

Educação:

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR

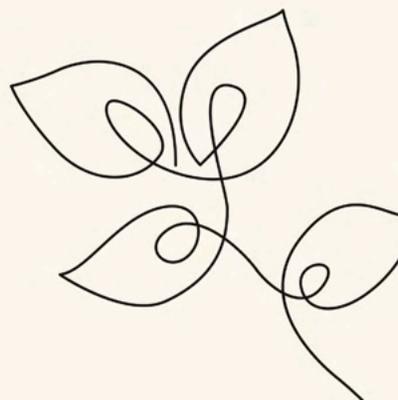

Atena
Editora
Ano 2021

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
(Organizadoras)

*Apresentador da palavra, Descontinator do mundo,
Apontador de caminhos, Transformador da vida,*

5

Sonhador, Trabalhador, Educa a dor, Planta amor.



Educação:

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR

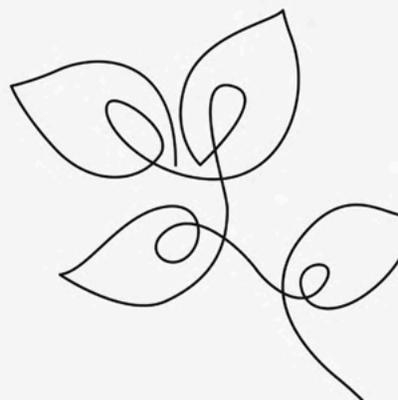
 **Atena**
Editora
Ano 2021

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
(Organizadoras)

*Apresentador da palavra, Descontenedor do mundo,
Apontador de caminhos, Transformador da vida,*

5

Sonhador, Trabalhador, Educa a dor, Planta amor.



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
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
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 5

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadoras: Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 5 / Organizadoras Adriana Regina Vettorazzi Schmitt, Jacinta Lúcia Rizzi Marcom. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-500-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.003212209>

1. Educação. I. Schmitt, Adriana Regina Vettorazzi (Organizadora). II. Marcom, Jacinta Lúcia Rizzi (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Num olhar aguçado sobre o momento pandêmico vivido contactou-se que a educação precisou se reinventar e ressignificar para continuar desempenhando seu papel, de construir o conhecimento.

Nesse contexto, a educação, a formação e profissão docente, as metodologias, o processo avaliativo e as relações entre professor e aluno receberam uma pitada de desafios para repensar conceitos, a fim de atender padrões estipulados pelas novas perspectivas da educação escolar.

O ato de ensinar tem se tornado cada vez mais complexo e abarca múltiplas dimensões. Destacamos as novas possibilidades de articulação entre a docência e sua formação, mais alinhado ao uso de novas ferramentas multimidiáticas e tecnológicas, adequadas ao século XXI. Através dessa nova formação, promover o desenvolvimento das competências e metodologias necessárias para a atuação docente na contemporaneidade.

Com esses parâmetros, instigamos os leitores a colocar-se diante dos problemas vivenciados pela sua práxis, abrindo as janelas para outros olhares propostos pelos estudiosos e suas obras.

Esta obra contempla dois temas complementares. O primeiro tema entre os Cap. I ao Cap. X aborda e correlaciona as discussões sobre a profissão docente. Todas as pesquisas e produções desses capítulos compõem uma tessitura textual para discutir histórias de vida, trajetórias profissionais, experiências de estágios à luz de teorias pedagógicas e educacionais. Construídos em uma dialética com os referenciais teóricos que embasam o debate sobre a formação docente e iluminam a formação de sujeitos humanos.

A carreira do magistério coloca os sujeitos frente a contínuos desafios, experiências únicas e novas reflexões sobre seu fazer em sala de aula. Ser professor é um ato revolucionário, político, democrático e social!

Por isso, esta obra veio para contribuir com o debate sobre a precarização do trabalho docente. Refletir sobre as representações sociais no processo de desenvolvimento e os desafios propostos pelo momento pandêmico que requer mudanças estruturais na sociedade. Reconhecer a necessidade de autonomia dos docentes com relação a sua profissão, e destacar a importância de construirmos novas políticas de formação coerentes. Nas palavras de Nóvoa (2011, p. 23) “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”.

Com esse intuito, a parte 2 desse ebook, se debruça a compor diversas reflexões que se complementam. Esta obra possibilita ao leitor propor avanços significativos na discussão de temas atuais iniciando pela comparação entre a capacidade formativa e o potencial mercadológico das formações. Apresenta elementos para discutir sobre a falta de políticas públicas eficientes e do crédito que deve ser dado aos momentos de trocas

de experiências entre os pares em programas de formação continuada, vivenciados pelos profissionais que atuam na educação básica, na educação profissional e no ensino superior.

Nestes tempos plurais, múltiplos e difíceis, esta obra fomenta a discussão da profissão e da formação docente. Propondo medidas que visam compreender os significados atribuídos não apenas ao que foi pesquisado. Mas, também, promover reflexões constantes sobre seu fazer na dialética com o mundo. Essa formação ao longo da vida é complexa e requer construir espaços de troca de saberes para que a docência seja cada vez mais humanizadora.

Uma boa e questionadora leitura a todos!

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

REFERÊNCIAS

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

A Atena Editora e as organizadoras desta obra agradecem ao poeta Pedro Pinheiro pela poesia "Educa a dor" que ilustrou a capa.

Facebook: pedropinheiroviolao
Instagram: @pedropinheirotrovador
E-mail: trovadorpedro@gmail.com

SUMÁRIO

V. PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

CAPÍTULO 1..... 1

FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

Ana Paula Teixeira Porto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122091>

CAPÍTULO 2..... 20

IDENTIDADE DOCENTE E BAKHTIN: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

Manuely Vitória de Souza Freire Xavier

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122092>

CAPÍTULO 3..... 28

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES: MOTIVAÇÕES, MUDANÇAS E DESAFIOS AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro

Aline Ribas dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122093>

CAPÍTULO 4..... 43

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA AMAZONENSE

Danilza de Souza Teixeira

Aldair Oliveira de Andrade

Jadson Justi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122094>

CAPÍTULO 5..... 67

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA (2000 - 2010)

Vanessa Cristina Meneses Fernandes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122095>

CAPÍTULO 6..... 74

CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS PARA O FAZER DOCENTE

Neide Barbosa Saisi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122096>

CAPÍTULO 7	86
CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Carolina Tizzot de Munhoz Furtado Ivete Palmira Sanson Zagonel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122097	
CAPÍTULO 8	101
ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO PROCESSO IDENTITÁRIO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA	
Maria Lídia Paula Ledoux Tadeu Oliver Gonçalves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122098	
CAPÍTULO 9	118
O PERCURSO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS JOVENS DOCTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
Andréia Fernanda Moletta Karina Soledad Maldonado Molina	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122099	
CAPÍTULO 10	125
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE	
Laisa Pinho de Souza Jussara Figueiredo Gomes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220910	
CAPÍTULO 11	130
OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NAS LICENCIATURAS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	
Cláudia Regina Costa Pacheco	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220911	
CAPÍTULO 12	140
ENTRE A CAPACIDADE FORMATIVA E O POTENCIAL MERCADOLÓGICO: UM RETORNO À LITERATURA NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL HOJE	
José Cândido Rodrigues Neto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220912	
CAPÍTULO 13	155
A REFLEXIVIDADE DE DONALD SCHÖN E AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990	
Joceli de Fatima Arruda Sousa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220913	

CAPÍTULO 14..... 166

MULTIPLICANDO SABERES – A IMPORTÂNCIA DA TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Nívia Maria Scanferla Moura Rossi

Angela Maria Magalhães Liguori

Brígida Bredariol

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220914>

CAPÍTULO 15..... 173

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DA PROPOSTA DO ENSINO HÍBRIDO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Luana Alves dos Santos

Analice Gonçalves Rodrigues de Mendonça

Luciana Valéria Leão Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220915>

CAPÍTULO 16..... 186

UNIVERSIDADE PÚBLICA E FORMAÇÃO DOCENTE: TRILHAS E ILHAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Osmarina Guimarães de Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220916>

CAPÍTULO 17..... 198

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM SERGIPE EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA AUDITIVA

João Paulo Attie

Alanne de Jesus Cruz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220917>

CAPÍTULO 18..... 208

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TEMA TRANSVERSAL EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ALTAMIRA - PA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Claudinéia Terra Vieira

Leonardo Pinto da Cunha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220918>

CAPÍTULO 19..... 216

O ENSINO DE ESTATÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS BÁSICAS NA CIDADE DE ARAPIRACA- AL

Thainã Thaisuane Oliveira Sena

José Clebson dos Santos (*in memoria*)

Ademária Aparecida de Souza

Antônio Lucrécio dos Santos Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220919>

CAPÍTULO 20.....	229
PROGRAMA GESTAR: UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM VILHENA - RO	
Claudia Aparecida Prates Bruna Fonseca Tavares	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220920	
CAPÍTULO 21.....	239
SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PIBID: DIÁLOGO COM UM PROFESSOR EGRESSO DA UFSCAR-SOROCABA	
Valtair Francisco Nunes de Brito	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220921	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	249
ÍNDICE REMISSIVO.....	250

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS

Data de aceite: 02/09/2021

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

Pedagoga do IFSC - câmpus de São Miguel do Oeste

Mestre em Educação/Unochapecó

Doutoranda em Educação/URI

<https://orcid.org/0000-0002-4772-7800>

Ana Paula Teixeira Porto

Professora

Mestrado em Letras - UFRGS

Doutorado em Letras - UFRGS

<http://orcid.org/0000-0002-2674-8020>

RESUMO: Com o advento das novas tecnologias de Informação e Comunicação na área educacional percebe-se a necessidade de discutir as relações existentes na formação docente para a cibercultura. Assim, esse artigo objetiva problematizar os principais desafios apontados pelos professores do IFSC - Câmpus São Miguel do Oeste (SMO) ao ministrar aulas não presenciais (ANP), e identificar as principais competências necessárias para atuar na cibercultura. A metodologia utilizada para desenvolver este estudo tem como base a pesquisa bibliográfica e a observação do espaço laboral. Como resultados da referida investigação destacamos os seguintes desafios: 1) dificuldade encontrada em ministrar aulas ao novo perfil

discente que se cria em tempos pós-modernos. 2) a forma como é pensada a educação, a construção do conhecimento e o processo de ensino e aprendizado para o século XXI; 3) a falta de tempo e local adequado para a organização das atividades durante o ensino remoto; 4) a formação docente para o uso das tecnologias. Já, no que se refere às competências para atuar na cibercultura foram identificadas quatro grandes competências que devem ser desenvolvidas nas formações docentes. São elas: mediação pedagógica, fluência digital, prática pedagógica e planejamento. Nestes termos, concluímos que ainda temos grandes desafios para que educação e tecnologia construam uma boa parceria.

PALAVRAS - CHAVE: Cibercultura. Educação. Formação docente. Pandemia.

1 | INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi bastante diferente para a educação. Nas escolas, portões fechados indicavam a anormalidade do período vivido. Na verdade, pouquíssimas pessoas imaginavam uma pandemia com as proporções alcançadas pela COVID-19¹. Imaginávamos que ficaríamos em isolamento social por um curto espaço de tempo. Não foi o que aconteceu. Assim, diante da crise que continua assolando o país e o mundo, escolas e famílias tiveram que aprender a lidar com a imprevisibilidade e

¹ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. O vírus causador da Covid-19 surgiu em 2019 na cidade de Wuhan na China, e em maio de 2021 o vírus já se espalhou por todos os países. No Brasil já são registradas 445 milhões de mortes, enquanto somente 19% da população brasileira foi vacinada até o momento, colocando, infelizmente, o Brasil em 63º no ranking global de imunizados conforme Neto e Jucá (2021).

com a necessidade de reconfigurar as formas de ensinar e aprender. Uma das grandes inseguranças que abalaram a nova sala de aula [aula não presencial] foi conhecer quais os desafios são percebidos pelos docentes como ponto de partida para pensar a sua formação na cibercultura.

A quarentena evidenciou diversos obstáculos, dentre eles, o fato de impor aos profissionais da educação a necessidade repentina de incorporar as tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas para manter o ano letivo escolar em curso. Nesse contexto, que não é tão novo assim, muitos profissionais aceitaram o desafio e passaram a experimentar a chamada inovação tecnológica com mais intensidade, enquanto outros, ainda resistiram por muito tempo, à ideia de adaptar as suas atividades presenciais ao ensino remoto.

A pandemia também nos mostrou que uma revolução educacional precisar estar aberta ao uso das tecnologias, mas as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico. Nesse ínterim, outro desafio que nos pareceu intransponível foram as concepções de currículo no espaço-tempo da cultura digital, nas instituições de ensino, que em nenhum momento foram repensados e adequados a situação vivida. As tecnologias precisam se fazer presentes na proposta pedagógica da escola e no fazer docente.

Não se trata aqui de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 2010, p. 172).

É importante considerar que a inovação e a utilização de recursos tecnológicos também implicam em mudanças de postura com relação à superação de práticas pedagógicas tradicionais transmissivas, que, mesmo durante a pandemia foram e continuam sendo utilizadas pela maioria dos professores, em quase todos os espaços e momentos em que acontece o processo ensino-aprendizagem. Essa mudança de postura implica em propostas de formação continuada elaboradas a partir de um outro contexto em que se encontra inserido o estudante do século XXI.

Moreira e Kramer (2007) destacam que é preciso refletir sobre as relações entre escola e tecnologia, levando-se em conta essa realidade, pois uma questão tem relação direta com a outra, ou seja, pensar o uso de tecnologia no contexto educacional requer, nas palavras de Mercado (1999) que as novas tecnologias criem novas chances de reformular as relações entre alunos e professores, diversificar os espaços de construção do conhecimento e ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem.

Para Lemos (2003) as cidades contemporâneas já estão sob o signo do digital e basta olharmos à nossa volta para constataremos celulares, palms, televisão por cabo e satélite, internet de banda larga e wireless, cartões inteligentes, etc. Vivemos já na cibercidade, trazendo novas questões na intersecção entre o lugar e o fluxo. Aqui surgem questões que são fundamentais para o debate no que se refere à inclusão digital docente. Segundo

Behrens (1995), mesmo neste momento de globalização mundial, ainda continuamos a tratar a formação do professor com discursos vazios de uma prática apropriada e significativa. Reverter este papel perante a sociedade é uma tarefa árdua.

Os dados de uma pesquisa divulgada pelo movimento Todos pela Educação (2017), quis saber o que pensam os professores brasileiros sobre tecnologia digital em sala de aula. Esse estudo apresentou os seguintes resultados: 1) a falta de oportunidades de capacitações é apontada por 57% dos professores como a razão do não uso das tecnologias; 2) apenas 28% dos respondentes já fizeram alguma formação específica para uso de softwares e games de Educação; e 3) somente 18% dos participantes conseguiram formação para o desenvolvimento de aplicativos. São cursos importantes, mas não são suficientes para propiciar mudanças na ação do professor no ambiente escolar, pois não ocorre uma inclusão digital real desse profissional.

Outra pesquisa publicada por Oliveira (2020), revela que 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia, enquanto 42% deles ainda seguem sem formação para atuação no ciberespaço. Esses resultados nos mostram que, a educação não está preparada para lidar com a nova realidade que se impôs às instituições escolares, evidenciando que existe uma grande distância entre o discurso e a prática pedagógica dos professores, os quais em sua maioria, são considerados imigrantes digitais. Nas palavras de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 31) um imigrante digital “[...] têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse”. Isso reforça a necessidade de letramento digital na educação.

A problemática se aprofunda ainda mais quando traz-se à tona as dificuldades de acesso às ferramentas tecnológicas. Durante a pandemia, a falta de infraestrutura das instituições escolares obrigou os profissionais da educação a utilizarem seus próprios recursos tecnológicos, de que dispunham em suas casas, e a compra desses equipamentos com seus recursos financeiros, a fim de ministrar suas aulas no ensino remoto. Para Brito e Purificação (2011) o processo de implantação de qualquer projeto que envolva as tecnologias educacionais deve ser planejado e não improvisado, como se viu no período de ANP.

Nesse sentido, cabe evidenciar ainda que não basta ter os equipamentos tecnológicos para ter sucesso nesse processo, faz-se necessário, de acordo com Lèvy (2010) que o professor não saiba apenas manipular as ferramentas tecnológicas, mas seja capaz de incluir em suas reflexões e ações didáticas a consciência de seu papel em uma sociedade tecnológica. Isso representa avanços significativos na conquista da ambiência digital.

Diante dessas observações, e considerando que pela primeira vez os conteúdos escolares migraram em sua totalidade, da presencialidade com o tradicional quadro branco para as telas, devido a pandemia, o objetivo deste estudo traduz-se em discutir os principais desafios apontados pelos professores para a formação docente para a cibercultura, bem

como identificar as principais competências que devem ser desenvolvidas para ministrar aulas não presenciais (ANP) utilizando o ciberespaço. O referido artigo foi escrito tendo como base a pesquisa bibliográfica, exemplificada por situações vivenciadas no espaço laboral em que estão inseridos os profissionais da educação profissional.

Esse estudo divide-se em duas partes de igual relevância. Na primeira, destacamos os principais desafios encontrados pelos docentes no contexto da covid 19, enquanto profissionais que precisam atuar no ciberespaço. Na segunda parte, registramos as discussões referentes ao papel da formação docente identificando as competências necessárias para atuar na cibercultura.

21 DESAFIOS IMPOSTOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA COVID 19

Para iniciar o debate aqui proposto pretendemos destacar alguns desafios encontrados pelos docentes que imersos em uma sociedade contemporânea sobrevivem a tempos de covid 19. Mas, afinal, qual a relação entre a covid 19 e a prática pedagógica? Podemos afirmar com referência a isso, que, vivemos um tempo marcado pelo avanço dos meios de comunicação, pela evolução tecnológica, pela sociedade da informação, pela desreferencialização do real, pela dessubstancialização do sujeito, pelo consumismo e fetichismo; pelo individualismo e pela distorção de valores. Um tempo em que um vírus fez o mundo parar. Ouvimos com frequência profissionais da educação, estudantes e famílias relatarem que perderam muito tempo de suas vidas com a pandemia. Durante este período as pessoas vivenciaram o luto, a tristeza e o vazio pela perda de mais de quinhentas mil vidas brasileiras, de forma precoce e inesperada, durante o estado pandêmico. É um período trágico, mas será que alguma coisa poderíamos aproveitar de bom dessa experiência? Como fazemos para entender esse tempo sombrio que nos abraça? Talvez Bauman (2001) tivesse razão, quando referiu-se a esse tempo como tempo de modernidade líquida. Mas nos parece hora de dar um passo a mais e tentar refletir sobre como as pessoas têm reagido às revoluções impostas por esse tempo de pandemia. Pensar sobre como podemos definir o comportamento da humanidade na era digital.

Sabemos que a educação é um processo histórico e transitório que sofre alterações no decorrer do tempo. Para Romanelli (1978, p. 23) “Pensar em educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso”. Portanto, nesse período de pandemia somos convidados a repensar o significado da liquidez desse tempo e das relações que se constroem através dele. Mas, às vezes é difícil entender contextos de isolamento numa sociedade que vive hiperconectada em redes e onde a velocidade da informação chega instantaneamente. Para Bauman (2001), sociólogo polonês, uma sociedade num contexto de modernidade líquida tem como característica elementar a existência de um novo ser

social: usuário de tecnologias, intercultural, integrado, instantâneo e fluido.

É nesse espaço-tempo que também se insere a escola. Essa instituição tem na contemporaneidade, de acordo com Costa (2014, p. 31), a função de “[...] formar um cidadão para a sociedade em transformação, portanto fazer uso de novas habilidades é competência da escola para caminhar junto com a sociedade”. Nessa mesma linha de pensamento vamos perceber que ensinar e aprender vão exigir novas configurações, tanto do ponto de vista físico, quanto metodológico.

A Internet mudou a forma de escrever, de agir, pesquisar e de falar, dos usuários. Computador e celular passaram a ser elementos fundamentais para o processo ensino aprendizagem. O celular, que a poucos dias era considerado um empecilho dentro da escola e causava muita dor de cabeça para alguns docentes, hoje encontra-se no centro das intervenções pedagógicas. Nas palavras de Moran (2003, p. 11):

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?

A esse respeito, Imbernón (2011) corrobora que tornamo-nos sujeitos de nossas aprendizagens quando lançamo-nos aos enfrentamentos das diversas situações da docência e buscamos as soluções/alternativas que melhor atendam às necessidades apresentadas. Salientamos a seguir, para enriquecer o debate, os principais desafios que se evidenciaram fortes durante a pandemia de covid 19, entre março de 2020 e setembro de 2021. Para Moran (2003, p. 23) “[...] aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos”. A geração que chega às escolas na contemporaneidade são os nascidos na era digital, onde as informações são instantâneas e o mundo é acessível por meio de um “clique”, mas porque os profissionais da educação apontam que trabalhar com esses alunos é um desafio? A seguir, pontuamos algumas reflexões.

2.1 Ministrando aulas para nativos digitais

Um dos primeiros desafios imposto ao professor pelo atual cenário contemporâneo e pandêmico é a dificuldade encontrada em ministrar aulas ao novo perfil discente que se cria em tempos pós-modernos. A chamada geração conectada ou também definida como geração Z, ou geração alpha, que se refere aos estudantes que nasceram sob o advento da internet e do boom tecnológico. É importante que tenhamos ciência de que essa geração está na escola, e requer uma educação dinâmica capaz de atender a uma cultura digital. Para o que Lèvy (2001, p. 17) aponta como um fator positivo, que transforma e desestabiliza para a evolução:

O virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento,

um objetivo ou uma entidade qualquer, e que se chama um processo de resolução: a atualidade (LÉVY, 2001, p. 17).

