auxiliar do ensino público fluminense, pois anualmente assegura uma turma de professores, que mais facilmente aceitam nomeação para a regência em escolas do interior do Estado” (Idem). Ainda no mesmo relatório, encontramos outra pista sobre este mesmo problema. É dito que no ano de 1927 cinquenta e cinco normalistas foram diplomadas na Escola Normal de Nictheroy (Capital), das quais apenas cinco foram nomeadas para atuarem no interior do Estado (RIO DE JANEIRO, 1928, p.65). Não há no texto maiores detalhes. Pelas fontes consultadas não podemos afirmar que a regência no interior fora oferecida a todas as cinquenta e cinco concluintes, ou se foi e as outras cinquenta a rejeitaram.

Na mensagem ao legislativo de 1930 (referente ao ano de 1929), Manuel Duarte, enquanto narrador do texto, apresenta o andamento das escolas que foram equiparadas no ano anterior, ao todo as escolas somaram 123 matrículas. Tendo em vista o pouco tempo transcorrido desde a Equiparação, em 1929 não houvera professoras(es) concluintes. Apesar do número de matrículas ainda não ser expressivo nas quatro instituições, em parte

por serem cursos em seu primeiro ano de existência, o presidente do Estado mostra-se otimista em relação a colaboração que estas escolas tem a dar à Educação Fluminense:

Tenho por firme que esses institutos submettidos a rigorosa fiscalização, e observada a necessária moralidade no curso, virão resolver dentro de curto prazo o problema do professor diplomado para reger as escolas ruraes, libertando o ensino público dos professores leigos e interinos. (RIO DE JANEIRO, 1930, p. 77)

Mais uma vez, podemos perceber certa preocupação, justificada em números, em prover o interior do Estado com professores devidamente formados. A partir do trecho acima, ainda podemos apontar um outro problema: a falta de formação dos professores que já lecionam. O texto apresentado em 1930 é o único, entre os três analisados (1928, 1929 e 1930), a apresentar dados sobre a formação, e não formação, do quadro docente. De acordo com a tabela 8, em 1929 haviam 2.007 professores em exercício, de acordo com os números oficiais. Dentre eles, 1.799 estavam em regência e diretamente ligados ao Estado, sendo outros 140 professores subvencionados e 68 cumprindo funções de direção. Dos 1.799 professores regentes nomeados pelo Estado, 511 não possuíam formação normal, este número corresponde a 28,4% do quadro docente estadual em 1929 (Ibidem, p. 62-63).

Outra medida que diz respeito ao aumento do número de professores atuantes no Estado foi a aceitação dos diplomas expedidos por Escolas Normais de outros estados. Até a reforma de 1928, só eram aceitos diplomas expedidos no Rio de Janeiro. Manuel Duarte diz não entender o motivo do “fechamento da fronteira do Estado”. Argumenta ainda que o exercício do magistério é uma missão que interessa a todo o país, com uma aspiração comum e uma única utilidade moral e cívica (RIO DE JANEIRO, 1929, p. 59). Assim sendo, os professores diplomados em outros estados ficam autorizados, a partir de 1928, a exercer o magistério no Rio de Janeiro. Não dispomos de dados para precisar quantos professores ingressaram no magistério estadual após esta medida, contudo, devemos lembrar que entre 1927 e 1929 o quadro docente teve aumento de 41,7%, um total de 590 professores (ver tabela 8), sendo que as escolas normais do estados formaram apenas 334 normalistas neste período (ver tabela 5).

Cabe ainda ressaltar mais um encaminhamento de Manuel Duarte sobre o provimento de professores, desta vez, pós reforma. Na mensagem de 1930 o presidente do Estado introduz um diálogo com os deputados sobre a possibilidade de certificar os concluintes do Lyceu de Humanidades de Campos como professores, mediante o cumprimento de curso de especialização, com estudos em Pedagogia, Metodologia, História da Educação e Sociologia Aplicada à Educação. A ideia foi justificada pelo bom proveito que se poderia dar a moçada formada no Lyceu e que não necessariamente ingressaria no Ensino Superior, sendo argumentado em favor destes a boa formação nas Letras e Humanidades. Manuel Duarte chega a argumentar que estes jovens egressos do Lyceu possuem formação mais vasta do que as normalistas, e os considera “um elemento de irrecusável valor cultural”

(RIO DE JANEIRO, 1930, p.86).

Ainda carecemos de apoio documental para acompanhar os desdobramentos desta provocação feita pelo executivo ao legislativo, mas fica evidenciado a motivação de Manuel Duarte em ampliar o quadro de professores estaduais, motivado por um processo político de “renascimento fluminense”, iniciada por Feliciano Sodré e outros políticos aliados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o nosso texto enfatizando que o historiador, tal como recomendou Marc Bloch, deve estar atento ao seu próprio tempo e interpretar o mundo a sua volta. Por isso, achamos por bem apresentar dados atuais sobre a formação dos professores primários no Brasil e especificamente no Rio de Janeiro. Se levarmos em conta as metas previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Rio de Janeiro ainda tem um trabalho significativo a ser desenvolvido no que diz respeito a formação de professores em Nível Superior.

A narrativa que elaboramos tentou apresentar alguns dados referentes a um período histórico marcado por agitações políticas e discursos que tinham como objetivo embalar o desenvolvimento do país. No que diz respeito ao Rio de Janeiro, na década de 1920 ainda estava em jogo a formação de uma identidade fluminense e um projeto de recuperação de prestígio do Estado no cenário nacional. O presidente do estado tentou, em todas as mensagens encaminhadas, passar a impressão que a Educação Estadual estava ganhando um novo. Estas narrativas devem ser confrontadas com outros relatórios (da própria Inspeção) e discursos. Colocando os resultados apresentados em dúvidas, ou os aceitando, os desafios da Educação Estadual eram grandes e os problemas estavam longe de serem sanados.

O que achamos por bem enfatizar é: a formação dos professores que atuam no interior do Estado era um problema a ser resolvido na virada das décadas de 1920-1930 e, guardadas as questões próprias de cada momento histórico, o Rio de Janeiro ainda se depara com esta questão. Se antes o desafio que se colocava era assegurar que os professores em exercício tivessem a formação em Nível Normal, hoje a demanda é pela formação em Nível Superior. O que os dados oficiais atuais nos mostram é que outros estados da federação, como o Espírito Santo, conseguiram avançar neste ponto.

Apresentamos os esforços e ações empreendidas pelo governo estadual para sanar o primeiro problema, porém se faz necessário acompanhar o desdobramento da política educacional do estado nos períodos posteriores, de forma que seja possível indicar os entraves encontrados, pois aqui expomos apenas os primeiros resultados divulgados, pouco tempo depois da reforma ser implementada.

Cabe ainda analisar outros fatores que confluem para o desenvolvimento da

Educação, como a questão financeira. Devemos nos questionar se houvera aumento no orçamento, ou repartição dos recursos já disponíveis. Também vemos a necessidade de continuar a pesquisa investigando outras ações que visavam a melhoria da formação de professores, como a criação de novas cadeiras no Ensino Normal, a criação das Escolas Complementares e os Cursos de Aperfeiçoamento. São estes os possíveis caminhos que esta investigação deve seguir.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Discursos e pronunciamentos: a dimensão retórica da historiografia**. In. PINSKY, Carla; LUCA, Tania Regina. (orgs.). **O historiador e suas fontes**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos**. In. PINSKY, Carla. (org.). **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. **Historiografia e a identidade fluminense: a escrita da história e os usos do passado no Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1950**. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

RÉMOND, René. (org.). **Por uma História Política**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RIO DE JANEIRO. **Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro em 1 de agosto de 1928**, pelo presidente de Estado Manuel Duarte. Niterói: Oficinas Graphics do “Diário Oficial, 1928.

RIO DE JANEIRO. **Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro em 1 de outubro de 1929**, pelo presidente de Estado Manuel Duarte. Niterói: Oficinas Graphics do “Diário Oficial, 1929.

RIO DE JANEIRO. **Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro em 1 de outubro de 1930**, pelo presidente de Estado Manuel Duarte. Niterói: Oficinas Graphics do “Diário Oficial, 1930.

SOUZA, Rosa Fátima de. **As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil**. In. ARAÚJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. (orgs.). **Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Neusa Nogueira Fialho

Universidade Federal do Paraná – Departamento
de Teoria e Prática de Ensino
Curitiba – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/3803723252809916>

RESUMO: Entendemos que o processo de formação docente é complexo, incerto e repleto de desafios, por esse motivo precisa ser repensado, refletido e renovado constantemente. O mundo moderno oferece uma pluralidade de recursos educacionais, muitos deles oriundos das tecnologias digitais em ascensão. Neste universo tão vasto encontramos os recursos educacionais abertos - REA que colaboram com a disseminação do conhecimento e podem enriquecer significativamente o trabalho docente. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar os resultados de um curso de formação inicial com proposta de criação, produção e publicação de REA para o ensino e aprendizagem de química. O curso foi desenvolvido em uma universidade de grande porte da cidade de Curitiba-Pr e contou com a

participação de dezesseis estudantes do quarto período do curso de química. Os estudantes produziram oito sequências de aulas inovadoras e de qualidade, com licenciamento aberto, para serem utilizados por professores de química do Ensino Médio. A experiência vivenciada neste trabalho corresponde a uma das etapas de uma tese de doutorado que tomou por base os princípios da pesquisa-ação e teve como instrumentos de coleta de dados a observação participante e o uso de um questionário semiestruturado. Os trabalhos no formato de REA foram publicados no site *YuduExpress*, porém para maior divulgação, os REA produzidos também foram depositados em um repositório denominado: *REA para o ensino de química*, criado pela autora deste trabalho. Os resultados obtidos foram substanciais tendo em vista que proporcionou aos futuros professores momentos de intensa interação, colaboração, cocriação e coaprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Recursos educacionais abertos. Disseminação do conhecimento.