Trata-se de ministrar aulas para sujeitos com relações fortemente mediadas por tecnologias digitais em rede. Estes sujeitos-estudantes requerem profissionais que para além de repensar antigas formas de ensinar, busquem condições favoráveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem ressaltando a criatividade, a inventividade e a descoberta. Conforme expõe Brandão e Teixeira (2002, p.4), “[...] no mundo transformado pela tecnologia mais do que nunca a educação deve estar apoiada na busca de alunos e professores inventivos e criativos, capazes de preconizar uma sociedade melhor” e no diálogo entre esses os dois atores que compõem o processo educativo.

Nos deparamos ainda, com a necessidade de desenvolver o talento de aprender depressa, e a capacidade de esquecer instantaneamente o que foi aprendido. As informações envelhecem rapidamente, o conhecimento torna-se eminentemente descartável. O grande problema, apresentado por Bauman (2010), é que uma reforma das estratégias educacionais, por mais brilhante e ampla que seja, pode muito pouco ou quase nada nesse caso, pois, foi o mundo fora da escola que mudou muito em relação ao tipo de mundo para o qual as escolas estão formando.

Esse desafio imposto à docência trouxe ainda um outro elemento que não pode ser deixado de lado. Essa geração faz muitas coisas ao mesmo tempo, assim, mantê-los motivados traz imbricado o fato de ter que desafiá-los constantemente. Então, para o docente, desafiar o estudante passa por organizar aulas criativas, que possam impulsioná-los despertando o gosto pelo aprender. Isso não é tarefa simples, já que os avanços tecnológicos mudaram a forma de ser, agir e pensar da sociedade, portanto, as formas de se comunicar e de estudar.

Trabalhar com esses estudantes nos remete ao planejamento de atividades que serão desenvolvidas por uma geração que experimenta e vivencia múltiplas possibilidades oferecidas por novos aparatos digitais. Evidencia-se a urgência de uma transformação pedagógica e, principalmente, curricular, uma vez que a Educação assume um novo papel de usuários das novas TIC para acolher esse novo tipo de aluno: nativo digital. Essas transformações perpassam as formas de pensar a educação para o século XXI, assunto argumentado a seguir.

Outro importante elemento que agrega significado a esse debate é o fato de que nem sempre um nativo digital consegue apropriar-se das tecnologias para uso pedagógico. Portanto, ser digitalmente fluente não envolve apenas o uso das ferramentas tecnológicas, mas saber como construir e aprender os conceitos. Em função disso as tecnologias não devem ser incorporadas ao ensino de forma descontextualizada.

2.2 Como é pensada a educação para o século XXI

Um segundo desafio que toma corpo é a forma como é pensada a educação, a

construção do conhecimento e o processo de ensino e aprendizado para o século XXI. É de suma importância pensar o porquê e para que se ensina? Por que e para que se aprende? O que dá ao professor a autoridade para desempenhar o papel docente na contemporaneidade? Por que a educação e a ciência não são prioridades como políticas públicas? Qual é o significado da escola na contemporaneidade? Essas indagações marcam a profissão docente, e utilizando-nos das palavras de Nóvoa (2009) para apontar que os professores aparecem neste século e período pandêmico, como elementos insubstituíveis na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento de métodos apropriados para utilização das novas tecnologias.

Mas pensar a educação é algo bem maior, não depende apenas dos profissionais da educação, mas de toda uma sociedade. Assim, a forma que se pensa os vários elementos que a compõem definem muito daquilo que temos em nível de país. Em Bauman (2001), percebemos que o arranjo social líquido moderno consumista e individualista, não possui mais a intenção de valorizar características intrínsecas à ideia de educação para toda a vida. A memória, o estudo aprofundado de um tema, a densidade e fundamentação de um conceito, a descoberta gradual de conhecimentos (do simples para o complexo) não fazem mais sentido para os indivíduos culturalmente inseridos nesta liquidez. Assim, para Moran (2007), nosso maior desafio é aprender a nos transformar em pessoas cada vez mais humanas, sensíveis, afetivas e realizadas, vivendo de forma simples, andando na contramão de muitas visões materialistas, egoístas e deslumbradas com as aparências, mesmo em tempos conturbados como o que vivemos.

A educação na pós-modernidade vem se constituindo enquanto produto de consumo. Buscar bases teóricas, estudar, ler, entender, interpretar, superar o menosprezo desalentador com que se trata a escola, vai além de ser apenas uma atividade do fazer docente, transforma-se em possibilidade fundamental para redimensionar os objetivos da docência, considerando que a educação na pós-modernidade vem se constituindo enquanto produto de consumo.

Nesta mesma linha, Lima (2010), analisa que no contexto educacional desencadeiam-se dificuldades para sustentar escolhas teóricas e práticas que ancorarão a prática docente. Ademais, tem-se a sensação de viver nas encruzilhadas o tempo todo, diante da insegurança e das transformações impostas pelo mundo econômico e o Estado, de cima para baixo, feitas sem a participação dos educadores e da comunidade escolar. Sabemos que por trás de políticas públicas, da aprovação de leis e das tomadas de decisão para e pela educação, há sempre uma concepção, um pensar assim.

Comungamos com Nóvoa (2009) quando ele enfatiza que é preciso abrir os sistemas educativos a novas ideias, mas o que mais se acompanha atualmente são ataques constantes à educação e aos seus servidores. É importante que tenhamos consciência de que a educação muda as pessoas, e por isso, deve ser valorizada, pensada, planejada, a ponto de que as concepções ultrapassem o individualismo e se constituam como elemento

de bem comum. Não é por acaso que querem retirar as humanidades dos currículos escolares, baixar os salários dos professores, criar escolas militares. Também não é por acaso que se desmontam propostas e projetos de formação. Pensemos nisso!

2.3 Tempo e local de preparo para as atividades docente no ensino remoto

Outro grande problema que merece olhar aguçado trilha o entendimento da relação entre a atividade docente e o tempo. A falta de tempo e local adequado para a organização das atividades durante o ensino remoto, se multiplicou em muitos espaços. Esse tempo mencionado parece sempre que voa, ele tem a ver com horários, atrasos, prazos e duração de eventos e atividades. Ele é chamado de *chronos*.

Na pandemia de COVID-19 esse tempo teve seu significado deturpado. Ele nunca é suficiente. Buscando suporte no documentário “quanto tempo o tempo tem” disponível na Netflix, nos percebemos diante de uma época de velocidade e urgência. Para preparar uma aula *online* o tempo necessário passa a ser bem maior, o que na maioria das vezes provoca uma sobrecarga de serviço acumulado em *home office*, para atender as demandas e expectativas quanto às atividades e uso das tecnologias a serem utilizadas para essas aulas, por conta de que o tempo disponibilizado para tal é mesmo.

Na pandemia, além do tempo gasto ser maior, o período de trabalho remoto ainda mesclou-se com as atividades do lar. Os profissionais de educação, tiveram seu tempo bastante diminuído pelo excesso de trabalho necessário para elaborar suas aulas não presenciais (ANP). Esse tipo de aula, demandou bem mais esforço e tempo se comparado ao que era exigido quando se preparavam atividades para serem desenvolvidas em momentos presenciais.

Além disso, por conta das relações familiares serem modificadas, os docentes também tiveram que compartilhar seu tempo com os filhos que também estudavam naquele momento. Nesse horizonte, a relação-espaco precisou ser repensada. Ainda, se entendermos a profissão docente como um fazer que envolve relações com os alunos, temos indicativos de que as atribuições envolvidas na prática pedagógica são ainda maiores e demandam de mais tempo.

Sabemos também que nesse tempo de pandemia muito mais coisas passaram a fazer parte da docência, mas se faz necessário ter o cuidado com o excessivo tempo de trabalho, que já está fazendo parte da rotina de muitos professores, o que tem contribuído no adoecimento dos profissionais da educação. Para organizar uma aula não presencial é preciso, além de definir o conteúdo, planejar um bom roteiro, gravar a aula, organizar as atividades e fazer as avaliações, tudo isso faz parte da rotina exaustiva em que o profissional da educação se encontra nesses tempos.

Conclui-se que dentre as tarefas cumpridas pelos educadores além da sala de aula estão o planejamento, leitura, preparação e correção das atividades; verificação do que foi ensinado e do aprendizado dos estudantes; realização de tarefas burocráticas impostas

pelos governos, como diários, relatórios, dentre outros. Para Dalla Valle e Marcom (2020, p. 148).

Se a docência é constituída de relações humanas, não podemos perder de vista que os docentes também são seres humanos e tem que lidar com a pressão de adaptar-se a ferramentas virtuais, preparar atividades que mantenham os alunos estimulados e, ao mesmo tempo, que também precisam exercer outros papéis dentro de suas próprias famílias por conto do trabalho *Home Office*.

Segundo Hargreaves (1998), a intensificação da rotina de trabalho do professor faz parte de sua profissionalização, contudo, ousamos acrescentar que o excesso tende a desvalorizar o fazer laboral do professor, revelando condições de trabalho precárias, não saudáveis e que comprometem a qualidade da atividade docente. É, pois, importante que a continuidade da aprendizagem e constituição da carreira docente não dependa apenas de esforços individuais dos profissionais.

2.4 Formação docente para uso pedagógico das tecnologias

E para completar a reflexão epistemológica abordamos o quarto desafio que se materializa na urgência e necessidade de pensar a formação docente como suporte para este profissional. Diante destes paradigmas colocados por esta sociedade líquida com a qual operam os profissionais da educação devemos pensar que ainda há muito para se investir na discussão sobre as possibilidades de uma formação docente capaz de dar suporte ao professor que trabalha com os estudantes inseridos neste contexto.

Acrescentamos que a escola do lado de fora dos muros escolares cresceu de forma diferente do que aquela a que estavam preparados os professores e as instituições educativas. Em seu escrito *Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade*, publicado na obra *A Sociedade Individualizada* Bauman (2008, p. 163) ressalta que a crise da autoridade docente está relacionada com:

[...] a dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos.

A educação passa então a ser percebida como uma espécie de antessala do mercado de trabalho. Neste viés, julga-se necessária uma reconfiguração acerca do “ser professor” e do papel da formação pedagógica, frente às novas necessidades que ora se apresentam e demandam um novo olhar que não pode mais ser feito enquanto reprodução das mesmas bases epistemológicas e paradigmáticas, sob os quais o seu formador fora formado. Mas, de que forma isso pode acontecer? O pontapé inicial para essa compreensão se ancora no conceito de formação. Para Imbernón (2006, p. 15),

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Os docentes que buscam a qualificação constante para o seu fazer encontram o desafio de lidar com a diversidade e a multipluralidade que existe dentro de cada sujeito, que está em volta do docente e que se faz docente. Para o professor saber ensinar é imprescindível transitar entre os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Assim sendo, é importante que a formação de professores esteja atenta às dimensões da escola do século XXI, enfatizando que ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Neste mesmo pensar Feldmann corrobora chamando atenção de que:

Formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriidade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores. Vivemos em um mundo de incertezas e insegurança. Velhos paradigmas perderam sua força explicativa e agora outros surgem sem, contudo, mostrar ainda sua configuração delineada (FELDMANN, 2009, p. 74).

A formação para ser professor na contemporaneidade apresenta-se de forma plural e complexa. É através dela que se muda os óculos com o qual se vê o estudante. Se fazem necessários passos largos para avançar na reestruturação dos currículos das universidades, essencialmente em cursos de formação de professores. Na cibercultura, a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, processo síncrono e assíncrono, multissensorialidade e multidirecionalidade (LE MOS, 2002; LÉVY, 2010), e por isso, um profissional da educação deve saber lidar com as diferentes linguagens que o mundo da era digital apresenta.

Ademais, a formação docente pode ainda ser pensada enquanto uma relação hermenêutica, que busca compreender como o sujeito-professor está construindo e configurando sua existência como docente. Nessa linha, pensar à docência é contrapor-se ao objetivismo e imparcialidade metodológica, pois hermenêuticamente falando, constituir-se professor é considerar-se ser-no-mundo. Olhar essa dimensão permite ler e interpretar a multiplicidade de sentidos que se manifestam na sala de aula.

Na guisa das considerações finais, cabe esclarecer que pensar a docência e os processos formativos na contemporaneidade, constitui-se numa tarefa cuja exigência torna-se cada vez mais plural e complexa. Sabe-se que a formação é um momento privilegiado onde o professor aprende um conjunto de habilidades, conhecimentos e requisitos que são essenciais para o exercício de sua função. Entretanto, as palavras de Font e Múncio (2021)

descrevem os desafios que tem o ser professor na pós-modernidade. Ele registra que “Hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI” .

As mudanças são sempre bem-vindas. A modernidade líquida já está instalada. Cabe-nos na trilha da se não for possível lutar contra deixemo-nos banhar por ela com sabedoria, pois o sistema escolar ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução contemporânea.

31 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS COMPETÊNCIAS PARA ATUAR NA CIBERCULTURA

Ser docente na contemporaneidade demanda bem mais do que apenas entender-se como profissional da educação. Muitos são os saberes que precisam fazer parte da formação do profissional da educação. Já, pensar a docência na cibercultura acrescenta saberes importantes que não podem passar despercebidos. Para Lévy (2010, p. 15) a cibercultura “[...] expressa o surgimento de um novo universal”. Nas palavras do mesmo autor, a cibercultura é entendida como “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 2010, p. 17)

A cibercultura se consolida, portanto, com o surgimento das tecnologias digitais como infraestrutura do ciberespaço, que para Lévy (2010, p. 32) é entendido como “[...] espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação [...]”. Neste cenário, quais seriam as principais competências necessárias para que o docente esteja na cibercultura? Se olharmos para a literatura, Tardif (2014) e Imbernón (2015) destacam que da constituição docente fazem parte o domínio dos saberes pedagógicos, experienciais, disciplinares e curriculares.

Todavia, diante das várias mudanças que se fazem presentes no cotidiano da educação, não faz mais sentido que a formação docente continue estagnada. Afinal de contas, o docente trabalha com os estudantes do século XXI e precisa estar apto a desenvolver no estudante o novo perfil exigido pela nova sociedade. É oportuno destacar que o estudante não precisa mais de um professor que apenas transmita conhecimentos, pois as informações estão ao alcance de suas mãos, mas, precisa de um docente que seja capaz de disponibilizar uma “[...] formação crítica que possibilite a seleção e a ressignificação de informações e conhecimentos” (MENDONÇA e MARTINS, 2013, p. 5), ou seja, transformar espaços digitais em *lócus* de aprendizado.

Nas palavras de Tardif (2014, p. 289), a prática profissional dos professores para a cibercultura deve ser pensada com base em três elementos essenciais: “[...] a inovação, o olhar crítico, a ‘teoria’ [...]” e isso acrescenta algumas competências, que são essenciais e devem servir de base no sentido de dar mais segurança ao docente, quando se trata de

incorporar o aparato tecnológico às suas atividades pedagógicas. Não podemos esquecer que a presença das tecnologias de informação e comunicação trazem para a sala de aula uma nova reconfiguração, que, emerge, de acordo com Lemos (2003) como três princípios básicos da cibercultura: 1) Reconfiguração – trata-se de reconfigurar práticas e modelos midiáticos, porém sem substituir seus respectivos antecedentes. 2) Liberação do polo da emissão – as pessoas passam a ser praticantes ao produzir, cocriar, colaborar e emitir informações. 3) Conectividade generalizada – as pessoas precisam estar conectadas com outras pessoas e, assim, cocriar em rede, realizar troca de informações, distribuir conhecimentos e saberes de forma interativa.

Um educador, aberto às transformações impostas pela cibernética, precisa considerar os três elementos da cibercultura definidos por Lemos (2003), de maneira a aprimorar as competências que tem relação com a mobilização de recursos, isto é, saber gerir, gerenciar uma situação-problema. Normalmente, pensar uma formação docente deve ter na ponta do lápis, que cada profissional domina um conhecimento diferente do ciberespaço. Conhecer as tecnologias é saber usá-las como possibilidade de resolver problemas. Então uma mesma formação para muitos educadores, pode não cumprir com sua função. Imbernón (2006, p. 77) de forma inteligente indica que “Uma nova formação deve estabelecer mecanismos para desaprender e, então, voltar a aprender”.

Nessa esteira, viver na cibercultura é significar as coisas em rede. Um computador, por exemplo, que não está conectado à internet não nos permite fazer muita coisa. Na era da informação, um professor ao dar aula, tem os alunos conectados na rede em tempo real. Permitir que eles contestem, que eles criem argumentos, que eles perguntem, que eles resolvam problemas utilizando aquelas informações é uma forma de proporcionar o debate e possibilitar a construção do conhecimento.

Na visão de Allesandrini (2002, p. 77), as competências são desenvolvidas de forma contínua e gradual, e no universo docente, “capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela” são, portanto, identificadas como importantes quatro grandes competências que devem ser desenvolvidas para que o professor possa atuar na cibercultura. São elas: mediação pedagógica, fluência digital, prática pedagógica e planejamento.

3.1 Mediação pedagógica

Essa é uma das competências importantes que precisa ser desenvolvida para que o professor possa estar na cibercultura: ser mediador de aprendizagens e animador de inteligência coletiva. O docente deve ser “[...] capaz de ressignificar a aprendizagem e estimular a produção coletiva – de forma autônoma e organizada através das redes digitais, pois somente assim a educação será capaz de atender as demandas” atuais (COUTINHO e LISBÔA, 2011, p. 15). Para Moraes (2008) a mediação pedagógica é caracterizada a partir da comunicação, da ação sobre o outro. Esse processo abre caminhos para que o

aluno faça relações com os próprios colegas, com o professor, com os materiais e consigo mesmo. Nesse viés, a sala de aula destaca-se então como sendo um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento. E nesse espaço Alarcão (2004) afirma que estes profissionais têm como principais funções “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender”.

Nesse horizonte, o professor deve libertar-se do papel de centralizador da informação, uma vez que, com o surgimento da rede de internet somos impulsionados para fazer acontecer uma nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade. Mostra-se como possibilidade, que o docente também seja um animador da inteligência coletiva, que nas palavras de Lévy (2015, p. 28) é entendida como “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

Com esse objetivo, uma formação para a cibercultura deve repensar estratégias como desafio coletivo, que necessita do envolvimento da comunidade escolar como um todo, para que as tomadas de decisão sejam reflexos das necessidades reais de cada contexto.

3.2 Fluência digital

Ao falar da fluência digital destacamos que ela vai além do domínio básico das tecnologias. Ela passa pela capacidade de entender as transformações ditais, pelo letramento digital e uso consciente e criativo do conhecimento. Portanto, desenvolver a fluência digital significa conhecer e apropriar-se das ferramentas tecnológicas educacionais. Ainda, como muito bem destaca Schneider (2012) um professor com fluência tecnológica digital colabora com a autonomia, para que os estudantes se apropriem do conhecimento teórico, o que é fundamental no processo ensino e aprendizagem.

O educador tem um papel fundamental na construção do conhecimento, pois com tantas informações disponíveis é necessário aprender a selecioná-las, dar-lhes sentido e significado. Essa competência está relacionada com o uso de recursos tecnológicos para desempenhar atividades presenciais e virtuais. De acordo com Modelski (2015, p. 144) “[...] quanto mais fluência digital o professor adquire com mais tranquilidade ele exerce o uso de recursos na sua prática pedagógica.

Através da fluência digital criar-se propostas de uso com base em necessidades identificadas pelo professor, utilizando esses recursos. Para desenvolver fluência digital, é fundamental ser alfabetizado digitalmente. Sendo assim, quanto mais contato com os recursos e mais familiaridade o professor adquire, mais se ampliam as possibilidades de uso. Segundo Kenski (2010, p. 48):

[...] é preciso que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível. [...] A diferença didática não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compressão das suas possibilidades.

Cabe salientar que o fato de o professor ser usuário de tecnologia não lhe garante a transposição didática. Contudo, a familiaridade com as tecnologias vem do uso frequente, contínuo e diário que permite ao docente explorar cada vez mais o potencial das tecnologias, permitindo melhorar o ensino e a aprendizagem para a vida e o trabalho na era digital. É importante registrar que formar para a fluência digital requer pensar o uso das tecnologias considerando as interações entre as dimensões que envolvem o conteúdo, o pedagógico e o tecnológico.

3.3 Prática pedagógica

A cibercultura provoca mudanças em todas as esferas da sociedade contemporânea, trazendo novas demandas para vários contextos. Assim, estimular a reflexão, a crítica e o aprendizado mais amplo do educando é mais um fazer do qual o professor precisa desenvolver a competência. Como isso acontece? O professor deve ser capaz de desenvolver estratégias didáticas autorais, que proporcionam a construção do conhecimento; deve estar aberto para aprender com os pares, dominar o conteúdo e buscar inovar a prática docente de forma constante. Desse modo, a transposição didática ocorre conforme as finalidades pedagógicas.

Nessa mesma linha, Perrenoud (2000, p. 128) declara: “[...] formar para novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Para destacar a importância das palavras de Kenski (2010, p. 44) que defende:

[...] A escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes. As tecnologias comunicativas mais utilizadas, provocam as alterações radicais na estrutura dos cursos, na articulação entre conteúdos e não mudam as maneiras como os professores trabalham didaticamente com seus alunos. Encaradas como recursos didáticos, elas ainda estão muito longe de serem utilizadas em suas possibilidades para uma melhor educação.