ABSTRACT: We understand that the process of teacher training is complex, uncertain and full of challenges, so it needs to be constantly rethought, reflected and renewed. The modern world offers a plurality of educational resources, many of them from the rising digital technologies. In this vast universe we find the open educational resources that collaborate with the dissemination of knowledge and can significantly enrich the teaching work. In this sense, the objective of this work is to analyze the results of an initial training course with proposal of creation, production and publication of REA for the teaching and learning of chemistry. The course was developed in a large university of the city of Curitiba-Pr and had the participation of sixteen students of the fourth period of the course of chemistry. The students produced eight sequences of innovative and quality classes, with open licensing, that is, in the REA format, for use by high school chemistry teachers. The experience lived in this work corresponds to one of the stages of a doctoral thesis that took as basis the principles of action research and had as instruments of data collection participant observation and the use of a semi-structured questionnaire. The work in the REA format was published on the YuduExpress website, but for further dissemination, the REA produced were also deposited in a repository called: REA for the teaching of chemistry, created by the author of this work. The results obtained were substantial given that it provided the future teachers with moments of intense interaction, collaboration, co-creation and co-learning.

KEYWORDS: Teacher training. Open educational resources. Dissemination of knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais alcançam um patamar expressivo na sociedade contemporânea e muitos conteúdos, produzidos por uma diversidade de autores, são disponibilizados na rede abrindo um cabedal de possibilidades, opções informativas e comunicativas capazes de transformar a educação.

A disponibilização de conteúdos de qualidade pode potencializar e enriquecer os processos de formação docente, proporcionando tanto aos futuros professores, como aos que se encontram em exercício, novas maneiras de ensinar e aprender.

Os processos de formação docente precisam priorizar uma educação de qualidade e com significado, para que os futuros professores concluam a graduação com preparação considerável para enfrentar o cotidiano escolar e tendo entendimento da importância de uma docência que alie teoria e prática. É imprescindível que os licenciandos sejam capazes de utilizar metodologias alternativas e eficazes, com esclarecimento da diversidade de recursos pedagógicos provenientes das tecnologias digitais que podem ser utilizados em práticas pedagógicas.

Nesta pluralidade de recursos tecnológicos disponíveis na rede encontramos

materiais didáticos que apresentam licenças abertas com permissões de adaptação, recortes, revisão, compartilhamento, entre outras opções. Os materiais com licenças abertas são conhecidos popularmente como recursos educacionais abertos – REA e podem proporcionar uma cultura voltada para a partilha de conhecimentos e disseminação de saberes. Os materiais neste formato podem contribuir consideravelmente no processo de ensino e aprendizagem tanto para os estudantes como para o professor iniciante ou em exercício.

Partindo destes pressupostos, o objetivo deste trabalho é analisar os resultados de um curso de formação inicial com proposta de criação, produção e publicação de REA para o ensino e aprendizagem de química. O curso foi desenvolvido em uma universidade de grande porte da cidade de Curitiba-Pr, e contou com a participação de dezesseis estudantes do quarto período do curso de química. Nesse curso foram produzidas oito sequências de aulas inovadoras e de qualidade, identificadas com licenças abertas, isto é, no formato de REA. Os REA foram produzidos para serem utilizados por professores de química do Ensino Médio.

O curso de formação continuada corresponde a uma das etapas de uma tese de doutorado que tomou por base os princípios da pesquisa-ação e teve como instrumentos de coleta de dados a observação participante e o uso de um questionário semiestruturado. Os trabalhos no formato de REA foram publicados no site *YuduExpress*, porém para maior divulgação, os REA produzidos também foram depositados em um repositório denominado: *REA para o ensino de química*, criado pela autora deste trabalho. Neste contexto, discorreremos inicialmente sobre a formação inicial de professores e a necessidade de disseminarmos o conhecimento no meio acadêmico, contribuindo com a cultura da partilha e do compartilhamento, abrindo espaço para a promoção do trabalho colaborativo, da cocriação e da coaprendizagem.

2 | A RELEVÂNCIA DA DISSEMINAÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Uma educação com significado e de qualidade só acontece se tivermos professores graduados, com capacidade para ensinar e aprender, cientes da sua responsabilidade no mundo educacional, conhecedores das teorias e práticas de ensino. Exige também um professor que busque cada vez mais o conhecimento, atualize-se constantemente e tenha noção de que o conhecimento não se esgota e não é acabado, pois como diz Freire (2009, p. 28) “ensinar exige consciência do inacabamento”. Neste contexto, um ensino inovador e em harmonia com a realidade do mundo atual precisa envolver estudantes e professores num trabalho colaborativo, para que a aprendizagem possa acontecer de diversas maneiras, especialmente permeada por produções coletivas.

Os trabalhos coletivos proporcionam momentos de cocriação e consequente coaprendizagem. A cocriação, conforme expõe Fialho (2016, p. 100) “permite um

pensar e um repensar, criar e recriar, em todo momento”. Além do mais, a cocriação não apresenta “resultados esperados: pelo contrário, busca conseguir resultados inesperados” (FRANCO, 2015). E é nessa dinâmica imprevista que os indivíduos descobrem e aprendem conjuntamente. Okada (2014, p. 215) aponta que:

Nesta era da cibercultura marcada pelo conhecimento coletivo digital, surgem maiores oportunidades para construção coletiva, tornando-se um espaço propício para coaprendizagem “em” rede e “por meio” de redes, nas quais diversos usuários aprendem uns com os outros na web 2.0.

Nesta perspectiva, um ensino de excelência requer também professores curiosos e conscientes da evolução decorrente das tecnologias digitais, que vêm ampliando a democratização do conhecimento e das culturas de modo interativo e colaborativo. Mello (2000, p. 98) explica que:

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação [...] vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

O acesso ao conhecimento amplia as possibilidades de aprendizagem e precisa ser explorado tanto na formação inicial com na continuada. Para tal, é preciso que os professores formadores estejam interessados em incluir o uso das tecnologias digitais em suas aulas e, também, compartilhar suas experiências inovadoras e eficazes, para que outros professores possam renovar suas metodologias de ensino. Prates e Romanowski, (2014, p. 92) reforçam este pensamento quando dizem que:

O trabalho docente se faz com a ajuda do outro, na partilha de conhecimentos, na troca, na valorização da experiência e na geração de saberes mobilizados, modelados, adquiridos, no contato com outros professores, com instituições de ensino e com o mundo social.

Esta troca de experiências só é possível se os conhecimentos forem disseminados no meio acadêmico formando uma rede conectada em que a partilha e a colaboração sejam evidentes, de modo a contribuírem com o processo de ensino aprendizagem nos diversos níveis e contextos.

Uma das maneiras de disseminação do conhecimento é por meio das redes sociais, mas para isso é fundamental que mais e mais professores disponibilizem seus materiais de ensino como forma de partilhar saberes e, principalmente, que seus materiais estejam licenciados de maneira aberta, de modo a permitir que outros professores possam adaptar os conteúdos às suas realidades e contextos.

Os materiais de ensino com licenciamento aberto são denominados REA e são encontrados na internet no formato de vídeos, áudios, textos, apostilas, livros, apresentações em slides, entre outros. Os REA podem democratizar o ensino e promover a cultura da partilha e do compartilhamento. Fialho (2016, 87) define os REA como sendo:

[...] materiais de apoio à educação, disponibilizados de maneira aberta, que podem ser usados, adaptados e compartilhados livremente, facilitando o acesso e a disseminação do conhecimento. Os REA podem ser encontrados em repositórios, ou seja, bancos de dados que permitem publicação e indexação aberta e são produzidos na forma de cursos completos, módulos, softwares, vídeos, livros didáticos, enfim, qualquer material que possa contribuir para o acesso à informação e ao saber.

Os REA têm como princípio básico a colaboração, uma marca cultural dos tempos contemporâneos. De acordo com o site REA.net (2017), os recursos neste formato apresentam quatro liberdades mínimas, denominadas de os “4Rs” (review, reuse, remix e redistribute), que correspondem às permissões concedidas aos usuários que acessam esses recursos. São elas:

Usar - compreende a liberdade de usar o original, ou a nova versão por você criada com base num outro REA, em uma variedade de contextos; aprimorar - compreende a liberdade de adaptar e melhorar os REA para que melhor se adequem às suas necessidades; recombinar - compreende a liberdade de combinar e fazer misturas e colagens de REA com outros REA para a produção de novos materiais; distribuir - compreende a liberdade de fazer cópias e compartilhar o REA original e a versão por você criada com outros.

Para que os REA estejam em conformidade com estas liberdades é necessário que estejam licenciados da maneira menos restritiva possível. Existe uma organização internacional e sem fins lucrativos denominada *Creative Commons*, que permite o compartilhamento por meio de licenças jurídicas gratuitas. Esta organização oferta seis tipos de licenças (Figura 1), sendo umas mais e outras menos restritivas.

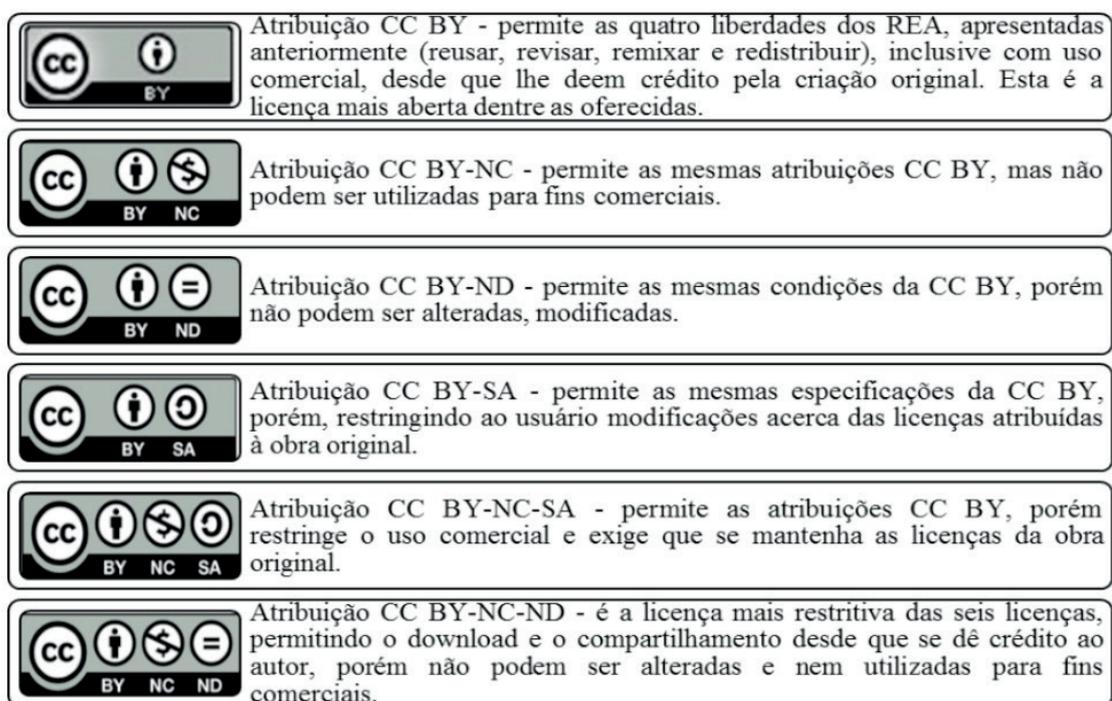


Figura 1 - Licenças *Creative Commons*.

Fonte: Fialho e Torres (2014, p. 127), com base no site da *Creative Commons*.

Entretanto, para ser um REA consideramos as licenças que não apresentam as

restrições ND (Não-a-obras-Derivadas), porque uma característica importante dos REA é a possibilidade de modificações no conteúdo, e essa licença não permite. Além disso, as licenças de restrições como NC (Não-Comercial) podem ser problemáticas, conforme especifica o site REA.net (2019), pois restringem os possíveis usos dos recursos e não levam em consideração os benefícios sociais que os REA promovem. Deste modo, as licenças mais qualificadas para os REA são, principalmente, as licenças do tipo atribuição (CC-BY), pois determinam as quatro permissões dos REA, desde que o usuário atribua ao material o nome do autor.

Tendo conhecimento sobre o movimento dos REA e alguns fatores que o caracterizam, tais como: abertura, partilha, colaboração, compartilhamento, entre outros, vale ressaltar que estes recursos podem auxiliar e enriquecer a formação docente, oportunizando aos futuros professores uma nova dinâmica para o processo de ensino e aprendizagem. Mas para isso é fundamental que os estudantes em formação inicial, bem como os professores em exercício conheçam os REA e as questões que giram em torno deste movimento. É importante também que eles aprendam a licenciar suas produções para facilitar o uso por professores, estudantes e público em geral.

É relevante ainda que os professores em sua formação inicial tenham a oportunidade de criar, produzir e publicar seus próprios materiais didáticos, e aos professores em exercício cabe participar deste processo buscando maior conhecimento sobre os REA para que também possam compartilhar suas experiências e saberes.

3 | CRIAÇÃO, PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO DE REA: UMA PROPOSTA PARA DISSEMINAR CONHECIMENTOS

A criação e a produção de REA não é uma tarefa muito fácil, pois demanda disponibilidade de tempo para pesquisa, estudo e realização. Um REA também precisa ser interessante e, por isso, exige do autor bastante criatividade. Ademais, é preciso o cuidado para que não contenha erros, que seja composto de propostas inovadoras e atividades diversificadas. Em outras palavras, é essencial que o REA publicado seja de qualidade e significativo.

Em contrapartida, a produção de REA promove o trabalho colaborativo e momentos de cocriação e coaprendizagem, o que aumenta a oportunidade de coautoria REA; promove a troca de feedback e de comentários; motiva os usuários a compartilhar suas produções e seus processos de aprendizagem; contribui para disseminar conhecimento, práticas e caminhos alternativos no processo de ensino e aprendizagem (OKADA et al, 2012, p. 15).

A internet viabiliza uma variedade de materiais didáticos que podem ser utilizados na prática docente do professor, porém a maioria disponível não apresenta licença aberta, ao

contrário, as licenças são do tipo *todos os direitos reservados*; quando não, as licenças são tão restritivas que a adaptação fica quase impossível. Outrossim, há uma dificuldade em encontrar recursos abertos para o ensino de química. Por estes motivos é que propomos o trabalho de produzir e publicar REA para o ensino de química, do Ensino Médio.

A produção e publicação de materiais de ensino e aprendizagem pode ampliar o campo de pesquisa tanto para estudantes em formação inicial, como para professores em exercício, pois os REA publicados permitem ao usuário o reuso, a readaptação, a revisão e a remixagem, ou seja, as quatro possibilidades dos REA.

Com este entendimento descrevemos o curso de formação docente que foi ofertado a um grupo de dezesseis estudantes do quarto período da graduação de química, de uma universidade de grande porte da cidade de Curitiba-Pr. Para estes estudantes em processo de formação inicial foram propostos a criação, a produção e a publicação de REA. Esse curso proporcionou aos futuros professores a reflexões sobre a importância da troca de experiências e da partilha de conhecimentos, levando-os a analisar a produção de recursos didáticos com mais criticidade e responsabilidade.

O desenvolvimento dos trabalhos tomou por base a pesquisa-ação, definida por Elliott (1991, p. 69) como sendo “o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela”. Neste sentido, destacamos que o curso sobre REA interviu na formação dos participantes proporcionando-lhes a possibilidade de realizar trabalhos colaborativos, de produzir materiais didáticos que podem ser utilizados e compartilhados no meio acadêmico e inclusive por eles mesmos. Apontamos que todas as atividades desenvolvidas contaram com a participação da professora regente e da professora que ofertou o curso. Ademais, as decisões e escolhas necessárias em todo o curso de formação foram realizadas no conjunto, de modo interativo e colaborativo.

O curso foi desenvolvido em 10 aulas presenciais de cinquenta minutos cada e mais quatro horas na modalidade online para a publicação do material produzido. Dos encontros presenciais, duas horas/aula foram destinadas para: exposição de contrato didático; apresentação expositiva sobre Recursos Educacionais Abertos – REA; divisão dos trabalhos que seriam desenvolvidos; escolha das temáticas para produção de REA; escolha das ferramentas tecnológicas que seriam utilizadas para a criação de REA. Outras duas aulas foram utilizadas para o desenvolvimento dos REA, com apoio da autora deste trabalho, a então pesquisadora, e da professora regente da turma, o que possibilitou um trabalho colaborativo. Ainda, duas aulas foram designadas para auxílio no uso de ferramentas tecnológicas e nos conteúdos de Química a serem desenvolvidos, além de explicação sobre o Seminário (Final do Semestre) e divisão dos trabalhos para apresentação no seminário. Deste modo, as quatro últimas horas/aula foram voltadas para um seminário, no qual os futuros professores apresentaram seus trabalhos.

Como eram dezesseis estudantes, tomando por base os princípios da pesquisa-ação e por consenso de todos, ficou determinado que os trabalhos seriam desenvolvidos

em duplas. Para facilitar o trabalho e devido aos poucos encontros, propomos dois temas gerais para nortear os conteúdos específicos que ficaram à escolha dos participantes. Assim, apresentamos como temáticas gerais: química e saúde; química e meio ambiente. Partindo desses dois temas, os participantes sentaram-se em duplas e discutiram os conteúdos específicos (Quadro 1) que gostariam de desenvolver.

Temáticas Gerais	Conteúdos Específicos
Química e Saúde	Colesteróis
	Composição Química do Refrigerante
	Drogas e Medicamentos
	Gravidez na Adolescência
	Vitaminas
Química e Meio Ambiente	Fitoquímica
	Radioatividade
	Tratamento da Água

Quadro 1: Distribuição dos conteúdos para a produção de REA

Fonte: Fialho, 2017

A escolha dos conteúdos específicos contou com a participação da professora regente e, também, da pesquisadora deste trabalho, a qual levou vários livros para auxiliar os participantes. Também foi enviado aos licenciandos, via grupo do *facebook*, vários links contendo materiais diversos sobre as temáticas gerais.

Escolhidos os conteúdos para a produção dos REA, o próximo passo foi a escolha do tipo de REA a ser criado e as ferramentas tecnológicas que seriam utilizadas tanto para a produção como para a publicação dos REA. Nesse momento, expomos aos participantes alguns REA já produzidos e publicados e, também, alguns recursos tecnológicos de fácil usabilidade para que os participantes decidissem quais gostariam de utilizar. Então, mediante discussão em conjunto, contando com a professora regente da turma, a professora que ofertou o curso (autora deste trabalho) e os estudantes participantes, chegamos às seguintes conclusões:

- Os REA produzidos seriam no formato de uma sequência de duas a três aulas, para atender as exigências da disciplina (Didática). A intenção da professora regente foi a de aliar a teoria que estava desenvolvendo em sala de aula com a prática. Como no momento ela estava ensinando a elaboração de um plano de aula optamos por produzir REA contendo planos de aulas.
- As ferramentas de criação seriam o processador de texto *Word* da *Microsoft*, o qual foi utilizado para a digitação da sequência de aulas; e o programa *Portable Document Format - PDF* para conversão do documento. Além disso, ficou combinado com os participantes que eles poderiam utilizar vídeos, apresentações em *Power Point*, *hiperlinks*, mapas conceituais, entre outros recursos dentro do documento. Esses outros recursos também foram licenciados no formato de REA e disponibilizados em sites como: *YouTube*, *SlideShare*, entre outros.

- A ferramenta de publicação seria o site *YuduExpress*, pois permite a publicação de materiais no formato PDF, convertendo-os em um e-book. Para publicar materiais didáticos neste site é preciso que o usuário crie um *login* e conta. Feito isto, é só realizar o trabalho em um arquivo de texto e transformá-lo em PDF. O próprio site transforma o arquivo em um e-book.

O material produzido pelos participantes no formato de REA foi licenciado pela *Creative Commons*, todos com licenças CC-BY, ou seja, a licença menos restritiva e que permite ao usuário as quatro liberdades dos REA, desde que seja atribuído o nome do autor.

O final do curso foi marcado com um seminário onde os participantes tiveram a oportunidade de apresentar os REA produzidos. Nesse momento houve muitas reflexões e discussões sobre os produtos, inclusive com críticas construtivas para melhoria dos materiais.

Também ao final pedimos aos participantes para responderem algumas questões sobre o curso, das quais destacamos três: 1. O que eles acharam da experiência de produzir e publicar REA; 2. Quais as dificuldades encontradas no processo de produção e publicação de REA; 3. Como os REA podem contribuir com a prática pedagógica do professor de química.

Sobre a primeira questão os participantes enfatizaram que o processo de criação, produção e publicação de REA foi uma experiência satisfatória e nova, pois nenhum deles tinham ouvido falar sobre REA e, a princípio, acharam muito estranho a proposta devido ao fato de que não achavam muito legal produzir um material e disponibilizar na internet “de graça”, nas palavras da maioria. Porém, este sentimento foi se desconstruindo à medida que produziam seus planos de aulas no formato de REA. Podemos constatar que houve entre os participantes um processo de cocriação e coaprendizagem, permeado por trabalhos colaborativos uns ajudando outros. E isso ficou uma experiência positiva para seus futuros trabalhos como professores.