As escolas devem preparar os estudantes para entender as coisas como elas estão considerando as possibilidades de mudanças. E os professores começam a descobrir outras possibilidades para o fazer docente ao se mobilizar para incorporar as novas tecnologias às práticas pedagógicas. Para Nóvoa (1995, p. 25) uma boa formação “[...] não se constrói por

acumulação (de cursos ou de conhecimentos), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”.

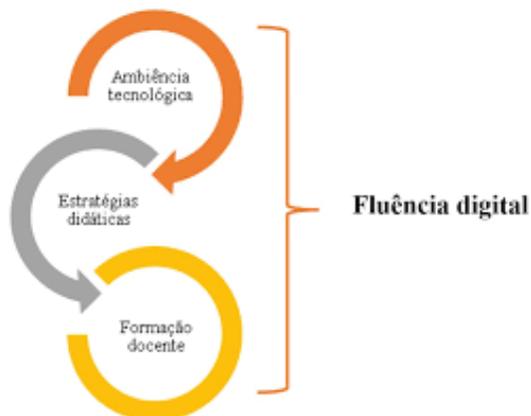
E em tempos de cibercultura se faz necessário uma articulação entre teoria e prática. Um professor que possui experiências variadas e ricas vivências, tende a ter uma prática pedagógica mais consistente, melhor fundamentada, pois está ensinando o que viveu, aquilo que experienciou (SACRISTÁN, 1999), complementado por Imbernón (2009) ao afirmar que tão importante quanto ao que se pretende ensinar é a forma de ensinar. As práticas pedagógicas envolvem um olhar estratégico em relação à transposição didática que o professor realiza para desencadear aprendizagens significativas para todos os envolvidos no processo. Então, pensar em práticas pedagógicas inovadoras e diferenciadas requer investimento na formação docente em nível didático, ancorado nos recursos tecnológicos.

3.4 Planejamento

Planejar faz parte da atividade docente, sendo a ação de número 1 da prática pedagógica. Um docente preparado para atuar na cibercultura não tem espaço para a improvisação. A competência do planejamento refere-se ao domínio metodológico para criar situações de aprendizagem. Requer organização, pesquisa, tempo de estudo e criatividade para propor estratégias didáticas que atendam aos objetivos e às metas preestabelecidas. Em Padilha (2001), o planejamento envolve as ações e situações, em constantes interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

Um bom planejamento favorece a aprendizagem significativa para todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento. O difícil não é saber como planejar. É conhecer o que se planeja”. Nesse sentido, desenvolver essa competência pressupõe domínio metodológico para criar situações de aprendizagem intencionalmente pensadas, com objetivos bem definidos.

Para concluir, não podemos deixar de destacar a relação existente entre todas as competências citadas, conforme mostra a figura abaixo.



Fonte: Modelski (2015)

Percebe-se que o desenvolvimento de cada competência é um processo complexo e contínuo, por isso, pressupõe-se que ao desenvolver uma competência a mesma interfira nas demais, ou seja, quanto maior a Fluência Digital, melhor o planejamento/ Prática Pedagógica e a mediação das aulas. Nestes termos, pensar na formação docente em um contexto de cibercultura é desafiador, pois remete a situações novas de ensinar e de aprender. Sendo assim, propor aulas dinâmicas que realmente provoquem interesse e envolvimento exige um perfil docente com as competências elencadas neste estudo.

4 | CONCLUSÃO

Diante do estudo desenvolvido destaca-se algumas conclusões importantes com relação ao assunto em pauta. Há urgente necessidade de superar a situação ainda precária da docência e da aprendizagem na cibercultura, investindo na inclusão digital do docente. É preciso pensar processos e fenômenos educativos em um contexto cultural mais amplo, uma vez que o digital não pode ser entendido apenas como uma ferramenta ou um recurso didático apenas. A tecnologia está em nós e vem dando condições para os processos de desenvolvimento e de conhecimento.

Também observamos que, mesmo fazendo parte de uma sociedade imersa na cibercultura, ainda encontramos profissionais resistentes à incorporação das mudanças tecnológicas e, mais do que isso, também acompanhamos aqueles profissionais que utilizam as inovações tecnológicas, mas a forma de dar sua aula (a metodologia) continua a mesma.

Existem vários desafios que ainda se fazem presentes na atividade docente, porém, a falta de formação na área das tecnologias, a dificuldade em aliar as novas tecnologias às metodologias pedagógicas, preparar e ministrar aulas para alunos nativos digitais, a falta de tempo para preparar as atividades para atividades remotas e a maneira como é pensada a educação na contemporaneidade ainda demandam de muito esforço para serem superados.

A inovação pedagógica apesar de estar mais presente no contexto escolar, ainda não se transformou em um espaço de produção de sentido e de novas e múltiplas linguagens para boas práticas interdisciplinares, que visem desenvolver a ambiência e fluência digital pela sociedade contemporânea. Não é suficiente o investimento somente em cursos de formação para o uso de determinada tecnologia; é necessário investir, também, em formação para o uso didático dos recursos tecnológicos.

As tecnologias, por mais que se façam presentes no cotidiano social e contribuam para melhorar o processo ensino-aprendizagem e estreitar as relações entre professor e aluno, ainda assim, exigem do professor um novo aprender, um olhar diferenciado, uma nova postura inovadora diante do uso dessas ferramentas. Nesse horizonte, olhando para dentro dos currículos de formação docente, percebemos que ainda é tímida a importância

dada ao letramento digital.

Não duvidamos que as inovações tecnológicas podem contribuir para transformar a escola e a sociedade, o desafio está em inventar usos criativos da tecnologia capazes de inspirar professores e estudantes a gostar de aprender, além de encontrar possibilidades de desenvolver as competências necessárias para a era da cibercultura.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-30.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI, a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 77-100.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando de M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMANN, Zygmunt. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica dos professores universitários: Perspectivas e desafios frente ao novo século. São Paulo, 1995. **Tese** (doutorado em Educação). Puc – SP

BRANDÃO, Edemilson; TEIXEIRA, Adriano, C. **Software Educacional o Complexo Domínio dos Multimeios**. Passo Fundo, RS: Material didático, Universidade de Passo Fundo, 2002.

BRITO, Gláucia da S.; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. Rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.

COSTA, Sidney, M. **A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem**. 2014. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. In: **Revista de Educação**, vol. XVIII, n.º 1, 2011, p. 5-22.

DALLA VALLE, Paulo. MARCOM, Jacinta. L. R. Os desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: **Desafios da educação em tempos de pandemia / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer**. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.

FELDMANN, Marina. G. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FONT, Carles Monereo; MUNICIO, Juan Ignacio Pozo. ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA N° 298 ENERO 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285427977_En_que_siglo_vive_la_escuela. Acesso em: maio 2021.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos de Mudança** – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Nóvoa, A.(org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez editora, 2006.

KENSKI, Vani. Moreira. **Prática pedagógica: Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LEMOES, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. 5. reimp. São Paulo: 34, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

LIMA, João. F. L. **A pedagogia e o cenário pós-moderno: sobre as possibilidades de continuar educando**. Educere et Educare: Revista de Educação, Cascavel, v. 5, n. 10, p. 1-12, 2010.

MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. Apresentação. In: **TV, educação e formação de professores: Salto para o futuro**: 20 anos / Rosa Helena Mendonça, Marta Frediani Martins (org.). –Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV Escola, 2013, v. 4.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. **Contemporaneidade, educação e tecnologia**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores Com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. (pp. 11-65). 6. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In. **Os professores e a sua formação**. Nóvoa, A. (org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

MODELSKI, Daiane. **Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais**: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PUCRS, Escola de Humanidades, 2015. 165f. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7499/1/000473099-Texto%2bCompleto0.pdf> Acesso em: 23 maio 2021.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Elida. Brasil tem 2,6 milhões de professores e é 1º em ranking global de agressão a educadores: números da profissão no país. Globo.com, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2020/10/15/brasil-tem-26-milhoes-de-professores-e-e-1-em-ranking-global-de-agressao-a-educadores-numeros-da-profissao-no-pais.ghtml> Acessado em 22 de mar 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SACRISTÁN, José Gomeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula?** Todos pela educação, 2017. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-pensam-os-professores-brasileiros-sobre-a-tecnologia-digital-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 13 maio 2021.

IDENTIDADE DOCENTE E BAKHTIN: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

Data de aceite: 02/09/2021

Manuely Vitória de Souza Freire Xavier

Mestranda na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN- do Programa Pós- Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL

RESUMO: Este artigo discute teoricamente o entrecruzamento entre a noção conceitual de identidade para Stuart Hall (2006), a noção de linguagem e dialogismo, fundamentada na teoria bakhtiniana (Bakhtin, 2006; 2009) e a concepção de sujeito para a Linguística Aplicada na contemporaneidade, LOPES (2006) situada no campo das Ciências Humanas. O objetivo deste estudo é contribuir para a investigação das práticas discursivas nas várias esferas das atividades humanas. A pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, destaca dados obtidos por estudantes que se posicionam e são posicionados com relação a uma possível identidade em construção, em um curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no semestre 2016.2. Assim, parto da hipótese, de um mundo tão complexo, contingente e contraditório e da flexibilidade dessa constituição identitária entendendo, conseqüentemente, que qualquer tipo de relação que se trava entre os seres humanos faz parte da realidade, a qual, por sua vez, não é uma abstração. Acredito que essa investigação, possa contribuir para entender

o processo de formação da constitutividade identitária desses sujeitos.

PALAVRAS - CHAVE: Identidade. Linguagem. Dialogismo. Sujeito. Linguística Aplicada.

TEACHING IDENTITY AND BAKHTIN: A DIALOGICAL RELATIONSHIP

ABSTRACT: This article theoretically discusses the intersection between Stuart Hall's (2006) conceptual notion of identity; the idea of language and dialogism based on the Bakhtinian Theory (Bakhtin, 2006; 2009), and the concept of subject for Applied Linguistics in contemporaneity (Lopes, 2006), located in the field of Human Sciences. This study aims to contribute to the investigation of discursive practices in the multiple spheres of humans activities. The qualitative-interpretive research highlights data obtained by students who are positioned and position themselves concerning a possible identity under construction in the Portuguese Language and Literature course at the Federal University of Rio Grande do Norte during the second semester of 2016. Thus, starting from the hypothesis that in such a complex, contingent, and contradictory world, with high flexibility of identity constitution, I understand that any relationship between human beings is part of reality and not an abstraction. I believe this research can contribute to understanding the process of forming the identity constitutiveness of this subject.

KEYWORDS: Identity. Language. Dialogism. Subjects. Applied Linguistics.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de uma pesquisa em andamento, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizada no segundo semestre do ano de 2016.2, com alunos do curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas - para a qual foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista. Seu corpus foi inicialmente formado a partir de um questionário semiestruturado realizado com 25 alunos, recém ingressos no curso que se posicionam quanto a uma identidade docente em construção.

Convém destacar que, há vários anos, o trabalho em escolas de ensino fundamental e médio passa por períodos de transição entre legislação, formação do currículo e práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Com isso, alteram-se as condições de vida quanto à identidade profissional e pessoal dos docentes, por isso, eles são convidados constantemente a refletir sobre suas práticas.

Entendendo que as concepções sobre o que é ser docente, estão inseridas no mundo da vida e nas relações sociais por ele travadas, encaminhamos para o corpus desta pesquisa-piloto, um questionário investigativo, objetivando perceber a compreensão acerca de posicionamentos, discursivizados em suas respostas. O questionário foi estruturado em três partes: identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, perfil da formação dos entrevistados no ensino médio e o perfil dos entrevistados no ensino superior. Assim, passemos à análise dos dados obtidos, representados nas tabelas subsequentes.

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

SEXO	HOMENS	MULHERES	TOTAL
QUANTIDADE	10	15	25

Tabela 1: Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa

Fonte: Autoria própria

Havia um total de 26 alunos nessa turma, apenas 25 eram do curso de Letras Língua Portuguesa, por isso, foram os que participaram da análise. Desse total, nenhum se recusou a responder o questionário.

FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DOS ENTREVISTADOS

PERFIL	CONCLUIU EM REDE PÚBLICA	CONCLUIU EM REDE PRIVADA	TOTAL
QUANTIDADE	15	10	25

Tabela 2 : Perfil da formação dos entrevistados no Ensino Médio

Fonte: Autoria própria

Ao serem questionados sobre a escola em que terminaram o ensino médio, foi diagnosticado que mais da metade terminaram na rede pública de ensino.

METODOLOGIA DA AULA VOLTADA AO ENSINO DA GRAMÁTICA				
CARACTERÍSTICAS	AULAS ENTEDIANTES	AULAS DINÂMICAS/ CONTEXTUALIZADAS	NÃO RESPONDERAM	TOTAL
QUANTIDADE	12	5	8	25

Tabela 3 : Aulas de gramática

Fonte: Autoria própria

Quando o questionamento foi direcionado ao ensino de gramática, desse total, 12 responderam que as aulas eram entediantes, 5 informaram que eram dinâmicas e contextualizadas e 8 não responderam.

RAZÃO PELA ESCOLHA DO CURSO DE LETRAS				
MOTIVO	INTERESSE PELO CURSO	VOCAÇÃO	ATUA NO ENSINO	TOTAL
QUANTIDADE	19	5	1	25

Tabela 4: Perfil dos entrevistados no Ensino Superior

Fonte: Autoria própria

Nessa abordagem, 19 responderam que escolheram o curso por interesse no ensino de língua materna, 5 responderam ter vocação e 1 dos participantes atuam no ensino.

CONTRIBUIÇÕES/EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO AO CURSO			
EXPECTATIVA	BOAS EXPECTATIVAS	NÃO TEM BOAS EXPECTATIVAS	TOTAL
QUANTIDADE	25	0	25

Tabela 5: Satisfação pela escolha do curso

Fonte: Autoria própria

Quanto às expectativas, os participantes na sua totalidade, demonstraram ter as melhores expectativas, pois acreditam que essa formação será o ponto de partida para sua práxis pedagógica. Necessário é salientar que os sujeitos desta pesquisa são alunos iniciantes do curso de Letras, licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas, que estão tendo uma formação para atuar como professores. Ao longo de sua formação é esperado que esses sujeitos estejam sempre prontos a (re)construir suas identidades, a depender de fatores como: momento, interlocutores, ou condições de produção. Assim, ao ratificarem diferentes vozes, apropriam-se ou não destas se filiando a discursos e (des)construindo identidades heterogêneas, “[...] algumas pessoas são cada vez mais expostas a uma multiplicidade de projetos identitários, como também a percepção da heterogeneidade

identitária coexistindo em um mesmo ser social” (MOITA LOPES, 2006, p. 94).

2 | DISCUSSÃO

Considerando que essa identidade docente é construída na inserção de diferentes vozes sociais emergentes nesse espaço de formação, como questão principal desta pesquisa, apresentamos o seguinte questionamento: quais as implicações que essa constitutividade atrelada a posicionamentos construídos nessa interdiscursividade pode acarretar à prática pedagógica?

Início esta reflexão baseando-me no conceito de Hall (2006) de como as identidades na modernidade estão sendo descentradas, ou seja, como elas vêm sendo formadas e deformadas continuamente. Não é de hoje que a preocupação com a identidade permeia os campos das diversas atividades humanas nos vários campos dos conhecimentos, necessário é salientar que, nosso interesse em tratar de questões relativas à identidade. Neste trabalho, entende-se identidade como sendo algo que é construído dialogicamente, na relação do eu com o outro e, portanto, é fragmentada, móvel, plural (HALL, 2005). Ainda nessa perspectiva, a identidade tomada como múltipla (HALL, 1998) não é mais vista como categoria estável, mas como algo a ser construído, negociado e reivindicado pelo indivíduo na e pela linguagem em seus usos cotidianos, Santos (2000) afirma que identidades são sempre identificações em curso. A esse respeito, afirma entender a identidade como algo que está sempre em (re)construção, não implicando negar que possuímos uma herança genética e cultural da qual somos importados, afinal, como diz Freire (1996, p. 19),

[...] Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de determinismos [...].

Portanto, não há entre questões identitárias e relações dialógicas de alteridade espaço para posturas discursivas sectaristas ou visões essencialmente cristalizadas sobre sujeito e linguagem.

Nesse sentido, faz-se necessário o entendimento sobre o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. Algo que se desenvolve durante a vida. Ela não é algo que se possui, mas sim um fenômeno relacional. A sua constitutividade se tece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado evento situacional dado. A identidade profissional não é cristalizada, ou emoldurada. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

Para tanto, a identidade é tratada neste trabalho como constitutiva das relações

sociais, uma vez que muda de acordo com o modo como o sujeito é interpelado. Ademais, a identificação não é imediata, mas pode ser (des)construída, pois o sujeito moderno emergiu num momento particular e tem uma história, que é ressignificada a cada evento e situação dados. É indispensável a noção de que as relações que se travam entre os seres humanos constituem-se pela linguagem e na relação com o outro, a esse despeito entende-se que

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum (FREIRE, 1987, p. 11).

Para tentar entender mais sobre esse processo de identidade como constitutiva das relações sociais, partimos da concepção de linguagem, para a teoria de Bakhtin e o Círculo Voloshinov e Medvedev, como sendo construída social e historicamente, axiológica, ideológica e dialógica, pois, é por meio dela que as ações humanas se desenrolam, e ela é dialógica uma vez que ela se constitui na relação de alteridade. “Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Para tanto, fez-se necessária a explicitação da compreensão de linguagem como prática social, imbricada, crucialmente, em elementos contextuais, de forma que essa prática, sempre movente, possa livrar-nos de conhecimentos hegemônicos, aprisionadores e essencializados sobre a vida do sujeito, nas várias esferas sociais, e sobre linguagem. Compreendemos, assim, a visão do discurso como constitutivo da vida social e de um sujeito heterogêneo e contraditório e não com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem em uma vida social que está sempre se redescrivendo, haja vista o entendimento de que a linguagem é híbrida e o é, porque não é adâmica, e é nesse sentido que Bakhtin afirma:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado) [...] nada está morto de maneira absoluta (cf. Bakhtin, 209, p. 53). [...] porque a verbalização total é inalcançável e permanecerá sempre como algo a ser atingido (FARACO, 2009, p. 26).

Cada momento social e histórico subjaz uma concepção de sujeito, de mundo, o que demonstra o caráter heterogêneo dessa concepção, rejeitando totalmente uma noção de homogeneidade atrelada a ela. Quando Bakhtin diz que a linguagem é “[...] como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verboaxiológicas.” (BAKHTIN apud FARACO, 2009, p. 92).

É inegável que os conceitos bakhtinianos assumem um papel que norteia os estudos voltados para o campo das Ciências Humanas e Sociais, particularmente o campo de estudos da Linguística Aplicada, tendo em vista tal importância e diferentemente de uma visão positivista, comum a diversas áreas do saber, a LA não se elege como solução ou a

detentora desta, mas como uma “problematizadora”. Se algo está cristalizado, normatizado, passa a ser visto como natural, logo dispensaria solução. Dessa forma, a LA tem um papel fundamental, pois ela abre um leque de possibilidades de pensamentos e complexidades inesgotáveis, particularmente por seu caráter interdisciplinar. E como toda concepção de linguagem, tem subjacente uma concepção de sujeito, a saber:

[...] a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbrados (LOPES, 2006, p. 20).

A Linguística Aplicada na contemporaneidade aborda o fenômeno da linguagem nas práticas sociais, nas suas várias esferas: midiática, religiosa, acadêmica, política etc. Assim, faz-se necessário que o futuro professor de língua materna se aproprie da compreensão de que em se tratando de linguagem cada evento é inédito, irrepetível, porque é histórico, situado e que os sujeitos que constituem essa relação são mestiços, nômades, complexos, e pertencentes a um mundo contingente e as contingências são centrais para a questão da pesquisa com suas vicissitudes.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dessa hipótese, de um mundo tão complexo, contingente e contraditório e da flexibilidade dessa constituição identitária, de sujeitos híbridos, nômades, fluidos e envolvidos em práticas sociais que desvelam um posicionamento, e este, por sua vez, pode trazer desdobramentos para a vida pessoal, profissional, acadêmica desses sujeitos, para a comunidade universitária e para a sociedade, pois

Em cada dado momento histórico da vida verboideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social; ademais, toda idade tem, em essência, a sua linguagem, o seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependendo da camada social, da instituição de ensino... e de outros fatores estratificantes (BAKHTIN, 2015, p. 65).

Nesta pesquisa, pode constatar ainda que os participantes revelam um posicionamento de rejeição pelo ensino da língua puramente mecânico, não dialogal, desvinculado de um contexto social, uma historicidade, tal posicionamento revela-se em Freire quando diz:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Para tanto, suas expectativas com relação ao curso são as melhores, pois entendem que é nesse espaço de formação que fundamentarão as bases teóricas de conhecimento

e embasamento que subsidiarão suas práxis, como professores de língua materna. Então, qualquer tipo de relação que se trava entre os seres humanos faz parte da realidade, realidade esta que, por sua vez, não é uma abstração, é uma situação dada na qual se realiza o processo de interação verbal que é a linguagem funcionando dialogicamente. A respeito disso, Freire afirma (1996, p. 136) “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento[...]”

Por isso, essa linguagem para o círculo de Bakhtin reflete e refrata a realidade, uma vez que, para eles, é impossível refratar sem significar. Uma condição necessária do signo é a refração, haja vista o fato de que essa relação é axiológica (valorada), ideológica e sob hipótese alguma esses pressupostos podem ser abjetados.

[...] as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas em um sistema abstrato, único e atemporal [...] mas são construídas na dinâmica histórica e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valores e interesses sociais (FARACO, 2003, p. 50).

É sob esse ponto de vista de que o signo reflete e refrata o mundo que esse posicionamento constrói interpretações da relação do ser humano com o outro, pois “Não se pode representar adequadamente o universo ideológico do outro sem permitir que ele mesmo ressoe, sem revelar sua própria palavra” (BAKHTIN, 2015, p. 127). Afinal, “Uma só voz nada determina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (BAKHTIN, 2010, p. 293).

Desse modo, dado o caráter inacabado do processo e reconhecendo os limites dessa investigação, por se tratar do recorte de uma pesquisa em andamento, faz-se necessário recorrer a novas investigações para o amadurecimento e aprimoramento das informações veiculadas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. **Aspectos da identidade pessoal e profissional do professor**. Formação de professores, n. 20, p. 107–128, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

LOPES, L. P. M. (Org.). **Por uma linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, S. B. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: SANTOS, S. B. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES: MOTIVAÇÕES, MUDANÇAS E DESAFIOS AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 13/07/2021

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba, Paraná, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba, Paraná, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3942-8050>

Aline Ribas dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba, Paraná, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-4894-6562>

RESUMO: O estudo busca conhecer a história de vida de professores que atuam em escolas da educação básica, pública, no município de Curitiba, a partir do conceito de *habitus*; investigar as motivações de cunho pessoal, político, social e econômico que levaram os professores pesquisados a optarem pelo magistério como profissão; analisar as mudanças de perspectiva que ocorreram durante o exercício da docência; e identificar os desafios enfrentados pelos professores durante a carreira docente. A pesquisa teve caráter bibliográfico e de campo, realizando-se entrevistas¹ com dez professores de educação básica e profissional, no município de Curitiba. Ainda, possui abordagem qualitativa

com apoio teórico de Bourdieu e Nóvoa. Como resultado, percebeu-se que cada história é única e que levá-las ao conhecimento de outros pode ajudar na construção de um novo *habitus*, individual e social, em um campo que, para existir, precisa ser construído e reconstruído por meio dos agentes que se identificam com ele.

PALAVRAS - CHAVE: Educação. Formação de professores. História.

TEACHER LIFE STORIES: MOTIVATIONS, CHANGES AND CHALLENGES OVER THE TEACHER CAREER

ABSTRACT: The study seeks to know the life trajectory of teachers who work in public elementary schools in the city of Curitiba, from the concept of *habitus*; investigate the personal, political, social and economic motivations that led the teachers surveyed to choose teaching as a profession; analyze the perspective changes that occurred during the teaching exercise; and identify the challenges teachers face during their teaching career. The research had bibliographic and field character, being carried through interviews with ten teachers of basic and professional education, in the city of Curitiba. Still, it has a qualitative approach with theoretical support from Bourdieu and Nóvoa. As a result, it was realized that each story is unique and that bringing them to the knowledge of others can help in the construction of a new individual and social *habitus* in a field that, to exist, needs to be constructed and reconstructed through the agents that become identify with him.

¹ Os autores declaram que, para esta pesquisa, foram utilizados todos os procedimentos éticos pertinentes. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, sob nº 973.902

KEYWORDS: Education. Teacher training. History.

1 | INTRODUÇÃO

Pesquisadores têm voltado seus olhares para as histórias de vida de professores. Entre eles, cabe destacar Nóvoa (2013), que busca investigar as motivações de caráter pessoal e profissional que levaram os docentes a optarem pela profissão, analisando as mudanças de perspectiva e os desafios que ocorreram durante o exercício da docência, a partir das histórias de vida dos professores. Por essa perspectiva a abordagem (auto) biográfica, possibilita investigar a educação que tem sido ministrada na sociedade, a partir do conhecimento do indivíduo que é formado por meio dela e que também a forma.

Neste artigo, busca-se, justamente, conhecer a história de vida de professores que atuam em escolas da educação básica, pública, no município de Curitiba, a partir do conceito de *habitus*; investigar as motivações de cunho pessoal, político, social e econômico que levaram os professores pesquisados a optarem pelo magistério como profissão; analisar as mudanças de perspectiva que ocorreram durante o exercício da docência; e identificar os desafios enfrentados pelos professores durante a carreira docente. Com caráter bibliográfico e de campo, o trabalho analisa entrevistas realizadas com dez professores de educação básica e profissional, no município de Curitiba. Ainda, possui abordagem qualitativa com apoio teórico em Bourdieu e Nóvoa. O estudo se dá, inicialmente, sobre o conceito do *habitus*, em Pierre Bourdieu (2000), e autores como Casanova (1995), Setton (2002), Landini e Passiani (2007) colaboram na compreensão do conceito. Posteriormente, apresenta-se a análise de entrevistas realizadas em três escolas públicas do Paraná.

Em primeiro lugar, a concepção da palavra *habitus* foi historicamente explorada por vários autores. O entendimento, no campo escolástico, é que *habitus*, *hexis* (de Aristóteles) possui relação com a noção de que os atos finalizam um desígnio intencional do indivíduo, que ultrapassa os objetivos, de maneira a perdurar durante sua vida (LANDINI; PASSIANI, 2007). Por outras palavras, desde a etimologia até os conceitos designados pelos autores já citados, pode-se acreditar que o *habitus* guia as ações dos sujeitos e que isso se dá por meio de um processo sistemático que ocorre na dinâmica da sociedade, claramente em suas relações, não somente nos grupos sociais, mas na história do próprio indivíduo.

A ideia de *habitus* trouxe um novo modo de ver a relação entre indivíduo e sociedade, no qual o individual e o abstrato são organizados em conjunto e ocorrem ao mesmo tempo na sociedade (SETTON, 2002, p. 4). Sendo assim, torna-se difícil visualizar o *habitus*, sem distingui-lo como “um conjunto de esquemas”, ou procedimentos transferíveis, que são transformados em ações por meio dos sujeitos que se apropriam dele (SETTON, 2002, p. 4). Ou seja, em meio ao sistema em vigor, o *habitus* aponta às pessoas quais seriam as condutas preferíveis a serem tomadas, e conduz as ações humanas que, por sua vez, são baseadas nas atribuições sociais. Fica, desta maneira, evidente que os atores da ação

apenas a reproduzem de um sistema já formado (LANDINI; PASSIANI, 2007). Ao analisar esse fato, faz-se conveniente perguntar onde está a autonomia dos sujeitos.

Segundo Casanova (1995), o contato relacional entre sujeitos, em instantes diferentes, pode ser visto de um ângulo criativo, transgressor do *habitus*, relacionado “ao seu caráter estratégico” (CASANOVA, 1995, p. 8). Em outras palavras, as normas não privam o agente da ação de seu ato criativo (LANDINI; PASSIANI, 2007). Para deixar mais claro, Bourdieu (2000, p. 61) informou que seu intuito ao introduzir o conceito de *habitus*, de maneira mais profunda, foi justamente o de evidenciar “as capacidades ‘criadoras’, activas, inventivas, do *habitus* e do agente”. Além do que, seu conceito perpassa o de Chomsky, cuja noção estava próxima à dele, pois o *habitus* não deriva apenas de uma essência propriamente humana, mas de um indivíduo movido empiricamente, que transcende preceitos absorvidos, capaz de compreender e criar a partir disto (BOURDIEU, 2000).

Percebe-se, portanto, que as ações e a identidade do sujeito são formadas devido à interação que ocorre entre ele e a sociedade. Nesse sentido, para se alcançar os objetivos deste artigo, foi preciso entender a influência do *habitus* nos fenômenos que levaram os educadores entrevistados a optarem pela profissão docente. Buscou-se conhecer as suas histórias, ouvi-los, para descobrir suas experiências e práticas, para saber como se deu o aprendizado em suas vidas e o compartilhamento do conhecimento que possuem. O professor, assim, foi o ponto central da investigação, momento em que, segundo Nóvoa (2013, p.15) “estamos no cerne do processo identitário da profissão docente”. A história oral, o contato direto com os professores, as longas entrevistas realizadas, contribuíram para que se pudesse melhor compreender as motivações, as mudanças e os desafios que fizeram parte da trajetória deles.

2 | A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa foi de caráter bibliográfico e de campo, com emprego dos procedimentos da história oral. Entre 2018 e 2019, foram coletados os depoimentos de dez professores que atuam em escolas públicas de educação básica, incluindo as de educação profissional, no município de Curitiba. Os professores convidados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consoante orientação do Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou o projeto.

Dos dez professores convidados, oito atuam na mesma instituição de ensino e dois em outras duas escolas. Essas escolas, de médio porte, possuem características similares, por serem públicas, estaduais e de educação básica. Do ponto de vista dos entrevistados, todos são regidos pelo mesmo plano de carreira aprovado para a área estadual. Os docentes entrevistados, de sexo masculino e feminino, cor branca e parda, têm idade entre 29 e 58 anos de idade; tempo de carreira que varia entre 11 e 40 anos; e formação inicial em licenciatura. Nove deles ministram diferentes disciplinas e um exerce cargo de direção.

No intuito de manter o anonimato dos participantes, para cada nome foram atribuídas duas letras em caixa alta (C.M.; M.E.; B.I.; R.R.; S.S.; L.T.; C.Z.; R.A.; R.I.; C.J.).

Em se tratando de pesquisa com abordagem qualitativa, considerou-se o aprofundamento das entrevistas mais importante do que o número delas. Na realização das entrevistas, foram observados os procedimentos indicados para a história oral (ALBERTI, 2004), na definição de dia, horário e local; no contato e interação com os entrevistados; nas orientações relativas ao registro da informação, transcrição de fontes e constituição do arquivo; e outros igualmente relevantes. Os entrevistados preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso do conteúdo nos depoimentos para fins acadêmicos.

3 | RESULTADOS

As histórias de vida dos professores revelaram múltiplos aspectos. Nas entrevistas, os docentes mencionaram que a escolha pela profissão surgiu por motivações de cunho social, nas quais a família e a escola revelaram-se influenciadoras primordiais. Já os estímulos políticos foram descobertos por meio dos papéis atribuídos socialmente ao exercício da profissão docente, nos ambientes frequentados pelos entrevistados. Foram identificadas, também, razões econômicas que levaram os professores a iniciar a carreira docente, com o destaque de que a permanência na profissão se deveu à opção particular de cada um deles. Ainda, muitos se descobriram motivados a exercerem o magistério por razões pessoais, decorrentes de interações e experiências vividas pelos entrevistados. Nas narrativas dos professores pesquisados, foram explanadas as mudanças de perspectiva que ocorreram durante o exercício da profissão, de acordo com as reações descritas pelos professores aos fatos ocorridos na história de suas vidas. Além disso, os desafios enfrentados pelos entrevistados mostraram-se presentes em duas fases principais na carreira de educadores. Estes temas serão aprofundados a seguir.

Na análise de como os professores descreveram suas próprias histórias, ficou clara a presença do *habitus* já existente e de sua influência na formação dos professores enquanto pessoas e profissionais. Aliás, o próprio Nóvoa revelou que “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2013, p. 15). Explorou-se, assim, a relação do eu-pessoal com o eu-profissional, pois cada um descreveu de maneira diferente a sua própria história, as particularidades que os ajudaram a construir suas experiências, nas quais o ser esteve junto ao fazer, ou seja, “ao ser e ao ensinar” (NÓVOA, 2013, p. 17). Às pesquisadoras, pareceu ser impossível separar o eu-pessoal e o eu-profissional que habitam em um corpo e que possuem uma história única, formada por ações que constituem uma “mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva” (SETTON, 2002, p. 6). Como revelou a professora C. Z.:

[...] quando eu era criança, o filho da minha prima que era pequenininho, ia ficar lá em casa e aí meu pai comprou uma lousa, que lá em São Paulo o quadro de giz se chama lousa, pequenininha, e uma caixa de giz. Então, ele era bebezinho e tinha um ano de idade, um ano e meio, e eu punha ele sentadinho com fralda e ficava ensinando A, E, I, O, U [...]. Então começou ali. E até hoje eu faço isso aqui em Curitiba também, e eu tenho uma lousa na minha casa, [...] e eu fiz uma sala de aula (C.Z., 2018).

Percebe-se, nessa menção, que a professora iniciou relatando um fato de sua infância que está ligado ao seu presente. O que ocorre depois da primeira experiência pode parecer um tempo curto até o presente, quando na verdade, a entrevistada possui 32 anos de experiência na educação. Não só isso, mas mais à frente, na continuação de seu discurso, para quando se aposentar, C.Z. (2018) relatou: “É bem capaz de eu pegar a molecada de dia na rua e dar aula, para fazer lição junto, sabe? E ... contribuir da minha maneira, não é?”. Não se pode encontrar um ponto exato de onde terminou a fase da infância e começou a de adulto, ou seja, as mesmas ações se fundem em presente e passado, na junção do profissional com o pessoal, e, ainda, com o que se objetiva no futuro, de quem ela era, nunca deixou de ser e será.

Uma vez constatada a afirmação da professora sobre uma parte da construção de sua identidade, cabe salientar a presença do *habitus* não só nas ações da professora - que criou um novo *habitus* ao se apropriar dos esquemas criados nesse percurso -, mas também da presença do *habitus* no meio social ou *campo* em que a família da C.Z. estava inserida (BOURDIEU, 2000).

Apesar de terem sido reveladas as mesmas ações em fases distintas da história de vida de C.Z., Setton (2002, p. 8) sustenta a importância de que se pense o *habitus* como uma estrutura mutável, pois ele não se compõe somente nos grupos tradicionalmente formados pela convivência social, em que se compartilha a mesma cultura. Ele é edificado em uma organização em movimento, em transformação, portanto precisa ser visto “como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção” (SETTON, 2002, p. 8).

Surgiu assim a possibilidade de tratar o *habitus* dos colaboradores na pesquisa, professores, como sendo formados na influência recíproca entre eles e os vários ambientes nos quais estão inseridos ou se inserem, com disposições nada fixas. Por isso, não foi possível restringir-se a pensar a construção da identidade desses professores, como pessoas e profissionais, com procedência em um *habitus* imutável, mas sim em um que se faz por meio de vários elementos, que se origina de um *habitus* “construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira automática, mas uma memória em ação e construção” (SETTON, 2002, p. 7). Sendo assim, objetivou-se investigar a forma pela qual esses profissionais se constituíram professores, partindo das motivações que os levaram a optar pelo magistério como profissão, nos campos em que estavam envolvidos. E, então, foi possível identificar motivações de caráter social,

político, econômico e pessoal.

Motivações de cunho social

Compreende-se por *socialização* o percurso no qual o sujeito é inserido e formado no meio em que vive. Isso poderia explicar como as pessoas têm suas identidades sociais construídas, ou as constroem nesse processo, pois ele nada mais é do que a internalização durável de tudo que se vive e se assiste, não só dos pensamentos ou sentimentos, como também das ações e dos costumes “do próprio grupo de origem” (KNOBLAUCH; MONDARDO; CAPPONI, 2017, p. 6). Quanto a isso, pôde-se identificar, nas falas dos professores, as influências ocorridas de alguns grupos sociais específicos, como os da escola e da família. O professor B.I. relatou:

[...] eu tive, por exemplo assim, o meu primeiro professor de Matemática, da quinta série [...]. Ele trabalha aqui, é meu colega de trabalho, foi uma pessoa que me mostrou muitas coisas. Eu tive uma professora de ciências [...] que deu aula de matemática para mim por dois anos [...] e eu me lembro de muitas coisas, às vezes eu estou em sala de aula, e me pego dizendo coisas que ela dizia (B.I., 2018).

Esse relato possibilita entender o *habitus* desse professor. Ele permite identificar a inserção do professor no meio escolar, a socialização que ocorreu com pessoas com as quais interagiu, a ponto de ele identificar suas ações com as que viu em seus professores.

Da análise dos depoimentos, foi também possível identificar como a família influenciou na escolha da profissão e na formação de alguns dos professores entrevistados. A professora C.M. (2019) relatou que, inicialmente, cursou o magistério por imposição de sua mãe. Segundo ela, “odiava” a ideia de se tornar professora, não porque desprezasse a profissão, mas porque “não me via naquilo”, disse ela. No entanto, em seu último ano, ao fazer a regência em sala de aula, ela pôde identificar um sentimento de pertença no campo docente, pois viu que era sua “praia”, como ela mesma descreveu:

Então até o último ano do magistério eu estava fazendo ou cursando por imposição da minha mãe, porque a minha mãe achava que ‘ah faça o magistério porque um dia quando você se casar, se o teu marido for transferido, em todo lugar vai ter uma escola. Sempre tem uma escola’. Mas eu mesmo odiava, não me via naquilo. No último ano tem a regência, e na regência eu me descobri ... Adorei, vi que era minha praia (C.M., 2019).

A família, nesse caso, situa-se no centro da formação do *habitus*, porque o meio familiar é o primeiro ambiente no qual o indivíduo se socializa. Pode-se dizer que a família não só é a primeira interação do sujeito, como também é “dotada de valores, crenças e costumes” (KNOBLAUCH; MONDARDO; CAPPONI, 2017, p. 6). Além disso, proporciona à pessoa um arcabouço de valores que, interiorizados por ele, irão levá-lo a estabelecer a maneira como se comporta e age frente às instituições que frequenta. Um exemplo claro dessa influência foi apresentado por R.I., que relatou: “Então, eu sou filha de professora, não é? Então eu já tinha um referencial dentro da minha casa, do que é ser professor, não

é? E eu sempre convivi com isso desde criança, eu sempre estava em escolas, indo junto” (R.I., 2019). Como descreveu a entrevistada, seu primeiro contato com a escola foi por meio de sua mãe, a qual era seu referencial. Assim sendo, R.I. se identificou, pessoalmente, com a profissão docente, por meio das ações de sua mãe, pois se “espelhava” em quem ela era, no que a mãe fazia. Ou seja, conforme exemplificou Bourdieu, “Esta actualização da história é consequência do *habitus*, produto de uma aquisição histórica que permite a apropriação do adquirido histórico”. (BOURDIEU, 2000, p. 83). A formação da pessoa, portanto, ocorre no meio em que ela se insere, no qual a profissão tem sua existência garantida por meio da continuação de um *habitus* histórico, compartilhado.

Por meio do relato dos professores, pôde-se identificar, também, a influência histórica de um *habitus* coletivo, social, situado no campo educacional, o qual permanece e se refaz à medida que as pessoas participam das atividades sociais em conjunto, umas com as outras, nos variados espaços da sociedade. Nesse sentido, segundo Knoblauch; Mondardo e Capponi (2017, p. 7), o agente é também resultado dessas interações e, a partir delas, ocorre “um constante fazer-se, refazer-se, desfazer-se”, em um curso de mudanças na maneira de ver, “de ser” e de “estar no mundo”.

Motivações de cunho político

Sobre as motivações de cunho político que levaram os professores à escolha da profissão foi possível identificar, nas entrevistas realizadas, descrições das funções que eram atribuídas ao papel de professor, não só pela sociedade, mas principalmente pelas instituições educacionais e de Estado, com as quais os entrevistados se identificaram, em algum momento de suas histórias. Cabe assim dizer, incluído no papel instituído aos professores, o “cumprir técnico” da profissão, muitas vezes na “implementação de um currículo standardizado”, na consciência das responsabilidades que se exigia na ação do exercício da docência (NÓVOA, 2013). Foi possível perceber, também, como a imagem positiva que existia a respeito da profissão interferiu nas escolhas dos entrevistados. Por exemplo, a professora L.T. (2019), ao ser questionada sobre o que a levou à escolha da profissão, respondeu que gostava de ensinar (afirmação repetida várias vezes) e ressaltou: “[...] já foi bacana assim a gente ser um professor... não é? Era uma coisa assim, o professor... alguém que ensina, já teve seu prestígio”. A entrevistada pode ter revelado assim a admiração que tinha pelo papel de professor, quando ela, inicialmente, optou pela carreira. A mesma, revelou, na descrição a seguir, outro papel atribuído aos professores, na época em que era aluna do ensino regular:

Eu me recordo de uma vez que eu perguntei para uma professora de Biologia [...] alguma coisa sobre a matéria e ela era alguém assim ... irreprensível [...] imagine, ela vai arremessar alguma coisa em mim [...]. Veja isso é coisa de 30 anos atrás, ou mais, não é? Ela olhou bem para mim, ela disse assim: ‘Eu não sei, mas eu vou procurar’. E no dia seguinte ela veio com um livro e falou ‘Oh! está aqui o que você me perguntou’ (pausa). Então, naquele dia eu notei que você não tinha que saber tudo para ser um professor, mas você tinha que

saber o que o outro não sabe, não é? (L.T., 2019).

Nesse discurso, é possível encontrar a descrição de uma professora que seguia os parâmetros institucionalizados para a educação daquele período, com um “currículo estandardizado”. Ou seja, L.T. viveu em meio a um ensino padronizado pelo sistema político, mas isto não impediu que ela se admirasse com a postura da professora e se identificasse com as suas ações na prática da docência. Ainda, cabe acrescentar outra fala da entrevistada, na qual ela descreveu um claro estímulo político nos anos em que iniciou sua formação:

É. Eram três anos de Médio, sabe? Eram os cursos profissionalizantes. As moças iam para o Magistério, os rapazes... meu marido fez Contabilidade, Técnico em Contabilidade. Poucas moças iam para Contabilidade e poucos rapazes iam para o Magistério (L.T., 2019).