O curso de formação sobre os REA levou os participantes a produzirem REA de qualidade e ao mesmo tempo a organizar e estruturar um plano de aula, já que os produtos finais do curso foram os oito planos de aulas no formato de REA. Conseqüentemente, os participantes tiveram que se dedicar e dispor de tempo para pesquisar sobre os assuntos, além de criar outros REA para compor o material. Afirmamos que no decorrer do curso todos os trabalhos foram orientados tanto pela professora regente como pela professora que ofertou o curso, para que os REA produzidos tivessem qualidade e fossem interessantes.

Conforme exposto, os REA publicados no *YuduExpress* também foram publicados no repositório *REA para Ensino de Química*, criado pela autora deste trabalho. A finalidade deste repositório é a de reunir materiais diversos sobre a química, no formato de REA para auxiliar estudantes e professores do Ensino Médio no processo de ensino e aprendizagem

desta ciência.

Quanto à segunda questão, referente às dificuldades encontradas pelos participantes no processo de produção e publicação de REA ressaltamos que apenas dois dos dezesseis participantes não encontraram dificuldades para a realização da unidade, reforçando a ideia de que a criação, produção e publicação de REA é um trabalho complexo, pois exige bastante pesquisa, organização, elaboração, além de tempo e determinação.

Dentre as dificuldades encontradas pelos participantes assinalamos a preocupação deles em produzir um REA interessante e inovador para os estudantes, contemplando em seus planos de aulas atividades atuais e diferenciadas. Segundo os participantes: “é difícil conseguir projetar algo em relação ao conteúdo de química que seja interessante aos alunos, que prenda a atenção de todos e os motive, então esse é o principal desafio na construção de REA” (participante 02); e “fazer com que o tema seja aplicado de uma forma menos maçante para o aluno” (participante 05).

Esses comentários levam à reflexão de que o trabalho do professor é de fato complexo, mas se houver pesquisa, atualização constante é possível desenvolver uma prática mais próxima da realidade atual. Os estudantes, de modo geral, estão sempre conectados, num mundo repleto de informações e as aulas precisam ser estimulantes e motivadoras, capazes de instigá-los ao aprendizado. Por isso, o professor precisa aproveitar as produções compartilhadas e as ideias de outros colegas para enriquecer as suas estratégias de ensino.

Sobre a questão que investigava como os REA podem contribuir com a prática pedagógica do professor de química é importante esclarecer que o conteúdo das respostas dos participantes deixou explícito que o curso de formação sobre REA foi significativo e contribuiu para o enriquecimento da formação inicial dos futuros professores. A proposta de produção e publicação de planos de aulas ajudou no planejamento de aulas inovadoras e possibilitou a propagação de REA disseminando a ideia do trabalho coletivo e da partilha de saberes. Ficou evidente também a preocupação dos participantes em produzir REA criativos, atraentes e com significado, para envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Outra questão citada pelos participantes foi o fato de que com os REA há um aumento de informações na rede, daí a necessidade de compartilhar e trocar experiências entre professores e alunos. Os pontos fortes e que identificam os REA são exatamente estes: o trabalho colaborativo e o compartilhamento de materiais didáticos.

Ainda sobre a terceira questão, é relevante ressaltar que alguns dos participantes citaram a necessidade de ampliar o número de REA na rede, pois na disciplina de química, por exemplo, encontramos poucos materiais didáticos no formato aberto. O participante nove (09) elucida este apontamento quando diz que “às vezes tem poucos materiais sobre o assunto que preciso no momento, às vezes também as pessoas têm ideias diferentes, uma maneira diferente ou mais didática de passar determinado conteúdo”, daí a relevância

de compartilhar REA na rede.

A observação participante, que foi uma das maneiras de coletar os dados dos participantes ocorreu durante todo o curso, as quais foram descritas em um caderno como forma de diário. Assim, a cada encontro do curso foi-se descrevendo as observações importantes, quanto às dificuldades, curiosidades e entusiasmo dos participantes e, também, participando das criações, produções e compartilhamentos de modo efetivo e cuidadoso.

4 | CONCLUSÕES

A formação de professores precisa acompanhar as novas tendências em educação e levar em consideração tanto a complexidade que permeia o trabalho docente, quanto a evolução das tecnologias digitais. É indispensável que os formadores de professores tenham consciência da realidade atual e busquem implementar novos modos de ensinar e aprender, preparando os futuros professores para enfrentarem as exigências da sociedade e buscarem atualização no que se refere às inovações tecnológicas.

Destacamos a importância de disseminar o conhecimento e de compartilhar os saberes por meio de REA, para promover a troca de experiência entre os professores em formação inicial e em exercício visando enriquecer a prática pedagógica e amplificar a partilha de saberes no meio acadêmico.

O curso de formação inicial sobre REA aqui apresentado deixou evidente a carência de professores autores e de produtores de materiais didáticos no formato aberto. Também esclareceu que a permissividade das licenças abertas pode facilitar o trabalho do professor, visto que este pode utilizar um material pronto na sua totalidade ou adaptá-lo conforme sua necessidade e contexto escolar.

Por meio do curso de formação, os futuros professores aprenderam a produzir e publicar um REA, além de elaborar um plano de aula mais atraente e significativo. Para os participantes, produzir e publicar um material didático pode trazer ganhos consideráveis para a educação e promover a disseminação do conhecimento.

O trabalho colaborativo desenvolvido pelos participantes durante a produção e publicação de REA levou-os ao aprendizado em conjunto e ao enriquecimento da sua formação inicial, pois os materiais por eles produzidos poderão ser utilizados em aulas futuras. Os estudantes mostraram-se solícitos durante todo o processo, ajudando-se uns aos outros e a professora regente, juntamente com a pesquisadora auxiliaram com suas experiências, tanto no que diz respeito aos conteúdos desenvolvidos, quanto na criação e produção dos materiais.

É válido lembrar que os REA produzidos pelos licenciandos foram publicados no site da autora deste artigo trazendo uma gama de materiais didáticos com licenças abertas, os quais podem auxiliar tanto o professor como os estudantes no processo de

ensino e aprendizagem. Ressalta-se que os materiais produzidos são de muita qualidade e os estudantes se empenharam bastante para que isso se efetivasse.

Por fim, torna-se relevante destacar a importância da propagação dos REA no meio acadêmico como fonte de informações e pesquisas, troca de saberes, partilha de conhecimentos. E para que a ideia se propague, é importante que tanto os futuros professores como os que se encontram em exercício estejam abertos e dispostos a compartilhar suas produções didáticas na rede. Desta forma, poderemos contribuir com a democratização da educação e fazer parte de um movimento de parceria e colaboração, para que consigamos uma educação compatível com a realidade atual e com mais significado.

REFERÊNCIAS

ELLIOT, J. **Action research f Action research for educational change. tional change** Filadélfia: Open University Press, 1991.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Formação Docente por meio do Desenvolvimento de Recursos Educacionais Abertos para o Ensino de Química**. 2016. 362 f. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2016.

FRANCO, Augusto de. **Para configurar ambientes de cocriação interativa**. Blog Augusto de Franco. Disponível em: <<http://humana.social/para-configurar-ambientes-de-cocriacao-interativa/>>. Acesso em 12 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1) 2000.

OKADA, Alexandra. Mapas do conhecimento com recursos educacionais abertos aplicados à coaprendizagem baseada em coinvestigação. In: Torres, Patrícia Lupion (org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR - PR., 2014.

OKADA, Alexandra; MIKROYANNIDIS, Alexander; MEISTER, Izabel & LITTLE, Suzane. (2012). Coaprendizagem através de REA e Redes Sociais. In: Okada, A. (2012). **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development**. London: Scholio Educational Research & Publishing. Disponível em: <http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=1479#.WTA9X-vyvIU>. Acesso em 12 mai. 2019.

PRATES, Soraia Carise; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A prática docente dos formadores e a formação de futuros professores de Matemática. In: FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REA.NET. **Recursos Educacionais Abertos**. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA ENSINO DE QUÍMICA. **Repositório REA**. Disponível em <<http://neusanf8.wixsite.com/aprendizagem>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

YUDUEXPRESS. Site de criação e publicação de materiais didáticos. Disponível em: <<https://express.yudu.com/>>. Acesso em 12 mai. 2019.

SAÚDE VOCAL DOS PROFESSORES: FERRAMENTA CONDICIONANTE DO TRABALHO DOCENTE

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 21/07/2020

Anaisa Alves de Moura
Centro Universitário UNINTA
Sobral-CE

<http://lattes.cnpq.br/5733205457701234>

Giovanna Morais Lima
Centro Universitário UNINTA
Sobral-CE

<http://lattes.cnpq.br/0267802395862002>

RESUMO: Os professores são profissionais que apresentam durante a sua vida uma demanda vocal intensa e poucos cuidados quanto a essa saúde vocal. Nesse sentido, muitos apresentam alterações vocais que vai desde uma simples rouquidão até ao afastamento da profissão por patologias e má recuperação da voz. Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é demonstrar que o tema apresentado é de grande relevância no ambiente educacional e também para o professor como ser comunicador, porém pouco debatido, até mesmo excluído de sua formação acadêmica, das instituições educacionais e dos próprios profissionais atuantes. O presente estudo foi realizado na intenção de

apresentar reflexões sobre a saúde vocal desse profissional, por meio da revisão de literatura, fundamentada pelos autores Behlau (2005), Sundberg (2015), Zambon (2016) e Kasama (2008), entre outros, que tratam desse tema com a importância necessária e nos mostram uma realidade dessa profissão, pautada e analisada dentro dos contextos de voz, higiene vocal, e atuação profissional do professor. A problemática que impulsionou esta pesquisa foi: sendo a voz o principal meio de transmissão dos conhecimentos de um professor para os seus alunos e ainda, tendo tanta importância na vida pessoal, por que há tanta negligência nos cuidados vocais e como o fonoaudiólogo pode intervir nesse contexto? A relação com o tema e a fonoaudiologia é um destaque do trabalho, pois esse profissional da saúde realiza desde a conscientização, a avaliação e tratamento dessas alterações junto com uma equipe multidisciplinar e diagnóstico otorrinolaringológico. Como resultado da pesquisa foi possível identificar o quanto a relação dessas duas profissões pode contribuir até mesmo para a realidade educacional do país, demonstrando que o fonoaudiólogo não só trata patologias e reabilita, mas orienta, devolve qualidade de vida e contribui na formação e relação entre professor e aluno através da

comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Professores. Fonoaudiologia. Saúde vocal. Educação.

VOCAL HEALTH OF TEACHERS: CONDITIONAL TOOL FOR TEACHING WORK

ABSTRACT: Teachers are professionals who have an intense vocal demand during their life and little care regarding this vocal health. In this sense, many have vocal alterations that range from a simple hoarseness to removal from the profession due to pathologies and poor voice recovery. Therefore, the main objective of this research is to demonstrate that the theme presented is of great relevance in the educational environment and also for the teacher as a communicator, but little debated, even excluded from his academic background, educational institutions and the professionals themselves. The present study was carried out with the intention of presenting reflections on the vocal health of this professional, through a literature review, based on the authors Behlau (2005), Sundberg (2015), Zambon (2016) and Kasama (2008), among others, that deal with this theme with the necessary importance and show us a reality of this profession, guided and analyzed within the contexts of voice, vocal hygiene, and professional performance of the teacher. The problem that drove this research was: being the voice the main means of transmitting the knowledge of a teacher to his students and still, having so much importance in his personal life, why is there so much neglect in vocal care and how can the speech therapist intervene in this? context? The relationship with the theme and speech therapy is a highlight of the work, since this health professional performs since the awareness, the evaluation and treatment of these changes together with a multidisciplinary team and ENT diagnosis. As a result of the research it was possible to identify how much the relationship of these two professions can contribute even to the educational reality of the country, demonstrating that the speech therapist not only treats pathologies and rehabilitates, but guides, returns quality of life and contributes to the formation and relationship between teacher and student through communication.

KEYWORDS: Teachers. Speech Therapy. Vocal Health. Education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido com base na problemática de grande relevância no ambiente de relação da categoria profissional dos professores e a atuação fonoaudiológica “**saúde vocal dos professores: ferramenta condicionante do trabalho docente**”, pois nesse contexto, a voz representa não só a principal ferramenta da comunicação humana como também o seu instrumento de trabalho.

A questão norteadora acerca do tema é: sendo a voz o principal meio de transmissão dos conhecimentos de um professor para os seus alunos e ainda, tendo tanta importância na vida pessoal, por que há tanta negligência nos cuidados vocais e como o fonoaudiólogo pode intervir nesse contexto?

Dessa forma, diversas motivações sustentaram esse trabalho. Durante a vida estudantil desde a educação primária pode-se observar professores que precisam ser afastados, perdem a qualidade de suas aulas por uma voz alterada e em alguns casos chegam a ser demitidos ou mudam de área de atuação deixando de lado a profissão que escolheram por algo que poderia ser evitado com auxílio do trabalho fonoaudiológico e hábitos de higiene vocal.

O objetivo principal desta pesquisa é demonstrar que o tema apresentado é de grande relevância no ambiente educacional e também para o professor como ser comunicador, porém pouco debatido, até mesmo excluído de sua formação acadêmica, das instituições educacionais e dos próprios profissionais atuantes.

Este estudo está pautado numa metodologia de cunho bibliográfica analisada dentro dos contextos de voz, higiene vocal, e atuação profissional do professor, fundamentada pelos autores Behlau (2005), Sundberg (2015), Zambon (2016) e Kasama (2008), entre outros.

Ao final da revisão será possível para o leitor identificar a dimensão do trabalho fonoaudiológico com esse profissional e como o tema de saúde vocal não se resume apenas as reabilitações que comumente relacionamos, e sim ao contexto de vida e desenvolvimento no trabalho com a docência.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O panorama da demanda vocal dos professores e os impactos de uma voz alterada

O termo “profissional da voz” é facilmente associado a jornalistas, atores ou cantores de alta performance e pouco reconhecido por professores em seu ambiente de trabalho. Na obra *Voz: o livro do especialista vol.II* (2001) organizado pela Fonoaudióloga Mara Behlau a mesma pontua que dentre os profissionais da voz a categoria do professor é a que compreende maior risco vocal e a que apresenta maior incidência de casos de disfonia.

A produção vocal, embora vista por muitos como algo muito natural, se trata de um sistema extremamente complexo. O ar que inspiramos vai para os nossos pulmões onde ocorrem as trocas gasosas, no ato da expiração associado a fala e esse ar passa pela laringe fazendo com que as pregas vocais por efeitos físicos e ação de músculos abdutores ativados por comandos cerebrais, tenham certa resistência a essa pressão subglótica e ao cederem a essa mesma pressão realizam de forma complexa e coordenada um ciclo glótico, ou seja, uma vibração. Vale ressaltar que para a produção de uma única vogal as pregas vocais vibram centenas de vezes.

No caso dessa classe profissional específica podemos observar que a rotina de trabalho consiste em muitas horas de esforço vocal e em condições nem sempre favoráveis,

ambientes ruidosos, sem uma acústica adequada de sala, alguns com a presença de ar condicionado que resseca todo o trato vocal ou mesmo no calor intenso que acelera o processo de fadiga e ainda, uma constante demanda de trabalho extraclasse que fazem com que os professores tenha poucas horas de sono e repouso vocal. Mesmo no ambiente de aulas virtuais os professores podem ter queixas, já que acabam perdendo muito a interação com os alunos e falando por ainda mais tempo em suas aulas.

Temos sobre o seguinte tema a fala de Sundberg (2015) “Se manusearmos um martelo por tempo demasiado, por exemplo, veremos bolhas surgindo em nossas mãos. Nada mais natural que as pregas vocais reajam de maneira semelhante ao colidirem umas com as outras de forma continuada, repetida e intensa.” (p. 253).

Para o profissional da voz é necessário o entendimento das ações musculares que possibilitam o seu trabalho para que compreendam o desgaste das musculaturas que produzem a voz. É incomum encontrar nesses indivíduos uma preocupação adequada com os aspectos fisiológicos da produção vocal, o que dificulta também a autopercepção de uma alteração surgida, e com o contínuo uso vocal, agrava-se o quadro.

No livro Fonoaudiologia na Saúde Coletiva: reflexões, práticas e saberes um estudo com os professores do ensino fundamental I da rede municipal (sede) segundo avaliação otorrinolaringológica da cidade de Sobral temos: “Dos 172 professores entrevistados 58,7% nunca realizaram exame laringoscópio. Dos 69 professores (40,1%) realizaram a laringoscopia. Porém, 20,3% apresentaram nódulos, 20,3% tiveram diagnóstico de fenda glótica e apenas 1,4% apresentam pólipos.”.

Com esse estudo podemos observar em números os dados preocupantes de professores que apresentam patologias e só nesses casos são apresentados aos profissionais otorrinolaringologistas para diagnóstico e fonoaudiólogo para seguir o tratamento. É possível perceber com os fatos apresentados há uma desinformação também quanto a prevenção e auxílio para a vida pessoal e exercício da profissão que a fonoaudiologia pode promover com o docente.

Para a vida de cada ser humano a voz representa a comunicação com o mundo e para esses profissionais em especial, o seu trabalho. Dessa forma, percebemos que os impactos surgem primeiro com uma rouquidão em sala de aula, fadiga vocal no fim do dia e dores na garganta, mas se estendem também ao pessoal desse indivíduo que tem sua principal ferramenta de comunicação com familiares e amigos, prejudicada. Com a evolução dos quadros de disfonias chegando às patologias de prega vocal há a necessidade de recuperar não só a saúde vocal desse professor para o seu trabalho, como também, a sua ferramenta principal de interação, a voz que representa a sua identidade.

Em uma dissertação realizada por Silvia Tieko Kasama (2008), um Programa Vocal para professores foi realizado em uma escola particular de Ribeirão Preto e mostrou que durante o programa muitos profissionais ficaram desmotivados. Os motivos descritos foram os trabalhos acumulados de final de semestre e falta de tempo. O que demonstra

como a saúde vocal é negligenciada pelos docentes, pois deveria ser incluída como tema na vida desses profissionais desde a sua formação acadêmica.

2.2 A contribuição fonoaudiológica na terapia, reabilitação e conscientização desses profissionais

No tratamento das disfonias funcionais, que são causadas por hábitos comportamentais, a recorrência de tratamento cirúrgico é pequena, tendo em vista que a alteração reapareceria após o procedimento. O fonoaudiólogo nesses casos trabalha não só a patologia, mas também a conscientização do paciente e auxilia na obtenção de novos hábitos.

Temos na fala de Sundberg uma definição para um dos diversos tipos de patologias de prega vocal:

Os pólipos vocais constituem lesões de massa nas pregas vocais de tamanhos e colorações variados. São originados, em geral, em um evento único de trauma fonatório, como um grito, ou por esforço vocal durante quadros de infecção da laringe e/ou das vias aéreas superiores. A qualidade vocal nesses casos depende muito da dimensão do pólipo, sendo em geral caracterizada por rouquidão e sopro. (SUNDBERG, 2015)

Os sintomas acima mencionados são facilmente encontrados desde docentes da educação básica ao ensino superior. Vale ressaltar ainda que na educação básica os professores são comumente expostos a outros tipos de demanda vocal como o canto, usado na alfabetização de crianças. Nesse contexto, ao apresentarem alterações vocais o fonoaudiólogo tem o papel importante de trazer de volta qualidade de vida pessoal e profissional através de estratégias de terapia, reabilitação e conscientização personalizadas para cada caso. Todo esse trabalho para ser bem sucedido precisa da colaboração multiprofissional, de um diagnóstico otorrinolaringológico e também da disponibilidade do próprio paciente para o sucesso da estratégia fonoaudiológica.

A conscientização da classe docente é um dos principais desafios a reabilitação. Nesse sentido, as fonoaudiólogas Fabiana Zambon e Mara Behlau com o apoio do Sinpro SP (2016) formularam uma cartilha de conscientização e instrução para ser distribuída a esses profissionais com abordagens a diversos temas de produção da voz a higiene vocal. Na obra também foi disponibilizado o protocolo IDV – 10 (Índice de Desvio Vocal) e uma lista de Sintomas vocais para alertar esse grupo fazendo-os perceber mais precocemente possíveis alterações vocais.

O atendimento desses pacientes é realizado pelo fonoaudiólogo de maneira global. É preciso lidar com a realidade dessa profissão que costuma não ser favorável a um repouso vocal pois, muitos fazem o tratamento paralelo a atuação em sala de aula. E com os intervalos de férias duas vezes ao ano o fonoaudiólogo encontra outro desafio, que é o de manter nesses professores um condicionamento vocal adequado para que a sua demanda de esforço não tenha um impacto tão abrupto com a volta das aulas e dessa

forma possa vir a apresentar alguma alteração.