Nos anos 50, a que se refere o período, os pais começaram a se preocupar em proporcionar para suas filhas um ensino que lhes garantisse uma profissão, considerada, puramente feminina – cuidar da “educação das crianças” (NÓVOA, 2013). Possivelmente, por esse motivo as mulheres eram levadas a optar, como foi relatado pela professora, pelo magistério. Bourdieu (2000, p. 81) explica que isso se dava porque os campos, historicamente, para garantirem seu êxito e permanência, buscam criar interesses nos indivíduos. Nesta pesquisa, esses interesses puderam ser vistos como resultado das influências políticas na área da educação, as quais geraram motivações nos sujeitos para a escolha da profissão.

Motivações de cunho econômico

O *habitus* é um instrumento de fundamental importância a ser utilizado para a investigação das motivações de caráter econômico. Isso ocorre porque ele é o efeito da união entre o espaço cultural organizado e as possibilidades econômicas que possui uma classe social definida. Knoblauch, Monardo e Capponi (2017, p. 5) explicam que “o *habitus* é o gérmen das práticas e representações, que são regulares e reguladas, e que agindo de forma inconsciente e pré-reflexiva, exercem domínio sobre as operações dos agentes”. Pôde-se distinguir este “domínio” das “representações” como um dos fatores que influenciaram a professora C.M. (2019) na escolha de sua profissão, pois ela descreveu:

Eu venho de uma condição financeira... Nós éramos pobres, nós somos ainda, mas muito mais pobres (risos). A minha mãe era servente de uma escola, então para minha mãe ter uma filha professora era um orgulho. Ela passava em frente ao Instituto de Educação. Ela disse que o sonho dela era ver a filha dela descendo aquelas escadas formada (C.M., 2019).

Em relação a essa manifestação, pode-se verificar, em primeiro lugar, como a mãe de C.M. influenciou em sua escolha pelo Magistério. Em segundo lugar, percebe-se uma outra causa principal dessa decisão - a condição econômica da família que, unida à classe social em que estava inserida, levou a mãe da entrevistada a sonhar com um estilo de vida

diferente do dela para a filha. Além disso, a mãe de C.M. e as circunstâncias financeiras a ajudaram a optar pelo curso na área da educação.

Outra professora que descreveu que a necessidade financeira, inicialmente, contribuiu para a escolha da profissão, foi S.S. Ao contar sua história, ela mencionou:

[...]a minha profissão de engenheira agrônoma, ela é uma profissão em que as mulheres sofrem muito preconceito [...] eu só era procurada pelos agricultores quando nenhum outro engenheiro agrônomo, homem da cidade, poderia mais atendê-los [...]. Aí, para não ficar sem trabalhar, eu... lá no interior dava aula à noite de bico [...] e me apaixonei pela profissão (S.S., 2019).

Por este relato, pode-se perceber que a necessidade de trabalho, de ser remunerada financeiramente, levou a professora S.S. a iniciar sua jornada como educadora. No entanto, posteriormente, a entrevistada relatou que sua permanência na docência se deveu ao fato de ter se apaixonado pela profissão.

Motivações de cunho pessoal

Foi possível perceber, na pesquisa, que as motivações de cunho pessoal surgiram a partir do momento em que o/a professor/a já havia sofrido outras influências, de caráter social, econômico, político, “em espaços distintos, como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ ou a cultura de massa” (SETTON, 2002, p. 6). Com a permanência do sujeito, durante um grande período de vida, em meio a essas interações e aos diversos campos em que elas ocorrem, acontece o que se chama de empírico na história individualizada, formado pelo que se vive e experiencia. Esse, especificamente, é o conceito da construção de *habitus* por Bourdieu. Como esclarecem Knoblauch, Mondardo e Capponi (2017, p. 8):

É a partir da mescla de influências de diferentes campos sociais e das experiências pessoais dos sujeitos que temos a constituição do *habitus* defendido por Bourdieu (1983). Ele enfatiza a necessidade de compreensão do *habitus* a partir das instituições de socialização que constituem o sujeito.

Ou seja, por meio das trocas que ocorrem durante a vida do sujeito, seja com os lugares em que frequenta, ou com o sistema que rege o seu país, é que se forma a esfera pessoal, a qual se constrói ao vivenciar, cada um a seu jeito, as situações que aparecem.

O professor M.E. (2019) relatou algo que exemplifica as motivações de cunho pessoal. ME revelou que começou a sua escolha pela profissão docente ao ter recebido um incentivo da instituição que lhe ofereceu uma bolsa de estudos, caso cursasse licenciatura. Então, ao mesmo tempo em que cursou Licenciatura em Geografia, foi estagiário do grupo do Bardal, que era um cursinho pré-vestibular existente na cidade. Ao atuar como docente, “achou legal”, gostando da experiência que tivera. No entanto, o ocorrido cruzou-se com seu desejo de ser pai e, por este motivo, por escolha pessoal, ele tornou-se pai. Com o nascimento do filho, decidiu parar de cursar Geografia, por uns tempos, mas continuava, eventualmente, exercendo a docência. Para finalizar, decidiu, após “4 anos fazendo outras

coisas”, que realmente se identificava com a docência e voltou para a faculdade.

Pode ser fácil identificar, na descrição do professor, o que Bourdieu explicou sobre a trajetória percorrida na formação da identidade do sujeito, ou do *habitus* que ele assume. O fato de o *habitus* ser identificado em uma situação prática, por mais que, muitas vezes, seja inconsciente, direciona a ação a ser tomada na ocasião apropriada, não sendo necessário programar “o que havia de fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada” (BOURDIEU, 2000, p. 23). Portanto, não houve necessidade de o professor esquematizar seus atos, mas sim de refletir sobre eles, buscando quais tinham sido as experiências que mais lhe agradaram, para então, optar pelo que, pessoalmente, queria.

O mesmo aconteceu com a professora R.R. (2018) que, após casar-se, teve a oportunidade de fazer um mestrado em Educação Adaptada na Universidade do Porto, em Portugal, para onde se mudara com o marido e com os filhos. Para isso, precisou trancar o curso de licenciatura. No entanto, o mestrado, quase finalizado, foi interrompido pela necessidade de seu marido retornar ao Brasil, o que a levou a acompanhá-lo, junto com seus filhos. A professora relatou: “na época, eu achei meio difícil ficar lá sozinha e acabei trancando esse mestrado, não é? E... não retomei mais, retornei e retomei a minha licenciatura e voltei a dar aulas [...]” (R.R., 2018). Foi possível notar que, entre os eventos surgidos no curso da vida e da carreira da professora, ela direcionou suas escolhas ao refletir sobre o que constituía efetivamente sua vontade. Então, mesmo precisando interromper seu mestrado, optou novamente pela licenciatura e por voltar a lecionar.

Sendo assim, fica claro que as motivações de cunho pessoal se dão em conjunto com outras influências, como, por exemplo, o estímulo dado pelas instituições para a escolha do curso de licenciatura, ou para o aperfeiçoamento dos docentes. Portanto, todos os estímulos recebidos e respondidos pelos participantes da pesquisa cooperaram para que eles refletissem e optassem pela profissão, tornando-se professores. No entanto, eles não só incorporaram o que lhes foi inculcido, mas também criaram, a partir disso, indo além do que poderia ter sido esperado deles e, com isso, geraram um novo *habitus*. Ou seja, percebeu-se que sem se restringir ao que foi incorporado, os entrevistados construíram suas próprias histórias.

Mudanças de perspectiva que ocorreram durante o exercício da docência

Ao entrevistar os professores, algumas alterações que aconteceram em suas histórias ficaram evidenciadas. Pôde-se perceber que nem sempre as ações se originaram como réplicas das anteriores, muito menos ocorreram de uma forma contínua, pois, como foi revelado pelos entrevistados, algumas reações foram tomadas de acordo com a maneira que as situações se apresentaram, ou ainda, de acordo com a perspectiva que possuíam em relação às suas capacidades e funções. O que marcou, inicialmente, nos relatos dos professores, quanto a essas perspectivas e mudanças, foi a rigidez com que começaram a exercer a função de educador, para, posteriormente, tomarem a iniciativa de refletir sobre

a melhor forma de realizar seu ofício. O professor B. I. relatou:

Eu comecei a escola como sendo uma pessoa idealista, conservadora e rígida, nos meus pensamentos [...] de repente eu me vi numa situação, num contexto escolar que não me permitia pensar desta forma para sempre, porque fazer as coisas rigidamente não estava me levando a lugar nenhum, porque os alunos não gostavam [...]. Então assim, eu tive que aprender [...] a fazer uma coisa que eu nunca fiz antes (B.I., 2018).

Como se pode deduzir, inicialmente B.I. possuía uma visão conservadora sobre o papel de educador. No entanto, foi a partir da prática em sala de aula, que ele refletiu sobre como as situações realmente se apresentavam, para, então, buscar inovar ao ensinar seus alunos. A professora L. T. (2019) também relatou: “[...] interessante foi quando eu iniciei a dar aula [...] E era muito divertido, porque eu queria cobrar muito. Eu não tinha o jogo de cintura, não é?”. Ou seja, é possível que as ações sejam alteradas a partir da flexibilidade do sujeito para transformar seu modo de ver e permitir a mudança. Assim, segundo Setton (2002, p.8), “o indivíduo pode viver a experiência de construir reflexivamente parte de seu próprio destino”.

Outra particularidade, dentro dessas mudanças relatadas pelos entrevistados, foi a influência causada pelas mídias sociais no sistema de ensino. Os educadores relataram sobre a necessidade de saber lidar com a quantidade de informações que chega aos estudantes. O professor B.I. expôs:

Qualquer criança que domine um computador é capaz, não que faça, mas é capaz de ter mais informação do que a gente. E eu dando aula de Física para o nono ano [...] e esse aluno... ele foi no programa da Fátima falar sobre Astronomia [...]. Então, eu tinha duas opções, ser um professor tradicional e calar o aluno ou aprender com ele, e foi o que eu fiz. Então, eu o deixava falar [...]. E os alunos todos assim (expressão de espanto), e eu assim (expressão de espanto), não é? (B.I., 2018.).

A partir desse depoimento, notou-se que os meios pedagógicos são diversificados e a educação dos estudantes não está apenas sob os cuidados dos familiares e das instituições educacionais. Embora o professor tenha agido de maneira própria para com a situação ocorrida naquele momento, o que pode ter gerado aprendizado na turma, Setton (2002, p. 9) chama atenção para o fato de que apesar de a transição dessas atribuições sociais deixarem espaço para ações independentes, elas também acarretam “mais riscos e mais responsabilidade”.

É possível concluir, portanto, a contar com a maneira como os educadores viam, inicialmente, o papel da profissão docente, que as suas perspectivas foram modificadas devido às experiências adquiridas no cotidiano da vida escolar. Esses professores tiveram a escolha de reinventar ou recriar suas práticas, fator consequente de uma sensibilidade fundamentada nas ações e experiências vividas anteriormente.

Desafios enfrentados pelos professores durante a carreira docente

Quanto aos desafios enfrentados pelos professores durante a carreira docente, houve inúmeros relatos. Com efeito, uma carreira se faz por meio de um percurso contínuo para algumas pessoas, enquanto para outras “há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (NÓVOA, 1992, p. 38). Nesse decurso, formador das pessoas, elegeu-se dois estágios a serem destacados, considerando seus desafios.

Em primeiro lugar, estão as dificuldades que se apresentaram no início da carreira, ou “entrada na carreira”, como retrata Nóvoa (1992, p.39). Essa fase, para o autor, pode se referir a um “choque do real”, em que se conhece a realidade prática do campo da educação, a qual, possivelmente, confronta o pensamento idealizado sobre o que é a profissão docente. O professor C.J. relatou: “[...] o maior desafio foi uma dificuldade muito grande, que eu cheguei cobrando dos meus alunos um nível muito alto. Para mim estava tranquilo, mas não... eles estavam loucos. Então eu tive que ir baixando o nível de cobrança [...]. Isso a experiência foi me trazendo (C. J., 2018)”. Notou-se, no discurso do professor, que ele havia concebido uma ideia, antes de iniciar a prática em sala de aula, de estudantes capazes de aprender independentemente do que ele ensinasse. Com a vivência em sala de aula, porém, ele pôde perceber que havia um “nível” necessário para conduzir seus estudantes ao aprendizado efetivo da disciplina lecionada.

Outro desafio com o qual os entrevistados descreveram ter se deparado foi a dificuldade inicial em lidar com as burocracias organizacionais requeridas à função de professor(a). A professora C.M. (2019) relatou: “O planejamento, [...] fechado você não podia mudar, e nas primeiras escolas que eu trabalhei existia o semanário [...] tinha que passar para, no caso, a equipe pedagógica, para autorizar o que você iria trabalhar na semana seguinte [...]”. Vale ressaltar que a entrevistada, não foi a única a mencionar essa complexidade como desafiante. Embora a realidade vivenciada por C.M. tenha sido distinta da dos demais entrevistados, devido ao seu tempo de profissão, pois esse foi um desafio inicial em sua carreira de 40 anos de magistério, outros professores também descreveram ter passado por dificuldades ao atuarem com normas e documentos próprios do sistema escolar, como o preenchimento de livros de chamada.

O que se pôde observar, considerando as falas dos professores, foi um ímpeto dos docentes em solucionar as dificuldades que se apresentaram possivelmente por se terem visto “em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (NÓVOA, 1992, p. 39). Ou seja, a busca por aprender a preencher corretamente os livros de chamada, por passar o final de semana preparando o “semanário”, e ainda, como alguns mencionaram, estudar para entender como facilitar o aprendizado dos estudantes, pôde revelar a motivação inicial com que esses profissionais enfrentaram os desafios relatados.

Essa fase estudada é também uma fase de “exploração”, em que a pessoa busca saber se realmente se adapta à profissão escolhida. A continuidade desse momento se dá na decisão, possivelmente definitiva, de uma “identidade profissional”. A professora S.S. relatou:

[...] comecei assim sem muito compromisso, não é? Só mesmo pensando em ganhar dinheiro para sobreviver, e aí eu fui percebendo que era mais do que isso [...] você não é só um professor às vezes na vida do aluno, você é mais importante do que isso. Às vezes ele, ele te vê como amigo. Então, é... eu fui ficando, eu acho que mais responsável, assim, mais dedicada [...] eu me tornei mais, mais humana, mais mãezona, mas também não por isso deixei de fazer o meu trabalho, entendeu? (S.S., 2019).

Essa citação revela um tempo marcado na vida da professora, em que ela passou da fase de compromisso com seus próprios interesses, pelo fato de ter precisado exercer sua função por necessidade financeira, para a etapa de comprometimento com a profissão, na qual ela se sentiu parte do campo educacional. E seu empenho estendeu-se para com os que a reconheciam como educadora, ou seja, seus alunos. Nóvoa (1992) descreve esse momento de decisão como difícil, pois, além de comprometer-se definitivamente o professor, ao eleger uma atividade, exclui as outras.

Essa exclusão fica clara no caso de uma das professoras entrevistadas, da área desportiva, que havia manifestado seu desejo de ir para outra área, a dança, que sempre lhe havia atraído. No entanto, acabou decidindo-se pelo magistério, carreira de que gostava. A entrevistada citou que, às vezes, se questionava: “Ai, será que eu estou no caminho certo?”. Ao responder à sua própria pergunta, ela afirmou: “você percebe [...] pelo que consegue aplicar e pelo retorno deles [dos alunos] que você está na profissão certa (riso)” (R.A., 2019). Por outras palavras, a ação de escolher, nesta fase, pode vencer os desafios da dúvida e da renúncia, além de assinalar a maturidade, a capacidade de se comprometer e enfrentar os resultados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivos conhecer a história de vida de professores que atuam em escolas da educação básica, pública, no município de Curitiba; investigar as motivações de cunho pessoal, político, social e econômico que os levaram a optar pelo magistério como profissão; analisar as mudanças de perspectiva que ocorreram durante o exercício da docência; e identificar os desafios enfrentados pelos professores durante a sua trajetória. Com apoio em Bourdieu, foi possível verificar que a primeira formação desses docentes se deu por meio de um *habitus* compartilhado que se manifestava em vários ambientes, fosse na família ou em outras instituições às quais estivessem vinculadas, no desempenho de suas atividades. Embora os sujeitos da pesquisa possam se revelar, pessoal e profissionalmente como influenciados pelo *habitus*, é relevante enfatizar que

os espaços da sociedade foram também influenciados e modificados pelas ações desses professores, quando se tornaram agentes inventivos, com a sua maneira de ver e comportar-se na sociedade.

Alguns meios sociais, em primazia, influíram nas escolhas dos entrevistados, como a família e a escola. Os interesses na área política, por outro lado, foram adequados para garantir sua permanência nos respectivos campos sociais. Do ponto de vista econômico, alguns professores relataram ter iniciado na profissão docente devido à carência financeira, mas fizeram questão de ressaltar que, de acordo com o tempo e as experiências vividas, acabaram por se identificar com o magistério.

Quanto às mudanças de perspectiva que ocorreram durante o exercício da docência, é possível deduzir que os estímulos pessoais foram também gerados por meio de uma ação reflexiva, a partir de oportunidades apresentadas durante as trajetórias de vida e a carreira dos professores. Além disso, percebeu-se que as mudanças de perspectiva, ocorridas durante a profissão docente, estiveram baseadas em atos dos entrevistados, contando com sua flexibilidade em aceitar essas transformações. Por outro lado, os desafios que enfrentaram puderam ser vencidos, diante da motivação pessoal de cada um em superá-los.

Em suma, conhecer e compreender as histórias dos professores, na proporção de suas experiências - que os formam, mas também são formadas por eles -, é fundamental para bem compreender as motivações, as mudanças e os desafios que os docentes enfrentam. Cada história apresentada foi única e, levá-las ao conhecimento de outros, pode ajudar na construção de um novo *habitus*, individual e social, em um campo que, para existir, precisa ser construído e reconstruído por meio dos agentes que se identificam com ele.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CASANOVA, José Luís. Uma avaliação conceptual do *habitus*. **Ciência IUL**. IESISCTE/CELTA, n. 18, p. 45-68, 1995. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/889>. Acesso em: 02 out. 2020.

KNOBLAUCH, Adriane; MONDARDO, Giselly Cristini; CAPPONI, Luciane Aparecida Moraes. Algumas considerações sobre formação de professores e o *habitus* docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, n. 54, p. 1335-1351, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.AO03>

LANDINI, Tatiane Savioa; PASSIANI, Enio. Jogos habituais – Sobre a noção de *habitus* em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. X Simpósio Internacional Processo Civilizador da Unicamp FEF, 2007, Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas: UNICAMP FEF, 2007. sp. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Tatiana_Landini.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

NÓVOA, António *et al.* **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria de *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA AMAZONENSE

Data de aceite: 02/09/2021

Danilza de Souza Teixeira

Universidade Federal do Amazonas
<https://orcid.org/0000-0002-9098-8766>

Aldair Oliveira de Andrade

Universidade Federal do Amazonas
<https://orcid.org/0000-0001-5205-9766>

Jadson Justi

Universidade Federal do Amazonas
<https://orcid.org/0000-0003-4280-8502>

RESUMO: O objetivo deste estudo é descrever a trajetória de vida de uma professora do Estado do Amazonas. A realização deste manuscrito justifica-se na necessidade de se valorizar a história de vida educacional, pessoal e profissional do ser humano em momentos de desvalorização social. Metodologicamente, este estudo enquadra-se como um relato de experiência. Discute-se por meio de narrativa histórica a realidade vivenciada por uma mulher que acredita que cada momento de vida é relevante e o resultado disso é um ser multicultural cheio de experiências por meio de aprendizados e reaprendizados constantes. Nessa lógica, a humanidade é inacabada e à medida que o indivíduo influencia também é influenciado. Conclui-se, por meio da trajetória de vida de uma mulher cheia de experiências positivas ou não, que este estudo pode contribuir para uma reflexão social. Por fim, a trajetória de parte da vida relatada contribui como um estímulo ao estudo e à luta diária para o bem comum, seja

ele profissional, social, educacional, emocional ou moral.

PALAVRAS - CHAVE: História de vida. Ser professor. Relato de experiência.

LIFE STORY OF A TEACHER FROM AMAZONAS

ABSTRACT: This research aims to describe the access of former students of Youth and Adult Education to higher education at a public university in the municipality of Parintins, Amazonas, Brazil. The methodology of this study is qualitative. The participants are three academics who have graduated from Youth and Adult Education and are studying undergraduate education. Data collection occurred through a semi-structured interview based on a script developed by the researchers of this research. The results show that the access of students from Youth and Adult Education to higher education is marked by several difficulties that permeate from the selection process to higher education until the conclusion of the course. It is concluded that the experience in Youth and Adult Education influences the continuation of the student's school life, and that when entering higher education, such experiences arising from the basic educational process may confront in their stay at the university. Such consideration is supported by the logic of little study on the part of the students associated with the countless social problems experienced throughout the student's life.

KEYWORDS: Life story. Be a teacher. Experience report.

1 | INTRODUÇÃO

Escrever esse relato de experiência permite lembrar fatos ao longo da vivência de uma professora da realidade do Estado do Amazonas, muitas secretas; outras, nem tanto. Todavia, rememorar requer uma certa tranquilidade e perspicácia para fazer emergir o que realmente é relevante para a história. Relatam-se com este estudo lembranças das experiências vividas de uma professora (aqui chamada ficticiamente de Luz), as quais se percebem, com movimentos, sons e olhos fechados, as lembranças das vozes. Narrar e refletir sobre as vivências nem sempre é algo fácil, pois, muitas vezes, remete-se também a lembranças não tão agradáveis.