O trabalho do fonoaudiólogo para com a saúde vocal dos professores é mais do que tratar patologias, é criar projetos e estar junto a esses profissionais para reverter esse quadro. A saúde nesse caso não deve ser sinônimo de estar recuperado de alguma alteração, deve mostrar uma nova realidade de professores conscientes, que cuidam do seu instrumento de trabalho, que possuem longevidade vocal, que lecionam de maneira mais eficiente e que se realizam nessa nobre profissão.

2.3 Voz saudável X comunicação agradável: combustível energético para o professor

A voz em sua essência já é uma ferramenta que envolve a mensagem a ser transmitida, ela cumpre esse papel em todos os ambientes de nossa vida cotidiana, porém na educação é fundamental o domínio desse processo de transmissão de informações, pois o objetivo final sempre é o entendimento do aluno. O professor é o que lida diretamente com o eixo principal da educação e em poucos casos o mesmo sabe usar a voz a favor dos seus objetivos pedagógicos.

Pensando no contexto da fisiologia vocal, o ar é o combustível da voz, dessa forma, a partir do processo natural de respiração associado a fala o ar passando pelas pregas vocais produz a fonação que será ampliada e articulada pelo trato vocal e ressonadores tomando a forma de todos os fonemas que conhecemos de nosso idioma. Na profissão docente, podemos associar que uma comunicação agradável e eficaz é o combustível para o desenvolvimento de sua turma, tendo em vista que não é necessário apenas possuir o domínio do conteúdo, nessa profissão é primordial a habilidade de compartilhar o que se aprende e trazer para a realidade dos alunos os conhecimentos teóricos e acadêmicos construindo a sua formação e tudo isso acontece por meio da voz.

No artigo Saúde vocal: Profissionais da voz de Gabriela Rodrigues, Vanessa Pedrosa Vieira e Mara Behlau (2011) tem-se um rico material sobre saúde vocal e que em um de seus tópicos se dedica a descrever a área do conhecimento denominada psicodinâmica vocal, os estudos desse tema são voltados para os perfis vocais, se aprofundando em características que nós mesmos pontuamos em nosso dia a dia, como em uma conversa pessoal ou mesmo ao telefone percebemos que o outro está cansado apenas pela forma em que ele se comunica. Essas análises conseguem a partir da voz entender características desse indivíduo, suas sensações naquele momento e o que a forma com que o mesmo se expressa pode gerar no outro.

Na comunicação, tudo deve ser observado, a articulação das palavras, os vícios linguísticos, o esforço que está sendo feito no que é dito e em todos esses aspectos a fonoaudiologia está presente, por unir em uma única formação, saúde, educação e até mesmo o ambiente artístico. Essa parceria entre professor e fonoaudiólogo além de trazer benefícios para os aspectos de saúde que envolve os sintomas de rouquidão, soprosidade e outros anteriormente citados nesse artigo, deve também ser observada na perspectiva

de como o fonoaudiólogo com a sua atuação pode ajudar o professor a trabalhar melhor e obter um maior sucesso no repasse dos seus conteúdos.

No texto Voz e trabalho estudo dos condicionantes das mudanças a partir do discurso de docentes (2014) um grupo de professoras foi acompanhado pelos autores a fim de analisar diversos fatores que afetavam o desempenho das profissionais e propor melhorias a partir de sua atuação com base nos depoimentos das participantes sobre o dia a dia nas suas classes e o que puderam perceber de mudanças positivas ou negativas após o acompanhamento. Um fato que chama atenção e deve ser pontuado é que algumas das entrevistadas, pelo cuidado com a saúde vocal e seguindo a estratégia fonoaudiológica proposta, começaram a apresentar mudanças na sua postura como professoras e em suas propostas pedagógicas aos alunos, tornando-se mais criativas na maneira de educar, fator que ocorre também pela melhora da auto estima e até mesmo utilizando ferramentas que faziam parte da estratégia fonoaudiológica em sala de aula, adaptando ao contexto de sua turma e relatando uma melhora na interação e socialização dos alunos com as novas atividades.

É fundamental que o trabalho exercido pela fonoaudiologia na promoção de saúde e qualidade de vida dos professores possa também ter o cuidado do profissional de refletir como além de eliminar queixas ou sintomas ele também pode auxiliá-lo a tornar o seu trabalho mais eficiente. Isso acontece quando o fonoaudiólogo que atende um indivíduo se preocupa em realizar uma avaliação global de sua vida e não se limita apenas as queixas.

No caso de uma professora da educação infantil, por exemplo, em uma sala com crianças que ainda não passaram pela muda vocal e possuem vozes mais agudas, uma sugestão poderia ser orientar essa profissional a dar os comandos aos seus alunos com uma qualidade vocal mais grave, assim, a sua voz que por ser feminina também apresenta timbres mais agudos se destacaria entre as vozes dos alunos da turma e poderia assim ter uma maior atenção dos discentes. Uma simples adaptação como essa pode gerar um grande impacto na saúde desse profissional e na qualidade do seu ensino, mostrando que as duas áreas andam juntas e que a fonoaudiologia tem o poder transformador de facilitar e mediar esse processo.

Com base em todos esses estudos podemos visualizar que a saúde vocal dos professores sobre a visão fonoaudiológica não se limita apenas a tratar patologias em si, e sim exerce o papel de englobar toda a vida de um ser falante, que tem por voz uma construção de sua vivência familiar e profissional, o ambiente em que vive, a região geográfica em que reside e muitos outros aspectos. Dessa forma o fonoaudiólogo pode realizar o seu trabalho com o professor de maneira eficaz e humanizada.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desse trabalho foi realizada com a intenção e inquietação de perceber o indivíduo como falante, como ser que se comunica e usa da ferramenta voz para interagir com o mundo. Ao mesmo tempo pode-se perceber diversos casos de professores que foram afastados do seu trabalho e mesmo os que voltaram a lecionar após um período de afastamento é percebido que sua saúde vocal afetava as aulas e a transmissão do conteúdo. No desejo de pesquisar e entender melhor o que especialistas falam sobre isso o trabalho se desenvolveu, mostrando o quanto este assunto saúde vocal dos professores é de extrema relevância.

Na fonoaudiologia muitas pesquisas e trabalhos com essa classe profissional já foram realizadas, mas ainda há muita negligência e falta de conhecimento por parte dos professores e também da população em geral que não conhece o trabalho realizado pela fonoaudiologia, suas especialidades e o quanto ela pode contribuir com a vida das pessoas.

Depois de ter percorrido o caminho de construção desse trabalho sobre a relação entre a classe docente e a fonoaudiologia, foi percebido o quanto esse debate é necessário e deve ser realizado o mais cedo possível, já na formação acadêmica dos professores.

E para a fonoaudiologia destaca-se que seu trabalho é essencial e não se limita a reabilitação e tratamento dessas pessoas, pois envolve a promoção da saúde com o dever de realizar palestras, formações e outras formas de conscientização sobre a higiene vocal, como também proporcionando ferramentas comunicativas eficientes para os professores trabalharem com seus alunos e incluírem em seus projetos de aula. E nos casos de vozes já alteradas, tem-se a oportunidade de ver a evolução dos pacientes, auxiliá-los na jornada de fonoterapias junto com o trabalho multidisciplinar e vê-los caminharem sozinhos após a sua recuperação, sendo pessoas e professores melhores que valorizam a sua voz e comunicação.

REFERÊNCIAS

BEHLAU, Mara. **Voz: o livro do especialista**. Vol II. Rio de Janeiro: Revinter, 2005

BISERRA P, Mariana. GIANNINI P P, Susana. PAPARELLI, Renata. FERREIRA P, Leslie. **Voz e trabalho: estudo dos condicionantes das mudanças a partir do discurso de docentes**. São Paulo, 2014. Trabalho acadêmico no programa de estudos pós graduados em Fonoaudiologia – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC - SP

GOMES, Edine. D. P. FERNANDES, Maria. P. R. DIAS, Alana. F. G. **Fonoaudiologia na saúde coletiva: Reflexões, práticas e saberes**. Curitiba: CRV, 2019.

KASAMA, Silvia Tieko. Programa de saúde vocal para professores: estudo em uma escola particular de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2008. Dissertação para obtenção do Mestrado em saúde na comunidade – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

RODRIGUES G, Vieira VP, Behlau M. **Saúde vocal**. São Paulo: Centro de Estudos da Voz; 2011. Disponível em: <http://www.cevfono.com>

SUNDBERG, Johan. **Ciência da Voz**: Fatos sobre a voz na fala e no canto. 1. ed. São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

ZAMBON, Fabiana. BEHLAU, Mara. **Bem estar vocal**: Uma nova perspectiva de cuidar da voz. 3. Ed. São Paulo: SINPRO-SP, 2016.

A EXPERIÊNCIA DE SI NA FORMAÇÃO DO ARTISTA – DOCENTE

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Jacqueline Rodrigues Peixoto

Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia do Ceará – IFCE, Crateús, - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5637798510840706>

José Albio Moreira de Sales

Universidade Estadual do Ceará – UECE,
Fortaleza, Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5175762444724772>

RESUMO: Este trabalho discute os percursos e narrativas da formação, a partir das experiências artísticas de um dos autores e docentes. Esta investigação pretende contribuir com a ampliação da discussão sobre a reconstituição da memória do artista-docente, tendo como foco a formação em Dança, Teatro e Educação na cidade de Fortaleza. O significado deste trajeto aponta uma reflexão sobre a história de vida e experiência como um lugar de destaque na constituição do processo de desenvolvimento do artista-docente. A pesquisa objetiva analisar a construção do artista-docente, a partir de experiências de vida e formação. Do ponto de vista metodológico, o estudo constitui-se de uma pesquisa na área da Educação, na qual utilizamos

como método os conceitos da História de Vida e Formação. Deste modo, para a coleta de informações adequadas à compreensão desta investigação, utilizamos técnicas de análise documental (fontes escritas e iconográficas), narrativa autobiográfica com relatos orais e escritos. Evidenciamos com este estudo que a Arte possibilita um novo caminhar para si no sentido de alargar as nossas potencialidades com o mundo e, conseqüentemente, conosco mesmo. Ela (a Arte) amplia nossa vida, nosso olhar, nossa pele, nossos órgãos, nosso corpo que se excita e se modifica a cada processo artístico que também é estético e ético, como agenciadores do intelecto/afeto. Transitar pela Arte é necessário na medida em que a mesma possui em seu bojo outras formas de olhar e intensificar a vida enquanto lugar de experiência, de travessia. É nesse olhar/encontro com a Arte que nos encontramos enquanto ser humano que habita novos espaços de vida, outras arestas. A arte dinamiza outros processos e dispositivos de conhecimento. Um conhecimento que é operacionalizado na relação teoria e prática que Arte/ Dança/Teatro embute. Talvez por trabalhar desta forma a Arte ainda seja tão alijada e (des) potencializada nos espaços formais de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência. Arte. Artista-docente

ABSTRACT: This work discussed the training paths and narratives, based on the artistic experiences of one of the authors and teachers. This investigation intends to contribute to the expansion of the discussion about the reconstruction of the artist-teacher memory, focusing on training in Dance, Theater and Education in the city of Fortaleza. The meaning of this path points to a reflection on the history of life and experience as a prominent place in the constitution of the artist-teacher development process. The research aims to analyze the construction of the artist-teacher, from life and training experiences. From a methodological point of view, the study consists of research in the field of Education, in which we used the concepts of History of Life and Education as a method. Thus, for the collection of information appropriate to the understanding of this investigation, we used techniques of document analysis (written and iconographic sources), autobiographical narrative with oral and written reports. With this study, we have evidenced that Art enables a new path for you to expand our potential with the world and, consequently, with ourselves. It (Art) expands our life, our look, our skin, our organs, our body that excites and changes with each artistic process that is also aesthetic and ethical, as agents of intellect / affection. Moving through Art is necessary insofar as it has other ways of looking and intensifying life as a place of experience, of crossing. It is in this look / encounter with Art that we find ourselves as a human being who inhabits new spaces of life, other edges. Art streamlines other processes and knowledge devices. A knowledge that is operationalized in the relationship between theory and practice that Art / Dance / Theater embodies. Perhaps because of working in this way, Art is still so neglected and (de) potentialized in formal teaching spaces.

KEYWORDS: Experience. Art. Teaching-artist

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de um projeto de pesquisa em andamento, cujo intento é possibilitar diálogos mais alargados e horizontais acerca da formação do artista/docente, discutindo caminhos e constructos autoformativos. Potencializar o reconhecimento da experiência como *locus* de saber e produção de conhecimento, como território de descobertas e de encontros aprendizes.¹ “A noção de experiência parece a mais adequada para articular teorização e prática”. (JOSSO, 2004, p. 116)

Compreendo que falar da minha experiência formativa como artista-docente amplia a discussão sobre ensino e formação no ensino de Arte, uma vez que estou inserida na sociedade e a minha experiência aciona uma *singularidade que é plural* (JOSSO,2004), ou seja, de uma pessoa que está circunscrita na sociedade.

Apesar da relevância do tema, as pesquisas na área da Educação sobre processos autoformativos em Arte tem sido pouco realizadas academicamente e menos ainda estudos

1. Explicitamos que o texto está escrito em primeira pessoa, uma vez que um dos autores é também sujeito da pesquisa.

com enfoque no artista-docente como corpo-sujeito destas áreas de conhecimento e nos discursos construídos historicamente por este corpo que é artista. Nos estudos relativos à área de Arte esta proposta de estudo tem sido uma prática que vem sendo trabalhada na universidade. Para tanto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a construção de um dos autores como artista-docente, a partir de suas experiências de vida e formação.

A proposta é analisar a formação do sujeito e do sujeito que está em formação. Para tanto, as experiências serão abordadas com o intento de possibilitar a dialética indivíduo e sociedade numa perspectiva de que a reflexão sobre as experiências de vida engendram uma consciência de si e do seu meio como sujeito aprendente na constituição de um sentido à formação do adulto. “Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um”. (JOSSO, 2004, p. 58)

2 | METODOLOGIA

A História de vida aciona um tecido bordado de experiências. Ela incita à dialética indivíduo/sociedade na possibilidade de trazer o cotidiano como cenário necessário para a discussão da subjetividade na ciência. O saber da vida e a vida como saber. Um saber que acontece no corpo. Um corpo que ao longo da minha vida venho estudando e experienciando seja na Dança, Teatro ou na Consciência Corporal.

Escolhemos esta abordagem por entendermos que as nossas narrativas perpassaram nossa formação e possibilitam dar voz e valorizar as experiências e vivências, no espaço-tempo de nossa história de vida. Além disso, nos autoriza a reconstituir nossa história a partir do percurso e memórias dos que por ela passaram. “[...] Para além das definições literárias ou disciplinares, a história de vida é, desse modo, tratada como prática a autopoietica, ou seja, aquela que trabalha para produzir ela mesma sua própria identidade em movimento e a agir em consequência” (PINEAU E LE GRAND, 2012,p. 17).

A pesquisa vem sendo desenvolvida a partir de narrativas de nossas experiências de vida e formação, junto a uma amostragem de cinco artistas e/ou professores de dança, teatro e educação que perpassaram o percurso de vida de um dos autores. Neste estudo abordaremos apenas uma parte formação de um dos autores deste texto que se concentra na sua infância e no período do desenvolvimento de um espetáculo de Teatro e Dança.

Para a coleta de informações adequadas à compreensão desta pesquisa, utilizaremos: técnicas de análise documental (fontes escritas e iconográficas), narrativa autobiográfica.

Neste estudo, traremos nossas memórias e afetos. Potencializando uma memória que se atualiza diferenciada a cada lembrança, que é dinâmica e não estática. Ela que nos modifica. Do dito ao gestual está circunscrito em nossas memórias.

Optamos pela análise documental (primeiro instrumento da coleta de dados), pois como afirma Rummel (2002, p. 160): “[...] quando o pesquisador fica satisfeito, depois da

análise crítica das fontes documentais que está estudando, seu próximo passo é procurar os fatos e as concepções, que são pertinentes ao seu tópico de pesquisa”. Este momento será utilizado tanto nas minhas *recordações-referências* (JOSSO, 2004) como dos artistas e ou docentes que trabalharemos na pesquisa que se encontra em andamento.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Percurso movimento formativo 1

Desde a infância, eu tinha a necessidade de criar, potencializar a Arte em mim.² Nasci no ano de 1978. Morei em uma fazenda entre as cidades de Jaguaribe e Icó no estado do Ceará com meus pais/avós até os oito anos de idade. Venho de uma família que me possibilitou uma infância alegre e criativa! Como eu brincava muito sozinha, inventava as minhas próprias brincadeiras. Esses jogos estavam relacionados com a área do conhecimento a qual tenho como profissão hoje: a Arte. A fazenda, o contato com a natureza intensificou minha relação com a Arte, na medida em que a minha mãe/avó mandava eu observar em épocas de colheita, as comidas no alpendre da casa em que eu morava para que os bichos não comessem. E eram nestes momentos que eu criava e brincava: Chave de fenda tornava-se microfone para eu cantar duas das músicas tema da minha infância.

Parafrazeando uma crônica de Clarice Lispector “As três experiências” no livro “A descoberta do mundo”, também nasci para três coisas: ser artista, professora e pesquisadora na área de arte. A minha infância era preenchida de muitas histórias imaginativas, que povoavam meus pensamentos; isso influenciou na minha escolha profissional mais adiante; o querer ser professora surgiu da necessidade de compartilhar saberes e do aprendizado a partir deles. Assim, educar é um ato de amor, configurando-se em um amor aos outros através da partilha de conhecimentos; ser pesquisadora passou a existir em um momento que necessitei refletir ainda mais sobre minha prática e fundamentar o meu discurso seja como artista ou educadora. É um complemento das outras duas profissões que horizontaliza minha relação como ser aprendente no mundo que sou. Embora “a reflexão na ação e sobre a ação fazia parte da minha prática profissional” Rummel (2002, p.p, 63.), antes mesmo de minha entrada na universidade.

A partir dos nove anos morei com uma tia na cidade de Acopiara, no interior do estado do Ceará, e somente aos doze anos, quando nos mudamos para a cidade de Crateús (CE), tive aulas de Educação Artística na escola formal. Esse contato me aproximou da Arte e nunca mais me afastou dela. Com esta disciplina na Escola Sônia Burgos, a arte me atravessou. A professora da mesma se chamava Waldênia. Ela lecionava com sua maestria aulas de Artes (dança, teatro, música e artes visuais). A partir deste contato,

2. A partir deste parágrafo o texto se apresenta na primeira pessoa refletindo as memórias da primeira autora deste trabalho.

particpei de duas apresentações artísticas na referida escola que para mim foram muito relevantes. Principalmente por eu ser uma criança muito tímida: Recordo que era uma semana cultural na escola no ano de 1992 e realizamos uma apresentação de teatro, dança e uma de música, em que cantei “Canta Coração” de Geraldo Azevedo. Após este dia realizei várias apresentações pela cidade em eventos artísticos. Neste mesmo ano, iniciei minhas experiências amadoras em Teatro me tornando profissional anos depois.

Com esta experiência afirmo que a Arte quando é trabalhada na escola ou em qualquer outro espaço, por um profissional que tem formação e habilidade para lidar com ela, a formação humana alicerçada na experiência estética³ e artística neste ambiente formativo acontece. Vivenciei a arte deste modo: a partir do espaço formal me tornei profissional na área de Arte. Como afirma Duarte Jr “pela arte somos levados a conhecer aquilo que não temos a oportunidade de experienciar em nossa vida cotidiana. A Arte possibilita o acesso aos sentimentos, forjando em nós as bases para que se possa compreendê-los.” (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 68 e 69)

A experiência de uma vida, objeto deste estudo trajetória uma formação que conduz a um processo que fomenta a capacidade de refletir sobre a constituição do nosso estilo como artista e docente. O que configura a vida como uma experiência formadora. “[...] São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou em encontro”. (JOSSO, 2004, p. 40).

Nesse sentido, o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio. Este mesmo trabalho evidencia também que o processo de formação é balizado por acontecimentos, por situações, por vivências não orientadas, por reações apenas para experimentar, em suma, por toda a espécie de desperdícios de tempo e de energia que parecem indissociáveis do próprio processo.

A Arte abriu uma janela de formação na minha vida que percebo muitas vezes não acontecer no ensino regular na contemporaneidade. Diante disto, faço uma reflexão sobre os conteúdos abordados na escola e sua distância com a vida, enquanto a arte aproxima-se da mesma. Que vozes silenciam a dimensão do corpo na escola? Embora na contemporaneidade muito se tenha feito, ainda há aulas desinteressantes que propiciam pouca reflexão e um distanciamento do cotidiano, fragilizando o corpo enquanto ser constituinte no mundo. A arte é uma polarização da vida no cotidiano e nas formas de estabelecer uma relação consigo e com o outro.