A problemática que norteia este relato de experiência parte da reflexão de que a história de vida das pessoas deve ser valorizada, haja vista que a atual conjuntura social brasileira desvaloriza a história humana, e esse cenário é observado principalmente em nações que não reconhecem a educação como aporte integral para o futuro humano por parte de seus representantes. Desta forma, será contada, de forma ascendente, um pouco da trajetória educacional e profissional e como o ser professora universitária tem se constituído na subjetividade de uma mulher amazonense.

Para tanto, inicia-se relatando sobre a primeira infância de Luz e o lugar onde nasceu, da passagem pelo ensino de 1º Grau e formação em magistério, o início da vida como profissional e também se descreve um pouco da vida como mãe, esposa e cidadã. Nota-se que a história de vida de Luz, em inúmeros momentos, se entrelaça com a história profissional, algo comum para a realidade de todo trabalhador que se preze.

Assim, apresentam-se os caminhos percorridos, percebem-se no momento de imersão as memórias gestaltianas inacabadas, sempre em busca de aperfeiçoamento multidimensional. Vibra pujantemente no íntimo a necessidade de percorrer sempre outras estradas e continuar se aperfeiçoando no aprender e na análise de determinadas questões humanas sob a égide de novos conhecimentos trazidos pela percepção que a maioria das pessoas demora a enxergar durante a vida. Partindo disso, é que se descobre que é preciso sempre se reinventar, mas nada aleatório, sempre consciente do caminho que precisa ser tomado. Essa nova direção não descarta as vivências anteriores, porém as utiliza para que se tenha segurança na jornada seguinte.

Esse relato de experiência ocupa-se de um universo de significados, de motivos, de aspirações das crenças dos valores e das atitudes (LEITE, 2008). Assim, emerge-se nas memórias, e, ao mesmo tempo, reflete os acontecimentos que Luz pôde experimentar e suas interferências no caminhar temporal. Como técnica de um relato de experiência utilizou a narrativa com ênfase na história de vida, com base em um rascunho do necessário para compor um fluxo teórico que os autores deste manuscrito acreditam ser relevante para o meio acadêmico. Para tanto, o objetivo deste estudo é descrever a trajetória de vida de uma professora amazonense.

1.1 Luz: o início da vida

Para iniciar, é preciso relatar um pouco da história e do lugar onde Luz nasceu, isto é, de onde veio. Somente conhecendo um pouco da subjetividade de vida é que se compreendem seus modos de ser, suas posturas diante de muitos fatos, seu crescimento moral e intelectual, conquistas e lutas que foram travadas em cada uma das etapas temporais.

Luz nasceu de uma família habitante da zona rural, chamada Santo Antônio, município de Parintins, Amazonas, Brasil. Essa comunidade, na atualidade, recebe o nome de Agrovila do Caburi, onde, na última visita dos autores, mantiveram um diálogo com os moradores locais e, segundo informações colhidas, sua população chega aproximadamente a cinco mil habitantes. Das lembranças de Luz no período de infância, o que ainda permanece, patentemente, é o Centro Social e a igreja de São Sebastião que estão instaladas em frente da comunidade, podendo ser vistas de longe, quando o barco adentra o Lago do Caburi.

Naquela época, 1973, poucas famílias moravam na comunidade. Em lembranças, Luz vê a igreja, o Centro Social Comunitário, algumas poucas famílias que habitavam na comunidade, a maioria dos comunitários morava distribuída nas cabeceiras do Lago do Caburi (Figura 1). Esclarece-se ainda que Mendonça Furtado, cumprindo ordens de Portugal, por intermédio do Ministro Pombal, determinou que tropas do Grão-Pará deveriam subir ao Amazonas para expulsar os Jesuítas da região, sendo designadas as tropas do Cabo Vilela, que foi morto pelos índios locais. Mendonça Furtado organizou outra tropa com o intuito de punir os índios, a tropa do Cabo Ari. O cabo também foi emboscado pelos índios entre um lugar chamado Comprido e o Lago do Igarapé, cujo caso ficou conhecido e veio passando pelas gerações que habitaram esse lugar como o “caso do Cabo Ari” e, com o tempo, o lago foi denominado Lago do Caburi (RODRIGUES, 1993).

Seus moradores reuniam-se apenas aos domingos para ir ao culto, assistir às partidas de futebol, tomar cachaça, conversar, planejar os puxiruns, quando do período da plantação. Elucida-se que puxirum está relacionado ao ajuntamento dos comunitários para a plantação de mandioca, juta ou capim para o gado. Era feito um calendário e no dia aprazado todos estavam presentes para ajudar, em uma sucessão de encontros. Contemporaneamente conhecido como mutirão na região.

Luz não tem ideia de quantas famílias moravam na localidade. Essas lembranças foram trazidas na memória dos tempos de criança, quando lá passou os primeiros seis anos.



Figura 1 - Vistas panorâmicas: a) entrada da Agrovila do Caburi; b) Lago do Caburi

Fonte: Maciel (2018) e Tenório e Soares (2013).

Luz e família moravam em uma cabeceira chamada Laguinho, em uma casa de assoalho, com cozinha e fogão a lenha, onde o fogo crepitava do raiar do dia ao pôr do sol quando o jantar estava sendo finalizado. O meio de comunicação existente na casa era apenas um rádio a pilha. Por meio do programa Voz do Brasil, os adultos sabiam das notícias. Além disso, todos da família ouviam as músicas da época. Para Luz, o melhor programa era chamado Hora Alegre da Criança da Rádio Alvorada de Parintins, que alegrava as tardes, as histórias infantis criavam um mundo, e esse momento em parte se eternizou em sua mente.

Com algumas cabeças de gado no campo (algo comum na região), Luz levantava cedo para ver tirar o leite e também tomá-lo quente, extraído diretamente das tetas das vacas. Luz lembra dos folguedos com primos de primeiro, segundo e terceiro grau, pois a maioria dos vizinhos era parente. Recorda também dos pulos na água do tempo da enchente (fenômeno com muita água no rio), a pescaria com seu avô na vazante (fenômeno com pouca água no rio) quando os igapós secavam e os galhos das árvores ficavam à

mostra e neles brincava se balançando de galho em galho. Já durante a fase da vazante, deixava o leito do rio seco, e, mesmo assim, a sua água era usada para tomar banho, cozinhar e beber. Era de um olho d'água, que vinha sua água gelada na época e continua (na atualidade) dando vida a um lago pequeno da região.

Seu avô, um simples juteiro e pescador, morava em outra localidade, chamada Ilha das Onças (área de várzea no mesmo município), trabalhava para sustentar a família e sua esposa (avó de Luz) dona de casa, condição comum às mulheres oriundas daquela região. Luz foi a terceira filha de uma família de nove irmãos. Quando completou um ano e seis meses, seus pais lhe deram para seus avós maternos, o que lhe resultou uma nova história. Cresceu em um lar de agricultores, seus avós eram analfabetos, mas tinham um modelo de criação rígida, com princípios baseados no catolicismo.

Seus avós lhe ensinaram o respeito aos mais velhos, a obediência às ordens estabelecidas, a não pegar nada que fosse de outra pessoa, a pedir sempre que precisasse de algo, ficar calada quando adultos estivessem conversando e muitos outros princípios inerentes à compreensão do que seria uma pessoa de bem para a família da época.

1.2 O caminho da escola

O caminho da escola levou Luz para longe de casa e de seus avós. Quando completou a idade escolar, seus avós resolveram que seria melhor estudar na cidade, pois, na comunidade a qual pertenciam, a escola funcionava no salão paroquial, os professores eram leigos e seus avós queriam que ela tivesse mais oportunidades de estudo e, conseqüentemente, crescimento profissional.

Logo, fora morar com sua irmã, que era casada e residia na sede do município. Pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tratava do Ensino de 1º Grau, conforme o artigo 19, as matrículas para ingresso eram realizadas com a idade mínima de sete anos (BRASIL, 1971). Com essa idade, Luz iniciou sua aventura escolar. Não realizou o Jardim de Infância (atualmente, Educação Infantil, pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e não sabia ler e nem escrever quando entrou no primeiro ano na Escola Estadual Suzana de Jesus Azêdo, cursando neste estabelecimento educacional do 1º ao 4º ano do 1º Grau (Figura 2) (BRASIL, 1996).



Figura 2 – Entrada principal da Escola Estadual Suzana de Jesus Azêdo

Fonte: Tenório (2013).

O fato de não ter passado pelo Jardim de Infância a colocou na posição de pouco inteligente, situação que lhe fez ficar no primeiro ano fraco. Na sua sala ainda havia a separação entre os que sabiam mais e os que sabiam menos. Luz ficou no grupo dos que sabiam menos, e isto marcou sua vida.

O paradigma tradicional vivenciado nas escolas cunhava o modo de agir dos professores. Foi nessa perspectiva que estudou o 1º ano, e achava normal a separação para a época. Os pais ou os responsáveis legais davam total autoridade para os professores, ou seja, autonomia para vários tipos de repreensão, por exemplo: a palmatória ficava sobre a mesa e os castigos eram constantes, como ficar em pé de costas para a parede, de joelhos, ou mesmo os puxões de orelhas eram comuns e sequer se reclamava em casa (MANACORDA, 2001).

A pedido de sua avó contratou-se uma professora particular para possibilitar melhor aprendizagem (alfabetização). A professora, vizinha de sua irmã, era leiga, a ensinava da forma tradicional, e na escola não era diferente. A professora Margareth, com seus cabelos encaracolados, lábios carnudos lhe veem à lembrança, trabalhava com a cartilha *Caminho Suave* (Figura 3).

Luz se recorda do texto *Passarinho*. Ao chegar da escola, contou para sua irmã da leitura que seria cobrada no dia seguinte. Logo, ela disse-me: “Leia para mim”. Luz inocente iniciou: “Veja o passarinho. Ele bicou o pêssego. O pêssego ficou furado.” (pêssego não era uma fruta que conhecia e, ainda na atualidade, somente a conhece por compotas vendidas em mercados). A leitura foi lida como se não houvesse acento na palavra “pêssego” (o que gerou uma fonética incorreta em sua sonoridade), e, por isso, levou um cascudo inesquecível. A partir daquele dia nunca mais pediu auxílio para aprender a ler, ainda dá

boas risadas ao contar essa história, pois Luz deixa sua irmã envergonhada pelo que fizera no passado.



Figura 3 – Material usado para alfabetização de Luz – cartilha Caminho Suave e o texto Passarinho

Fonte: Bruno (2017) e Garcia (2017).

Luz relata que foi difícil, mas que não repetiu nenhum ano escolar, passando sempre com boas notas. Do 5º ao 8º ano estudou em uma escola pública estadual: os primeiros dois anos no período vespertino e os últimos dois, no período noturno. Nesse período, ficou um tempo com sua irmã e outro em casas de família para garantir um local para ficar, pois seus pais continuavam morando na área rural. Foi difícil a adaptação, mas continuou firme, sem reprovar. O que a marcou nessa fase foi a postura da professora de matemática, que deixava os alunos em pé quando erravam alguma questão dos exercícios. Por mais que naquela época achasse a situação constrangedora (ficar em pé em um determinado tempo), hoje vê o quanto a fortaleceu, pois, diante desse episódio, se sentia na necessidade de reforçar o aprendizado formal e se empenhava nas leituras e nos exercícios de repetição das atividades de sala de aula.

Por outro lado, Luz também morou com uma tia, que era proprietária do cinema local, ficando lá por um tempo. Morou em outras casas de família, como se fosse filha e com direito à moradia, à comida e às roupas que já tinham sido usadas pelos filhos dos donos da casa, e, em outras, fazia o papel de doméstica. Era a oportunidade do momento, desperdiçá-la significava voltar para casa e ser agricultora e Luz não queria isso para sua vida. Mesmo

na fase de criança, Luz sabia que estudar era algo promissor. Aparentemente, esse relato de vida é uma história que ocorre de forma usual, e que é contada por pessoas carentes da sociedade, mas se levanta a ideia de que um relato nesse molde não é comum, sendo divulgado por meio de um manuscrito destinado à acadêmica universitária. Tal feito não só beneficia a comunidade em geral, como também as ciências que estão intrinsecamente sendo estudadas por ela, como a antropologia, sociologia, psicologia e outras tantas que apresentam no ser humano seu sujeito de estudo de forma direta ou indireta.

Contudo, grande parte da sociedade brasileira é oriunda de muitas comunidades, guetos, rincões perdidos na mata (principalmente as pessoas da região amazônica), e, quando cientes de uma perspectiva melhor, seguram com as mãos firmes e mesmo que venham a cair tendem a serem persistentes. Foi nessa luta que Luz terminou o 1º Grau em 1989. Seu avô faleceu nessa época e sua avó foi morar na cidade, período difícil, porém se fortaleceu e se tornou o alicerce de apoio na caminhada.

Partindo disso, “A educação visa à formação para a cidadania, a integração e participação na convivência humana. Se não contribuir para formar o novo cidadão, não estará realizando aquilo que lhe deve ser específico [...]” (ROSSA, 1991, p. 15). Desse modo, Luz acredita que a educação é pensada para as pessoas mais carentes, o ensino politécnico, instituído para dar mão de obra barata e implantada por muitos governos. A educação moral e cívica, disciplina que cursou no 1º Grau, foi muito proveitosa, ensinava o respeito, a moral, a boa conduta, mas o que está intrínseco no currículo oculto dessa disciplina fecha a visão e faz obedecer. A questão que se faz é: A quem se faz obedecer? É bem provável que a resposta dessa indagação são aos que o governo quer. Logo, Luz relata que é fruto dessa educação que outrora se fazia tão presente na vida escolar.

Finalizado o 1º Grau, era o momento de se profissionalizar, essa era a ideia dos familiares de Luz que acreditavam que um emprego era o cerne da formação, e também era o de Luz, a necessidade de trabalho era extrema. No município em que vivia, as escolas ofereciam o magistério em nível médio, técnico em administração, técnico em contabilidade e técnico em enfermagem. Sua família então optou pelo magistério, pois era a formação com mais possibilidade de conseguir trabalho na região. Cursou o magistério em um colégio evangélico de Parintins, escola pertencente à Igreja Batista e conveniada com o governo do Estado do Amazonas. Suas normas eram de uma rigidez que amedrontavam os estudantes, mas, além delas, havia naquele tempo (1990) muitas palestras sobre drogas, alcoolismo, gravidez na adolescência, pastores que vinham de outras Igrejas Batistas brasileiras e conversavam com os alunos. Havia uma preocupação muito grande com os jovens, o risco de se viciar nesse período juvenil é grande pelos arrastamentos que envolvem o desenvolvimento da maturidade.

Contudo, foi no magistério que empreendeu o estágio supervisionado, disciplina que possibilitou o encontro com os alunos do Jardim de Infância e, especificamente, os alunos dos anos iniciais. Luz estagiou primeiro no Jardim e a professora dessa sala adoeceu e

teve que assumir a turma. Para Luz, a experiência não foi satisfatória, ela estava no estágio para observar a professora ministrar suas aulas e planejar com ela. Ao assumir a sala, criou certa resistência em ministrar aulas para crianças, o que acredita até os dias atuais não ter habilidade para tal. Comenta ainda que a Educação Infantil não lhe atrai como profissional.

O estágio de Luz com alunos de anos iniciais aconteceu em uma Escola Estadual situada em Parintins. Os alunos que cursavam magistério conheciam todas as turmas e, após esse momento, escolhiam uma turma para ministrarem aulas como parte do estágio. Luz escolheu o terceiro ano, sala que observou por mais tempo.

1.3 Professora iniciante

Luz finalizou o magistério em 1992, e, em 1993, prestou concurso público do Estado (AM), mais não foi aprovada, e nesse mesmo ano fez uma formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com uma professora oriunda de Manaus, cuja oportunidade se deu por sua irmã ministrar aulas na escola de surdos que existe no município de Parintins. A gestora local permitiu sua participação, e, com isso, recebeu certificado e muito aprendizado, entretanto, naquela época, não sonhava se habilitar para trabalhar com alunos surdos.

Em 1994, Luz foi para Manaus aventurar-se em casa de família, precisava sair do comodismo e ir à busca de trabalho, não podia ficar esperando. Conseguiu o trabalho, mas, com três meses, laborando naquela casa, recebeu a visita de uma amiga da família, que no período de festas de boi (festa folclórica tradição de Parintins) sempre se hospedava em sua casa para assistir ao festival folclórico. Ela trabalhava na Secretaria de Educação do Estado e perguntou para a Luz se estaria disposta a ministrar aulas no município de Manaquiri, onde havia duas vagas e nenhum professor com disponibilidade para assumir naquele momento.

Luz pensou, serei professora, porém se lembrou também que, nesse período, se assumiam muitos cargos por indicação e geralmente eram indicações políticas, a velha troca de favores eleitorais. Mesmo assim aceitou a proposta, despediu-se da dona da casa e no outro dia estava na Secretaria, e a gestora da única escola estadual no município de Manaquiri estava lhe aguardando. Viajou sem dinheiro algum no bolso, contando apenas com a ajuda da gestora da escola de destino que subsidiou a viagem, a moradia, os mantimentos e ajuda moral para chegar aonde precisava. A escola de destino ficava na sede do município, mas tinha núcleos nas várias comunidades com até quatro salas de aula.

Luz foi para Janaucá, onde funcionava um núcleo com o Ensino de 1º Grau, era o maior núcleo depois da sede funcionando nos turnos diurno e noturno. Foi lotada no 2º e 3º ano, usava os livros didáticos indicados, realizava seu plano diário de aula, as turmas já eram separadas e não multisseriadas como em algumas comunidades do município. Ela ainda recorda que o incentivo (na época) dos docentes era subsidiado por instrumento de madeira (palmatória), lisa e envernizada, que, de certo modo, inibia os estudantes

pela prática do ensino tradicional. Os alunos não se mexiam na cadeira, os professores andavam entre as filas e por mínimo motivo que fosse o instrumento corretivo era usado. Luz não a usava como castigos, sempre teve horror à palmatória, já que não tinha boas lembranças desse instrumento de correção usado há tempo e com autorização dos pais.

A punição no sentido que lhe é próprio na escola carrega uma trajetória de milênios, e a corrigenda sempre foi autorizada. No entanto, hoje, com as novas legislações, os professores estão mais comedidos, todavia ganha uma atitude mais sutil em decorrência dos inúmeros processos existentes (LIMA, 2010).

Nesse período, surgiu para a Luz a oportunidade de formação para trabalhar com o 5º e 6º ano, o adicional no município de Caapiranga, AM. Viajaram três colegas e Luz, iniciaram a formação em Estudos Sociais, habilitação para ministrar aulas de história e geografia. Infelizmente, elas haviam perdido duas disciplinas as quais foram cursadas uma no próprio Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta e a outra em momento distinto no Careiro da Várzea, AM. No entanto, a formação em Estudos Sociais foi uma aventura pelas peculiaridades do Amazonas, geograficamente sendo um Estado onde para se chegar a outros lugares a rota fluvial é a única via de acesso.

As aventuras da formação trouxeram expectativas. Por meio de curso modular, as disciplinas foram ofertadas em um período exíguo, as condições de aprendizagens foram minimizadas pelo tempo, pela inabilidade muitas vezes de compreender os conteúdos organizados. Mesmo assim, essas condições não interferiram quando se existe uma ação reflexiva entre o que se aprendeu, entre o que se conhece e o que se pode fazer para sanar as lacunas detectadas nesse processo construtivo da formação.

Todavia, o ato de refletir não é uma ação que todos realizam. O amadurecimento do ser humano tende a analisar sua condição de ser e estar no mundo, e nem sempre é eficazmente realizada. Naquele período, essa reflexão não fora feita por Luz. Na atualidade, com um olhar crítico e reflexivo, ela acredita poder pensar na essência, e a partir de considerações multidimensionais procura agir de forma politicamente correta.

Em 1995, fez concurso municipal em Manaquiri, sendo aprovada, assumiu a cadeira e permaneceu no município até 1998 quando pediu exoneração e voltou para sua cidade por motivos familiares. Ali pôde conhecer outras comunidades nas quais ministrou aulas e com o adicional trabalhou no ensino de 1º Grau, no 6º e 7º ano.

O retorno para a casa trouxe-lhe outros direcionamentos. Desempregada, procurou emprego na prefeitura de Parintins e conseguiu uma carga horária para a Gleba da Vila Amazônia, trabalhou com Educação de Jovens e Adultos em 1999. Relata, ainda, que a experiência foi muito proveitosa, já que seu público eram adultos que buscavam aprender a ler e escrever. Desta forma, buscou contextualizar com sua identidade, após conhecer Paulo Freire (1921-1997), e apenas após a graduação em Pedagogia compreendeu o seu fazer de forma eficaz.

No ano seguinte iniciou a trajetória que lhe levou para a pós-graduação (lato sensu)

e comenta que procurou ficar em Parintins com as oportunidades que lhe foram ofertadas. Logo, Luz reflete que o homem vai aonde a correnteza o leva, pode desviar, nadar para outra direção, mas a força da água o cansa, então, ele deixa se levar para o porto mais próximo, sem luta, mas observando o espaço percorrido, os desafios e os salva-vidas que lhe são arremessados pelos observadores que não querem que se afogue.

Assim, Luz chegou até uma escola de Áudio e Comunicação de Parintins e agarrou tudo que lhe foi apresentado como oportunidade, percorrendo seus espaços, conhecendo os professores, os alunos que não eram somente surdos, mas havia também estudantes com déficit intelectual, com transtorno do espectro do autismo e múltiplas deficiências. Entre estes, os alunos surdos foram os que chamaram sua atenção e surgiu a oportunidade de aprender de maneira eficaz sua comunicação por meio das mãos.

Estudou para além de suas expectativas. Em 2000 não havia muitas pessoas com formação em LIBRAS em Parintins. Quem conhecia um pouco dessa comunicação era levado a trabalhar em escola específica, então se trocavam experiências, materiais e, nessas vivências, todos sempre aprendiam. Os livros, muitas vezes, eram os próprios professores, em inúmeras ocasiões assumia-se o papel de autodidatas para poder suprir a necessidade dos alunos e as dos professores com tantas dúvidas que surgiam no percurso. Fernando Capovilla, com sua “gramática trilingue”, foi muito importante para sua formação, mas também “LIBRAS em contexto” e outros tantos foram usados.

A Escola de Áudio e Comunicação de Parintins escolarizava até o 4º ano. A partir do 5º ano, a escola integrava seus alunos em uma outra escola para continuação dos estudos de primeiro grau e, após a finalização dessa etapa, o aluno escolhia se continuava no local para cursar o ensino médio ou se seguia para outra escola. Os alunos surdos estudavam na escola comum em um horário e no contraturno faziam reforço em escola específica de Parintins. Os intérpretes acompanhavam os surdos nas salas de aula comum, interpretavam e aprendiam os conteúdos ministrados nas disciplinas e no outro horário ministravam o reforço para os alunos. Os professores da sala comum não faziam nenhuma mudança pedagógica, era o surdo que tinha que se adaptar à escola, cujo período ficou conhecido como integração na Educação Especial.

Segundo Luz, na concepção dos professores (que não utilizavam LIBRAS), os alunos pertenciam aos intérpretes de LIBRAS (como se fossem professores com responsabilidade formal de educação), mas os intérpretes não pertenciam ao quadro da escola que fazia a integração; estavam lotados na escola de educação especial. Luz relembra que ela e outros intérpretes não pertenciam a nenhum dos dois espaços, o pertencer é partilhar, participar de suas atividades, corroborar para sua melhoria e não permitiam esse fazer.

Esse tempo foi de muitas aprendizagens; estavam-se abrindo caminhos, e ela não fazia parte de nenhuma escola e ao mesmo tempo de duas. Luz pensa que ela e outros se tornaram um pouco híbridos, enrijecidos, com os dois espaços de trabalho, mas também mais sensíveis às especificidades dos alunos. Mudaram com as experiências e

se fortaleceram com elas. Ela permaneceu por muito tempo no 3º ano do Ensino Médio, e concomitantemente aprendia os conteúdos. Quando se iniciou o processo educacional de inclusão e não mais integração, ela saiu do quadro de lotação da escola específica e foi para a escola comum, porém, como é complexo se desvencilhar de antigas práticas, a inclusão não mudou a postura dos professores; para eles os alunos continuavam sendo de responsabilidade do intérprete no que tange sua educação formal. Luz acredita que essa situação foi e ainda é vivenciada por muitos intérpretes brasileiros.

1.4 A pedagogia e Luz

Em Parintins não havia na época universidade pública ou particular. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) tinha sede apenas na capital do Estado do Amazonas, somente foi instalado o campus em Parintins em 2007, por isso, quem quisesse ter nível superior tinha que se mudar para a capital. Poucos faziam essa jornada, porque se alocar na capital despendia muitos recursos e para famílias de baixa renda não era viável.

No entanto, os cursos de nível superior chegaram a Parintins anterior à instalação do campus universitário, os quais vieram por meio de convênios, primeiramente com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e depois com a UFAM, mas a graduação era oferecida apenas para os professores que faziam parte do quadro efetivo da rede estadual. Em 2000, a prefeitura fez um convênio com a UFAM para a oferta de dois cursos de licenciatura, um em Ciências para os professores efetivos e Pedagogia para a comunidade. Assim, surgiu a oportunidade para Luz, os cursos sempre eram modulares e aconteciam em período de férias.

Luz se inscreveu e passou no vestibular, dando início a sua formação em nível superior. Foram quatro anos de trabalho efetivo como intérprete e também de estudo nas férias. Um campo vasto de informações novas organizou-se em seu interior, assim como a experiência profissional que se construiu, vivenciou pouco tempo como professora de sala de aula, agora ela vivia o tempo de ver outros professores ministrarem aulas.

Luz não nega o seu orgulho de ter passado no vestibular, mas, também, por ser a primeira filha da família a ter conquistado tal proeza, parece pouco, isto porque, naquela época de poucas oportunidades, as pequenas conquistas se transformavam em grandiosas vitórias.

As disciplinas cursadas ocorriam geralmente em oito dias em período diurno, e no noturno continuava-se a estudar para executar as atividades solicitadas por seus professores. Conhecimentos se estruturavam, se reestruturavam e muitas vezes se resignificavam. Luz teve muitos professores, alguns a marcaram e outros apenas passaram por sua vida acadêmica.

Diante disso, o estudante tem que se arremeter constantemente em suas experiências, essa facilidade para quem já vivencia a escola é fundamental para a ação reflexiva futura (PIMENTA; LIMA, 2010). Para quem não vivencia, talvez o campo de prático

se configure por analogia a uma corrente sendo forjada, o ferro arde na fornalha para se diluir e os anéis que formam a corrente são moldados, assim, é o campo do prático, uma fornalha onde o estudante reflete o conhecimento aprendido, momento de unir a teoria e a prática (estágio), a partir daí o estudante começa a ser professor (OSTETTO, 2012; PIMENTA, 2010).

O estágio para Luz foi uma experiência comum, haja vista sua vivência, com aula ministrada sobre “animais terrestres, aquáticos e aéreos”, e das confecções de materiais e atividade de fixação. Ela menciona, ainda, que muitas vezes nada mudou, o professor tutor dizia o que tinha que ser realizado, mesmo porque cada professor tem estruturado o seu planejamento e a dimensão do que deseja que seja ensinado. Ela conta que, quando o estagiário chega para ministrar o que havia sido planejado, ele informa a direção que planejará. Relata também que algo que a marcou positivamente foi uma campanha intitulada “Doe um livro e forme um cidadão”, empreendida como parte do estágio. Ela e seus colegas conseguiram muitas obras e estas eram colocadas em um carrinho de supermercado que passava nas salas para os alunos que quisessem emprestar para ler. Anos depois, Luz visitou a escola que estagiou e pôde observar que ainda acontecia a mesma campanha.

Luz usa de sua crítica para mencionar que uma das características dos cursos de férias é a falta de projetos de extensão e pesquisa. O tripé universitário não se constitui como necessário; o ensino é privilegiado, porém faz falta na formação acadêmica como um todo. Ela acredita que a formação constituída nesse elo (educação, pesquisa e extensão) fortalece o acadêmico que pode definir nessas experiências o rumo de sua profissionalização dentro da área escolhida, e também o cidadão consciente de sua condição humanística e de seu papel político-social.

1.5 O processo de formação

Ser intérprete de LIBRAS continuava sendo sua principal atividade como professora. Na rede estadual de ensino vivenciavam-se os mesmos dilemas, pois ainda não se tinha bem-definido (ao olhar dos professores de sala de aula) de quem era (responsabilidade formal de educação) o aluno surdo, e também existia o estigma de docentes que o intérprete de LIBRAS não fazia nada dentro do ambiente escolar. Sempre que se referiam ao discente diziam “O teu aluno”. O intérprete de LIBRAS, muitas vezes, assume várias atividades que não são de sua responsabilidade dentro do ambiente educacional: substitui professor, corrige provas, entre outras. As leis que regulam essa função foram gradualmente se institucionalizando, todavia, com pouca adesão na prática. Luz comenta que há algum tempo retornou à escola e o intérprete estava vendendo picolé; observou e pensou: “Ainda existe pessoas que pensam que o intérprete não faz nada”. Luz foi intérprete até 2014, quando adentrou na UFAM para ministrar as disciplinas de LIBRAS e Educação Especial.

Em 2008 foi lotada na Secretaria de Educação. Nesse mesmo ano teve início a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão no Brasil, estabelecida

no Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, e na Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009). A Secretaria de Educação aumentou o número de técnicos para a Coordenação de Educação Inclusiva em conformidade com a especialização por deficiência e incluiu um Assistente Social para cuidar das parcerias intersetoriais objetivando a formação de professores, de gestores educacionais e municipais, dentre outros profissionais com orientação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Dessa forma, a equipe de coordenação deu continuidade ao trabalho, agora com outros profissionais.

Eram organizados seminários para a área de várzea, terra firme e área urbana, obedecendo ao calendário já preestabelecido e aprovado com o gestor público e secretário de educação. Os recursos que subsidiavam as formações eram de ordem federal e municipal. Nesse período, Luz organizou muitas formações na área de surdez, algumas com o objetivo do ensino da LIBRAS e outras para formação sobre o Atendimento Educacional Especializado para surdos e produção de materiais pedagógicos que podiam ser usados em sala de aula.

A troca de informações e experiências foi muito importante para Luz, que acabou conhecendo espaços, pessoas e comunidades onde funcionavam escolas nucleadas, ou apenas sala de aula multisseriada. Houve nela uma mudança que não pode ser mensurada, tanto em sua área de especialidade como na absorção de outras áreas do conhecimento que passou a conhecer com a equipe e também com os professores das várias localidades amazonenses.

A educação na Amazônia tem peculiaridades inerentes a esse lugar e seu ecossistema pujante. Ler sobre educação desse espaço é diferente de vivenciar a educação nesse mesmo espaço. Almeida (2016, p. 1.083) ressalta que

O diálogo profícuo com os gestores e coordenadores da região Norte do Brasil me permitiu apreender informações sobre contextos escolares assaz diferentes de todos aqueles em que eu havia convivido até aquele momento, reforçando minha convicção sobre a necessidade de entender o outro, apreender os significados que ele atribui ao mundo e às suas experiências para desenvolver um processo formativo que faça sentido para sua prática profissional [...].

Nesse sentido é que as experiências foram de uma variedade esplêndida para Luz. Parintins, localizada na região denominada Baixo Amazonas, zona de divisa entre o Estado do Pará e Amazonas, é o município polo com a responsabilidade de formar também profissionais de outros dez municípios ao redor, dos quais conheceu muitas pessoas e visitou algumas para seminários de orientação.

Luz realizou curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará e o conhecimento sobre outras diversas deficiências

se ampliou demasiadamente, dando uma perspectiva geral em sua consciência de responsabilidade por ser professora e formadora. Muitas vezes, ela encontra pessoas que nem sabe o nome, mas que a conhecem, pergunta de onde, envergonhada por não se lembrar e vem a pergunta: “A senhora lembra daquela formação?”. Então ela percebe que não foi apenas ela que foi marcada por sua trajetória, mas também, aquelas pessoas que passaram por sua vida e que é notoriamente visível em seus semblantes no momento do encontro.

1.6 Agora professora universitária

Luz relembra uma pergunta direcionada a ela pelos membros da banca constituída para sua avaliação no concurso público para professor universitário: “Ontologicamente por que você quer ser professora da disciplina LIBRAS?”. Ela realizou uma reflexão rápida de sua história e o porquê de estar naquele lugar. A pergunta foi diferenciada por ter no início a palavra “ontologicamente”. Ela respondeu:

Bem, trabalhar com surdos nos últimos 14 anos me fez adentrar em suas histórias, conhecer seus desafios de viver em um ambiente notoriamente minoritário e claramente excludente. Conversar com eles, entender seus medos, as dificuldades diárias me fizeram querer fazer um pouco mais por eles. Sei que podemos fazer isso de muitas formas, mas na universidade esse caminho será me posto sem tantas lutas. Estarei trabalhando com pessoas as quais posso sensibilizar e que podem se encantar com a LIBRAS e a sociedade se tornará mais inclusiva para os surdos.

Por este e outros motivos é que o ofício de ser professora universitária nessa área encantou Luz. Dentro dela existe diariamente a certeza de que necessita fazer mais a cada dia pela população de surdos. No entanto, ela tem consciência que esse caminho é longo e sua trajetória necessitará de cada vez mais ânimo.

Luz iniciou suas atividades como professora da UFAM, campus Parintins, em 2014, especificamente no segundo semestre, ministrando as disciplinas de LIBRAS e Educação Especial nos cursos de Pedagogia, Artes Visuais e Educação Física. Menciona-se, ainda, que os cursos de bacharelado apresentam em seus projetos políticos de cursos a disciplina de LIBRAS como optativa, todavia, os acadêmicos procuram em outros cursos (licenciatura) e se matriculam, as turmas geralmente são constituídas de 50 a 55 alunos e apresentam pouca evasão.

Já a disciplina de Educação Especial é generalista em seu bojo teórico, haja vista que inclui em seu ementário as múltiplas deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ressalta-se também a responsabilidade individual de consciência de cada acadêmico que passa por essa disciplina. Uma vez que, eventualmente, um aluno pode sair da disciplina negando a inclusão pelos desafios impostos pelas diferenças existentes e por suas concepções errôneas de percepção humana (KASSAR, 2009; NOGUEIRA, 2010).

Esses entraves que dificultam a consciência de um acadêmico para o despertar inclusive por vezes angustiam Luz, mas ela não deixa de fazer seu papel educacional para valorizar o ser humano independente de suas condições físicas ou mentais. Menciona-se, também, que muitos alunos com algum tipo de deficiência e necessidades educacionais particulares esperam um professor que aceite o desafio de incluí-los no ambiente educacional e a universidade tem papel preponderante na formação do futuro profissional. Com a perspectiva de influenciar positivamente para a inclusão de deficientes, Luz tem refletido sobre sua prática ou mesmo sobre seu fazer pedagógico em sala de aula. Relata ainda que, para influenciar o discente, necessita muito mais que ministrar aulas, carece agir dentro e fora de sala de aula, pois, no lugar que se estiver, sempre há alguém observando, então é preciso viver o que se fala.

Luz tem planejado cada semestre buscando verificar o que deu certo e o que precisa ser refeito, reorganizando as aulas, para que o entusiasmo dos acadêmicos permaneça ou se acentuem, despertando em seu ser um olhar humano para todas as pessoas independente de suas características. Ela ainda percebe que na academia universitária cada professor vive em seu mundo particular. Muitas vezes não há trabalho coletivo, os saberes se compartimentalizam em disciplinas e por mais que se diga que há trabalho interdisciplinar, isso não acontece efetivamente. Há uma separação oceânica onde deveria se conjugar uma teia estruturada para formar o profissional, o ser humano do presente-futuro. Para Morin (2003, p. 18),

O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao enfraquecimento da solidariedade [...].

Esse individualismo espaça saberes, pessoais, profissionais, levando ao separatismo na academia universitária e essa percepção os alunos levam consigo para a vida afora. Luz teve essa sensação ao adentrar na universidade ainda como discente. Cada professor toma conta de sua disciplina e informa em seu plano de ensino o que vai realizar em cada semestre.

Luz procura planejar as disciplinas que serão oferecidas conforme o curso que ministrará aulas no semestre. Na disciplina de LIBRAS, sempre há muita expectativa por parte dos alunos. Trabalha-se a linguística aplicada à LIBRAS e inúmeros sinais que serão usuais quando na prática comunicacional. Ela busca mostrar a trajetória educacional do surdo na história, as políticas de inclusão, as influências externas dos órgãos internacionais para que os países efetivem políticas para esse público.

Faz-se sempre um elo nas duas disciplinas (LIBRAS e Educação Especial) para poder desenvolver atividades que envolvam as diversas turmas. Em 2015, iniciou-se uma atividade envolvendo as duas disciplinas, convidando alguns professores de outras disciplinas principalmente as metodologias de ensino do curso de Pedagogia da UFAM

para a organização de uma mostra de atividades envolvendo jogos, brincadeiras, teatro na Praça dos Bois (local público de Parintins), aberta à comunidade.

A professora de metodologia aceitou participar e os jogos foram confeccionados bem como livros em LIBRAS, teatro com histórias infantis, anunciou-se nas rádios e televisão local, e um público de 300 pessoas envolvendo crianças, adultos, jovens e professores participaram. Após a realização da atividade, Luz e sua equipe receberam muitos pedidos de escolas para que fossem levadas algumas das atividades para os alunos, mas, como os professores foram visitar o evento, estes escolhiam os jogos que eram para ser levados (Figura 4).



Figura 4 – Mostra de atividades de ensino por meio de atividades lúdicas

Fonte: arquivo pessoal da Luz, 2018.

Foram realizadas essas atividades por alguns semestres, algumas vezes os trabalhos foram expostos no hall do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da UFAM, sendo visitados por discentes de outros cursos, por professores e pela comunidade.

Em 2015, 2016 e 2017 submeteram-se propostas de extensão na modalidade “Atividade Curricular de Extensão”, sendo aprovadas por órgãos superiores da

Universidade. O Projeto de Extensão “Oficina de Libras: comunicando com as mãos” objetivou proporcionar para os professores e profissionais das escolas e centros infantis noções básicas de LIBRAS e, também, ideias de materiais pedagógicos. A procura foi muito grande, mas apenas 25 vagas foram abertas para profissionais, no máximo 30, todavia sempre excedia o número de participantes. Tal quantia foi estipulada para que efetivamente se atingisse o objetivo de ensino com o melhor aproveitamento possível.

Nesse período também se realizaram outros projetos de extensão, especificamente em 2016 e 2017, denominado “Circuito de atividades inclusivas”, que propunha estudo por meio de palestras e discussões sobre as deficiências e transtornos, bem como a realização de oficinas. Esse projeto não limitava o número de participantes, a definição do que seria trabalhado nas discussões e oficinas era proposto pelos participantes. Assim, no primeiro encontro era realizado um mapeamento dos conteúdos e o ordenamento levava em consideração o assunto que os participantes achavam mais pertinentes.

Os discentes participantes do projeto buscavam os assuntos, estudavam e organizavam as atividades orientadas pelo coordenador e vice-coordenador e nos encontros o diálogo fluía. Luz acredita que os projetos foram fundamentais para a comunidade, para os discentes e para os coordenadores. Tal experiência proporcionou conhecer outras pessoas com dificuldades diversas quanto à inclusão, mas o que mais chamou atenção foi o modo de (re)planejar as aulas, já que Luz sempre planejou fundamentada em referenciais teóricos e sua própria experiência. Com o projeto, ela percebeu que é preciso conhecer o campo, as experiências que passaram, serviram e servem para refletir, mas sempre existe algo novo, é preciso considerar variáveis, visto que a mesma deficiência não significa um mesmo modo de trabalho porque cada aluno tem suas particularidades.

A atitude do futuro professor (em especial os alunos das licenciaturas) depende também da formação a ele ofertada. Luz participou também do Programa Institucional de Bolsas de Extensão intitulado “A interdisciplinaridade e os saberes a ensinar: contribuições metodológicas em espaços educacionais” em 2016 e 2017 e o encontro nas escolas despertou-lhe ainda mais para a importância de estar nela. Não se pode planejar sem conhecer os problemas da escola, sem essa aproximação a formação é quimérica.

Luz orientou trabalhos de conclusão de curso e participou de algumas bancas avaliadoras como membro, o que lhe fez refletir bastante sobre o que é ser professor. Ela acredita que cresceu essas atividades, e recorda da insegurança do início e sente que não é mais a mesma, apoderou-se de experiência e continua em constante aprendizagem.

Em 2016, assumiu a coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia. Na época contava com 12 acadêmicos de iniciação à docência e duas supervisoras, distribuídos em duas escolas da rede estadual de ensino. No mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior publica a Portaria n. 84, de 11 de abril de 2016, que revogava o edital anterior e solicitava um novo projeto institucional para que o programa permanecesse nas universidades, com

inúmeras regras para sua continuidade (BRASIL, 2016). O então coordenador institucional solicitou a cada campus o seu projeto envolvendo os cursos existentes. Reuniram-se as licenciaturas em Artes Visuais, Pedagogia e Educação Física com seus respectivos coordenadores de curso e escreveu-se o projeto, todavia, em 15 de junho, a referida portaria foi revogada e o projeto anterior acabou sendo mantido.

Foi um momento de tensão para os cursos e para os acadêmicos, que têm no programa a oportunidade de participar do ambiente escolar antes dos estágios curriculares, porque tal vivência fortalece a experiência do discente que se vê envolvido pela escola e pelos escolares. Após a revogação deu-se continuidade às atividades, finalizando o ano letivo. Como Luz assumiu o PIBID com o ano letivo em andamento, não alterou o que já havia sido delineado pelo coordenador anterior com os pibidianos (alunos integrantes do PIBID) e supervisores, pois não se pretendia romper com a metodologia estabelecida.

No ano seguinte, os coordenadores de área se reuniram, a preocupação estava centrada em escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica baixo, pois as escolas onde o PIBID atuava as notas estavam altas e o programa primava por escolas com índice baixo. Assim, buscaram-se escolas que acolhessem o programa. Quando encontrada, firmaram-se parcerias, apresentava-se o programa e iniciava-se a seleção para supervisores e após reunia-se com os pais para uma conversa, quando se expunha o que era o programa, sua finalidade e por que era importante a frequência. Definiu-se o trabalho com mitos, lendas, parlendas e trava-línguas, cada licenciatura focaria em atividades relacionadas aos objetivos de cada área.

Assim, escolheram-se para o primeiro semestre parlendas e trava-línguas e para o segundo, lendas amazônicas. O resultado foi demasiadamente satisfatório; ao final do primeiro semestre, outros pais procuraram as supervisoras para que seus filhos pudessem participar. As atividades aconteciam em contraturno e poucos faltavam.





Figura 5 – Atividades realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Fonte: arquivo pessoal da Luz, 2018.