3. Educação estética: encontro sensível com o mundo. Educação dos sentidos. Ressaltamos esta terminologia a partir do conceito de Duarte Junior.

3.2 Percurso movimento formativo 2



Espectáculo “Tiúgueder”, Heber Stalin e eu no Festival de Teatro de Fortaleza, 2006

Ressalto este espetáculo acima porque foi muito difícil de construir pelas exigências corporais do mesmo. Eu era estudante do Curso Técnico em Dança do SENAC (Dragão do Mar, em 2005). Heber Stalin, (ator, bailarino, coreógrafo, amigo – iniciou comigo em Crateús o interesse pela Arte) também aluno do referido curso convidou-me para participar de “Tiúgueder”, texto e argumento dele. Eu fiquei encantada, porém não sabia o que me aguardava.

O espetáculo necessitava de várias técnicas: interpretação, dança contemporânea, sapateado e circo. Iniciamos o ensaio: Heber e eu sapateávamos, mas a coreografia de Dança Contemporânea era o que mais dificultava. Heber trabalhava com força e exercícios de chão que para mim ainda eram muito difíceis. Eu tinha uma formação em jazz e sapateado. Dança Contemporânea naquele período era muito difícil para mim. Os exercícios de chão me indicavam a necessidade de trabalhar com o centro de força do corpo e a minha limitação para tal. O circo e o teatro estavam mais fortemente construídos tecnicamente em mim junto com o sapateado. Ensaíamos muito. Longo trabalho de três meses para estrearmos no Festival de Teatro de Fortaleza, em 2006 onde nos rendeu alguns prêmios e minha indicação e dele como ator e atriz. Depois estivemos em cartaz em alguns teatros da cidade.

Este espetáculo foi uma experiência formativa em minha formação pelos novos aprendizados em relação à Dança Contemporânea: criar gestos meus que não fossem copiados por outra pessoa; Isso me possibilitou uma consciência da necessidade de trabalhar o elemento força na minha formação como bailarina, além da necessidade de exercitar o centro de força (na região abdominal); me proporcionou o conhecimento de ritmos brasileiros com o sapateado (tais como: Maracatu, samba). Uma vez que na

minha formação como sapateadora só conhecia ritmos americanos (de onde o sapateado se origina); aprendi a ter resistência corporal e reorganizar minha respiração. Era um espetáculo exaustivo que exigia muito fisicamente. Esta experiência ensinou-me a perceber os limites do meu corpo e compreender os dos outros, principalmente no lugar de docente em que a multiplicidade deve ser permeada em uma aula de Arte.

Assim sendo, os momentos significativos de uma vida tornam-se uma experiência formativa no sentido de ampliar nosso conhecimento de si e do nosso corpo enquanto produto social, dilatando o conhecimento vivido, experienciado. “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (NÓVOA, 1995, p.25) Uma vez que “a formação é experiencial ou então não é formação, mas, a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. (JOSSO, 2004, p. 48. Grifo da autora)

A arte dinamiza outros processos e dispositivos de conhecimento e aprendizagem subjetivas. Um conhecimento que é operacionalizado na relação teoria e prática que Arte/Dança/Teatro embute. Talvez por trabalhar desta forma a Arte ainda seja tão alijada e (des) potencializada nos espaços formais de ensino.

Ler o mundo com os óculos da arte dilata em nosso ser vários seres que se modificam a cada bom encontro com uma obra de arte que significa e se torna conhecimento. Penso que também é essa a função da arte: além de instigar ao conhecimento, fomentar a uma reflexão, propiciar os bons encontros que nos afetem e nos modifiquem. Acometida pelos bons afetos e pela capacitada de afetar e ser afetado (SPINOZA, 2013). “A Arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experienciar e atuar no mundo”. (MARQUES, 2012, p.27).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos dizer que com estes recortes dos relatos da vida e formação profissional da primeira autora, que quando se fala em arte a experiência nela enquanto formação estética e humana torna-se imprescindível. Pois, como denomina Josso (2004, p. 48), “a experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”.

A Arte possibilita um novo caminhar para si no sentido de alargar as nossas potencialidades com o mundo e, conseqüentemente conosco. Ela (a Arte) amplia nossa vida, nosso olhar, nossa pele, nossos órgãos, nosso corpo que se excita e se modifica a cada processo artístico que também é estético e ético, como agenciadores do intelecto/afeto.

A dança e o teatro sempre estiveram juntos ao caminhar do primeiro autor. Desde a infância com as brincadeiras de faz-de-conta. Desde os experimentos nas duas faculdades

que ela cursou (Artes Cênicas (IFCE) e Pedagogia (UECE), tentamos articular estas duas linguagens artísticas como áreas de conhecimento a serem investigadas, principalmente a partir da prática como professora.

A arte e mais especificamente a dança e o teatro possibilitaram à primeira autora, uma leitura de mundo porque ressignificam o cotidiano e impregnam novas relações com a sociedade. Novos olhares dilatantes que visceram no corpo um constante saber.“ A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2009, p.20).

Transitar pela Arte é necessário na medida em que a mesma possui em seu bojo outras formas de olhar e intensificar a vida enquanto lugar de experiência, de travessia. É nesse olhar/encontro com a Arte que nos encontramos enquanto ser humano que habita novos espaços de vida, outras arestas.

O artista-docente conduz sua função de educador em diálogo com a de artista. Compreendemos o quanto estas duas profissões se complementam, mas, pensamos que para ser professor faz-se necessário uma flexibilidade na condução do processo de aprendizagem seja em qualquer instância do conhecimento. Para tanto, faz-se necessário, uma mediação neste processo que se articule em uma prática a partir dos saberes que os educandos já possuem para assim, o educador fomentar a construção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* 6ª.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991 . (Coleção Àgere)

_____. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 23 ed.São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões*. São Paulo: Digitexto, 2012.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PINEAU, Gaston. LE GRAND, Jean -Louis. *As histórias de vida*. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

RUMMEL, F. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Trad. de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 2002.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

Amazônia 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Arte 97, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

Artista-docente 174, 175, 176, 181

C

CBPE 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

Coordenação 45, 46, 79, 94, 95, 105, 107, 108, 111, 112

D

DAM 68, 69, 75, 78, 79

Disseminação do conhecimento 153, 156, 157, 163

Diversidade 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 53, 93, 99, 120, 121, 122, 123, 124, 154

Docentes 1, 8, 10, 11, 13, 15, 22, 23, 26, 30, 31, 33, 42, 46, 54, 56, 59, 77, 90, 93, 94, 100, 109, 118, 124, 128, 130, 137, 139, 141, 142, 148, 169, 171, 172, 174, 177

E

Educação 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 101, 103, 105, 106, 112, 113, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 163, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182

Educação de Jovens e Adultos 80, 81, 82, 85

Educação Profissional 80, 81, 82, 83, 85

Ensino de Química 21, 58, 62, 153, 155, 159, 161, 164

Ensino e aprendizagem 23, 29, 30, 31, 33, 52, 126, 127, 128, 129, 130, 153, 155, 158, 159, 161, 162, 164

Ensino Normal 138, 139, 146, 147, 148, 152

Estágio supervisionado 60, 61, 67

Evasão 13, 14, 16, 22, 134

Experiência 5, 14, 15, 18, 26, 37, 44, 51, 52, 54, 66, 68, 69, 75, 76, 77, 78, 88, 91, 96, 100, 108, 110, 132, 136, 153, 156, 161, 163, 174, 175, 178, 179, 180, 181

F

Fonoaudiologia 165, 166, 168, 170, 171, 172

Formação Continuada 1, 2, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 47, 69, 70, 71, 72, 86, 90, 95, 105, 108, 117, 118, 136, 155

Formação de professores 1, 14, 16, 32, 33, 35, 36, 38, 44, 45, 47, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 67, 70, 75, 78, 89, 91, 93, 126, 130, 131, 133, 138, 139, 141, 148, 149, 151, 152, 153, 163, 164, 182

Formação Docente 13, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 31, 33, 41, 44, 45, 46, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 68, 70, 72, 76, 77, 79, 87, 88, 119, 130, 143, 149, 153, 154, 155, 158, 159, 164

Formação Inicial 16, 22, 29, 33, 35, 36, 44, 46, 48, 54, 58, 59, 67, 81, 118, 139, 141, 153, 155, 156, 158, 159, 162, 163, 164

I

Instituto Federal do Paraná 80, 81, 82

L

Legislação 95, 105, 118, 121, 142, 144

Licenciatura 13, 14, 15, 16, 17, 22, 33, 46, 48, 54, 56, 58, 60, 61, 62, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 95, 97, 106, 107, 118, 133, 182

M

Mediações Étnico-Raciais 120, 122, 125

Metodologias Ativas 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Métodos pedagógicos 13, 14, 68

Multiculturalismo 1, 5

N

Narrativas 58, 60, 61, 65, 66, 67, 93, 97, 100, 102, 140, 151, 174, 176, 182

Neurociências 86, 87, 88, 89, 90, 91

P

Pedagogia 11, 12, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 54, 55, 56, 57, 83, 85, 91, 93, 95, 97, 101, 102, 106, 118, 120, 133, 150, 164, 181

Pedagógica 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 60, 63, 67, 70, 77, 80, 82, 83, 91, 95, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 117, 123, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 137, 161, 162, 163, 164

Permanência 13, 14, 15, 19, 82

PIBID 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 33, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57

Práticas Pedagógicas 1, 17, 19, 49, 88, 113, 116, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 137, 154

Processos educativos 10, 23, 49, 53, 54, 91

PROEJA 80, 81, 82, 83, 84, 85

Professores 1, 2, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 181, 182

Projeto Pedagógico de Curso 80

Q

Qualidade educacional 23, 25, 26, 28, 31, 33

R

Recursos Educacionais Abertos 153, 155, 159, 164

Reforma Estadual de Manuel Duarte 138

Resistências 93, 101

S

Saúde vocal 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173

T

Tecnologias da Informação e Comunicação 35

Tecnologias digitais 126, 128, 130, 131, 132, 133, 137, 153, 154, 156, 163

Trajetórias 43, 59, 93, 94, 97, 101, 102, 104, 118

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 Atena
Editora

Ano 2020

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020