O PIBID, sob a coordenação de Luz, superou todas as expectativas, e, ao final do ano, os pais estavam agradecidos pelo desenvolvimento educacional de seus filhos, e, quando convidados para participar das apresentações, sempre compareciam.

Luz ainda menciona que teve outras atividades muito enriquecedoras ao longo de sua jornada como orientação de monitoria, representação docente no Conselho Municipal de Educação, vice-coordenadora de duas semanas acadêmicas do curso de Pedagogia nos anos de 2016 e 2017, membro de colegiado, membro de banca de seleção para professor substituto, além de palestras, conferências municipais da pessoa com deficiência, entre outras.

1.7 Da vida pessoal e reflexões

Narrou-se até o momento a trajetória de estudante e profissional de Luz, mas é relevante mencionar da cidadã, mãe e esposa que é. Ela é uma pessoa simples, o jeito de ser tem muito da criação familiar. Sua vida sempre foi de resistência diante dos obstáculos que enfrentou para sobreviver. Essas experiências vividas lhe fizeram amadurecer e cunharam quem ela é no trabalho, na família e na sociedade. Sempre acreditou em um ser superior a guiar-lhe os passos.

Ela olha a vida a partir das perspectivas de suas observações e reflexões e procura agir à guisa de princípios fundamentais para ela como pessoa. Menciona ainda que observa, atentamente, muitos cidadãos se envolverem em causas importantes, como pela natureza, pelos animais, pelas políticas, entre outras, que considera extremamente relevantes diante de atitudes destruidoras da sociedade. E, na universidade, Luz tem a oportunidade de presenciar as lideranças que daquele lugar emergem como guerreiras para auxiliar as muitas lutas que são delineadas pela coletividade.

O mote de suas ações diárias a leva para direções que muitas vezes a faz enxergar muita fome, vícios, misérias humanas e sente que nesse aspecto tem poucos envolvidos para sua minimização. Nesse sentido é que sente fremir seu íntimo, gosta de atividades que levem consolo, aliviando dores físicas, materiais, espirituais e emocionais dos seres humanos. Para ela, essa causa (auxílio humanitário) é urgente e não consta de serviços só para os flagelados, mas também para os bem-vestidos, com boa posição financeira e social, contudo, doentes pelos excessos de toda ordem.

A universidade lhe proporciona trabalhar com diversos atores sociais (alunos, colegas de profissão, entre outros). Em cada sala de aula quase sempre está diante de, aproximadamente, 50 alunos e vê o desafio de os sensibilizar para a inclusão de deficientes e transtornos diversos, pessoas que estão à margem da sociedade há milênios (em uma ótica histórica). Sente-se na obrigação de fazer a diferença como cidadã onde estiver, seja no trabalho ou em qualquer local.

As pessoas costumam pensar que o trabalho em favor do próximo necessita de muito tempo e dinheiro, o que é um ledo engano. Em todos os lugares sempre há a oportunidade de auxiliar alguém, por meio de uma conversa no corredor, uma saudação, um abraço ou um simples aperto de mão. Há muitas formas de servir as pessoas e com grande influência positiva.

Em relação à maternidade, Luz decidiu que teria um filho aos 30 anos, e propôs adotar caso não houvesse uma gravidez. Todavia, aos 32 anos, o projeto se realizava e em 2006 nasceu sua filha que se tornou sua grande felicidade; dedicou-se a ser mãe, viveu para ela, para o trabalho e para a atividade de auxílio ao próximo. Luz pensa que exemplos influenciam mais que palavras, motivo pelo qual prima em levá-la consigo para o serviço de atividades fraternas.

Luz apresenta como objetivo educá-la em princípios que pensa ser primordiais para o ser humano e encaminhá-la para uma profissão que lhe auxilie a jornada terrestre. Mas é ciente de que não será algo fácil, tendo em vista o panorama social brasileiro. Contemporaneamente, há uma tendência de os pais não darem a atenção necessária para seus filhos e isso é preocupante. Os pais perdem-se com excessos de atividades, querem ganhar mais dinheiro e trabalham incansavelmente para tê-lo e acabam esquecendo a família. Querem oferecer todo o conforto a seus filhos, mas a presença em suas vidas talvez seja o que mais estes almejam.

Luz apresenta receio em não saber dosar sua vida entre a família, o trabalho e a atividade social e com isso perder oportunidades de valorização humana. Ela costuma dizer que o objetivo da vida não deve ser somente trabalhar, deve existir algo a mais para Deus ter permitido seu nascimento nessa terra. Descreve, ainda, ter uma relação conjugal há quase seis anos, e relata que a convivência a dois apresenta seus desafios, e tem aprendido muito com a relação oficializada. Seu esposo está sempre ao seu lado, e é um sensor, que lhe orienta quando começa a estar mais no trabalho do que com a família.

21 CONCLUSÃO

Ao finalizar a escrita deste relato de experiência vivenciado por Luz, uma mulher guerreira e que luta constantemente por um convívio harmonioso e uma sociedade melhor, os autores acreditam que seu objetivo fora atingido de forma eficaz ao longo do fluxo textual. Luz crê que o aprendizado, por meio da experiência de vida, é constante e é preciso dominar com qualidade o conhecimento para melhor aproveitamento. É sábio acreditar que nada na vida é finalizado, é necessário pesquisar sempre mais, é preciso sair do comodismo (independentemente do local onde se esteja e da condição sociocultural em que se encontra) e ganhar o mundo em benefício de todos.

Parte das vivências de Luz, aqui expostas, pode auxiliar na reflexão do leitor por meio de inúmeros enfoques, tais como: antropológico, psicológico, pedagógico, sociológico, filosófico, entre outros. Por fim, a trajetória de parte da vida por ela percorrida e relatada por meio deste manuscrito contribui como um estímulo ao estudo e à luta diária para o bem comum, seja ele profissional, social, educacional, emocional ou moral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Memorial reflexivo: retratos e tempos vividos entre lugares na academia e na escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 1.054-1.106, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76647706013>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 84, de 11 de abril de 2016. Revoga a Portaria n. 46 de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 jun. 2016. Não paginado. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=326#anchor>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRUNO. Cartilha Caminho Suave — PASSARINHO. **Notícias Ponto Com**, 2017. Não paginado. Blog. Disponível em: <http://noticiasdobrunopontocom.blogspot.com/2017/02/cartilha-caminho-suave-passarinho.html>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

GARCIA, R. A inesquecível cartilha Caminho Suave. **Veja São Paulo**, São Paulo, 2017. Não paginado. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/> Acesso em: 12 ago. 2021.

KASSAR, M. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 21-31.

LEITE, F. T. **Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa – monografias, dissertações, teses e livros**. 3. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

LIMA, R. Palmada educa? **Espaço Acadêmico**, Maringá, 31 jul. 2010. Não paginado. Blog. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2010/07/31/palmada-educa/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MACIEL, M. Agrovila do Caburi será beneficiada com pacote de investimentos, anuncia Bi Garcia. **Repórter Parintins**, Parintins, 28 maio 2018. Não paginado. Disponível em: <https://reporterparintins.com.br/?q=276-conteudo-84202-agrovila-do-caburi-sera-beneficiada-com-pacote-de-investimentos-anuncia-bi-garcia>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOGUEIRA, A. L. H. O trabalho docente nos múltiplos sentidos da diversidade. In: KASSAR, M. C. M. (org.). **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 55-75.

OSTETTO, L. E. O estágio tecido com os fios do ensino, da pesquisa e da extensão. In: NORONHA, E. C. S. F.; ANDRADE, I. C. F.; MAURÍCIO, W. P. D. (org.). **Itinerários da formação docente: saberes e experiências do estágio curricular do USJ**. São Paulo: Laborciência, 2012. p. 17-32.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSSA, P. L. Proposta para o ensino médio na nova LDB. In: GARCIA, W.; CUNHA, C. G. (coord.). **Politecnia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 13-18. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001620.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

TENÓRIO, A. Iso 9001 pode ser implantado na Escola Suzana de Jesus Azedo. **Jornal Gazeta Parintins**, Parintins, 31 out. 2013. Disponível em: <http://gazetaparintins.blogspot.com/2013/10/certificado-iso-9001-pode-ser.html>. Acesso em: 12 ago. 2021.

TENÓRIO, A.; SOARES, G. Moradores do Caburi acusam alguns veículos de comunicação local de negligência. **Jornal Gazeta Parintins**, Parintins, 8 abr. 2013. Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-yBDTYZMKpac/UWM0ZUD3Nhl/AAAAAAAAAH4E/c1zAf26YFZs/s1600/CABURI.jpg>. Acesso em: 12 ago. 2021.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA (2000 - 2010)

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Vanessa Cristina Meneses Fernandes

Professora Mestra, substituta do Departamento de Educação da UEFS
Feira de Santana – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7974649317707384>

RESUMO: O presente texto tem por objetivo apresentar alguns resultados parciais referentes à pesquisa que foi desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia PPGED\UESB. A pesquisa intitulada: A precarização do trabalho docente no município de Vitória da Conquista–BA (2000\2010), discute acerca das condições de trabalho dos professores da rede municipal pública de ensino. Neste sentido, compreendemos por precarização do trabalho, o conjunto de mudanças e reorganizações que atingem as relações de trabalho e intensificam as condições de exploração dos trabalhadores, com redução de direitos sociais. A precarização do trabalho é um fenômeno mundial que afeta os trabalhadores de diferentes categorias profissionais, inclusive os professores, no mundo do trabalho se apresenta como uma tendência atual do modo de produção capitalista. As reformas neoliberais ocorridas no Estado Brasileiro na década de 1990, também contribuíram bastante com esta situação. Na educação do referido município, esta tendência

pode ser observada através de vários elementos que caracterizam a precarização do trabalho: contratos de trabalho temporários e instáveis, intensificação do trabalho, o rebaixamento salarial e a desregulamentação de direitos trabalhistas já adquiridos. Deste modo, é que estão sendo apresentados aqui os resultados da pesquisa, que através dos documentos analisados, foi concluído que os professores da rede municipal de ensino enfrentam a situação de precarização das condições de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização do Trabalho. Políticas Educacionais. Trabalho Docente.

THE PRECARIZATION OF TEACHER WORK IN VITÓRIA DA CONQUISTA-BA (2000-2010)

ABSTRACT: This text aims to present some partial results related to the research that was developed by the Graduate Program in Education at the Master's level at the State University of Southwest Bahia PPGED\UESB. The research entitled: The precariousness of teaching work in the city of Vitória da Conquista-BA (2000\2010), discusses the working conditions of teachers in the municipal public education network. In this sense, we understand the precariousness of work as the set of changes and reorganizations that affect labor relations and intensify the conditions of exploitation of workers, with a reduction in social rights. The precariousness of work is a worldwide phenomenon that affects workers of different professional categories, including teachers, in the world of work it is presented as a current trend in the capitalist mode of production. The neoliberal reforms that took place in the Brazilian State in

the 1990s also contributed a lot to this situation. In the education of that municipality, this trend can be observed through several elements that characterize the precariousness of work: temporary and unstable employment contracts, work intensification, lower wages and the deregulation of already acquired labor rights. In this way, the results of the research are being presented here, which through the documents analyzed, it was concluded that teachers in the municipal education network face the situation of precarious working conditions.

KEYWORDS: Precariousness of Work. Educational Policies. Teaching Work.

1 | INTRODUÇÃO

No presente texto apresentamos os resultados obtidos com a pesquisa intitulada: A precarização do trabalho docente no município de Vitória da Conquista-BA (2000/2010), que teve por objeto analisar o processo de precarização das condições de trabalho, vivenciado pelos professores da rede municipal pública de ensino de Vitória da Conquista no período de 2000 a 2010, momento em que o município passou por mudanças nas políticas públicas educacionais.

A precarização do trabalho, para Antunes (2002), apresenta-se como um fenômeno tendencial no Brasil e que repercute em diferentes categorias de trabalhadores em todo o mundo, incluindo os professores. Este movimento está associado ao nível atual do capitalismo, que ao longo dos anos promoveu mudanças que afetaram diretamente as condições de trabalho enfrentadas pela classe trabalhadora. A presente pesquisa investigou de que maneira essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho também afetaram os professores do município da rede pública de Vitória da Conquista.

Para isto, realizamos a pesquisa através da análise de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), tais como: propostas educacionais, boletins e legislação; documentos do Sindicato do Magistério Municipal Público (SIMMP), a exemplo as atas de reuniões, panfletos, material de propaganda e mobilização, pautas de reivindicações. Foram também realizadas entrevistas com professores da rede municipal de ensino que atuaram na ocasião em que o recorte temporal da pesquisa abarca, além de representantes do sindicato e da SMED.

A precarização do trabalho apresenta-se como uma das consequências resultantes da crise econômica enfrentada pelo capitalismo na segunda metade do século XX. O mercado de trabalho passa por um processo de reestruturação, com o aumento da competitividade a qualquer custo social, ataques aos sindicatos e um crescimento do contingente de trabalhadores com contratos precários de trabalho, o que tem impactado negativamente nas pressões que os trabalhadores com contratos instáveis sofrem para aceitarem o rebaixamento das suas condições de trabalho e proteção social, nos marcos do Padrão de Acumulação Flexível (HARVEY, 1992).

Uma tendência que se intensificou desde meados da década de 1970, a precarização do trabalho, é um fenômeno mundial, que se apresenta como um conjunto de mudanças

que afetaram os educadores em todo o país e em outras partes do mundo.

No Brasil, a reestruturação produtiva e a ofensiva neoliberal ganharam vigor entre os anos de 1980 e 1990, expandiram-se para além das fábricas, avançaram por vários setores da economia, inclusive os de serviços, o que sinalizou uma tendência para a precarização das condições de trabalho e contribuiu com o aumento do desemprego estrutural (ANTUNES, 2006). Deste modo, a chamada precarização das condições de trabalho, como já afirmamos, atinge também os trabalhadores da educação em Vitória da Conquista. Esse fenômeno se associa às políticas mais gerais, ou seja, não pode ser entendido isoladamente, mas, como parte de um processo histórico bem mais amplo e complexo.

No âmbito educacional, este processo tem relação direta com as reformas do Estado, iniciadas no Brasil na década de 1990. Além disso, as políticas públicas para a educação têm contribuído consideravelmente com a piora das condições de trabalho dos docentes. A respeito desta questão, Oliveira (2004, p. 1) já apontava que:

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. , 2004, p.1).

Para entendermos o contexto em que as políticas públicas municipais foram implementadas, bem como sua relação com as políticas públicas nacionais, de modo a analisarmos como o contexto político nacional interfere nestas políticas locais, é preciso considerarmos qual o papel que o Estado assumiu neste contexto político. Estas políticas foram um reflexo das reformas que o Estado sofreu a partir da década de 1990. Trata--se de uma política de descentralização e reforma do Estado implementadas na década de 1990. Para Peroni a descentralização foi um marco da redemocratização:

a constituição de 1988 foi um marco no processo de descentralização (...) a Carta assegura a autonomia do município e, inclusive, detalha alguns princípios que asseguram essa autonomia, como: a elaboração da Lei Orgânica, a eletividade do prefeito, do vice – prefeito e dos vereadores, a instituição, arrecadação e aplicação de tributos, o direito do município legislar sobre assuntos locais e organizar o serviço público local, entre outros. Ao mesmo tempo, a Constituição reserva uma lista de competências exclusivas da União. (PERONI, 2003, p.69,70.)

A partir desta liberdade para os municípios atuarem e decidirem sobre como direcionar os investimentos com a educação, foi que em Vitória da Conquista a Secretaria Municipal de Educação resolveu implementar a proposta pedagógica dos Ciclos de Aprendizagem e posteriormente de Formação Humana, que contribuíram consideravelmente para a intensificação da exploração do trabalho docente. Este modelo foi adotado em muitos Estados como em São Paulo e Minas Gerais e segue a tendência das reformas da educação. Para Oliveira (2004, p. 1):

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar.

O Brasil enfrenta grandes desigualdades sociais, assim como outros países da América Latina, e para responder às demandas que emergem, os gestores públicos buscam assegurar oportunidades às camadas populares, antes excluídas do acesso à educação, através de políticas públicas, com isso promoveu uma grande expansão do sistema de ensino. Ao mesmo tempo em que se pretendeu ampliar o ingresso na educação, buscou-se também controlar os gastos com o setor. Para tanto, foram criados mecanismos como as políticas de descentralização administrativa e financeira, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que determinaram os limites a serem gastos e fizeram com que as escolas buscassem alternativas para a complementação dos recursos do caixa escolar, através de parcerias e do apoio da comunidade que é incentivada a participar por meio do voluntariado (OLIVEIRA, 2004).

Uma das maiores consequências da expansão do ensino sem investimentos adequados é a intensificação do trabalho dos professores, transferindo a estes responsabilidades referentes aos programas desenvolvidos pela escola e ao desempenho dos alunos. Os professores com frequência desenvolvem atividades que não são atribuições da sua formação, o que reforça o sentimento de desvalorização profissional (OLIVEIRA, 2004).

As mudanças pelas quais o Estado Brasileiro passou nas últimas décadas, bem como a trajetória das políticas públicas educacionais, refletiram nas condições de trabalho enfrentadas pelos professores do ensino básico.

Em Vitória da Conquista, entre os professores, é possível observar a ocorrência destas mudanças, que se traduzem na desvalorização dos profissionais do magistério, sucateamento das escolas, o rebaixamento salarial, verificado através da concessão de reajustes, na média, inferiores à inflação, levando a uma considerável redução do poder de compra dos salários dos professores.

A intensificação do trabalho pode ser percebida no aumento do número de alunos por sala de aula com o conseqüente aumento da quantidade de avaliações para corrigir, ampliação da jornada de trabalho, através da implantação de propostas pedagógicas que exigem maior período de tempo do professor em sala de aula, como os ciclos, instabilidade no trabalho, devido aos contratos de trabalho temporários, que podem ser rescindidos a qualquer momento. Os elementos acima contribuem ainda para o enfraquecimento da organização sindical da categoria docente, uma vez que embora possam sindicalizar-se, aos professores contratados por tempo determinado não são assegurados os direitos

garantidos da categoria, visto que o contrato pode ser rescindido a qualquer momento, deixando o contratado em situação de vulnerabilidade.

O predomínio deste tipo de contratação precária, em detrimento da abertura de vagas via concursos públicos, contribuiu para a existência de um ambiente de instabilidade entre estes docentes frente ao poder público municipal. Os direitos destes contratados não são assegurados pelo estatuto do Sindicato do Magistério Municipal Público (SIMMP).

Para atender aos objetivos propostos, foram analisados os documentos, relatórios, panfletos e discussões gerados pelo sindicato e também pela SMED; os documentos escritos pelo SIMMP, sobretudo durante as mobilizações grevistas, momento onde as contradições são evidenciadas; além disso, foram realizadas entrevistas com professores da rede, além dos gestores ligados à SMED.

Em documento emitido pelo SIMMP em 22 de fevereiro de 2002, o mesmo apontava que o salário dos professores do município era o menor da Bahia. No ano de 2005, o SIMMP em publicação denunciou que houve um corte de 10% de incentivo dos professores que atuavam nos Ciclos, além das difíceis condições de trabalho enfrentadas pelos professores, há um aumento na exigência e responsabilidade destes profissionais, visto que, é necessário um acompanhamento individualizado do aluno.

A ameaça do corte do incentivo de 10%, além das péssimas condições de trabalho e falta de material didático, deixam os profissionais da educação indignados com as deficiências existentes e a falta de compromisso da Secretaria de Educação que tem agido de forma arbitrária, descaracterizando os objetivos da educação. O trabalho dos professores do Ciclo e de progressão é árduo, pois exige maior dedicação e responsabilidade em dobro por se tratar de alunos que exigem tratamento especial. (SIMMP 2005)

Entre as insatisfações mais recorrentes denunciadas pelo sindicato, observaram--se: baixos salários, além de cortes de direitos trabalhistas já adquiridos, salas de aula com excessivo número de alunos, principalmente depois carga horária de trabalho estafante, visto que, devido à baixa remuneração, os professores frequentemente trabalhavam em diferentes escolas, além dos contratos de trabalho temporários (SIMMP, 2007). Isto evidencia que embora não seja a única pauta de reivindicação, a questão salarial é importante, visto que interfere nas condições de trabalho, quando, por exemplo, o professor vê--se impelido pela possibilidade de trabalhar em diferentes escolas para melhorar a renda.

Esta realidade é recorrentemente denunciada pelo sindicato da categoria, em panfleto de campanha salarial de 2007, observamos--se em um dos pontos em destaque: “corta gratificação de 20%, adquirida desde 1986, de professores da zona rural” e 10% das classes de alfabetização.

No mesmo ano, o SIMMP denunciou o corte de gratificação de 20% adquiridos desde 1986, para os professores que lecionam na zona rural, além do corte de 10% de gratificação dos professores da alfabetização, também adquirido no mesmo ano, o sindicato denuncia ainda que os índices de reajuste salarial são muito baixos quando comparados

com o restante do Estado.

É importante registrarmos que embora a questão salarial seja importante, trata-se apenas de um dos elementos presentes no que caracterizamos como precarização do trabalho. Contudo, mostra-se relevante, não apenas por ser a principal pauta de reivindicação docente, de acordo com análise dos documento realizada, mas porque os baixos salários criam as condições para que os professores trabalhem em diferentes escolas, nas redes municipal, estadual ou privada, como forma de complementar a renda, o que amplia o desgaste destes profissionais e também o quadro de precarização da docência.

Com relação à situação de instabilidade no emprego, o sindicato através de carta aberta à comunidade, informou acerca da campanha sindical do ano de 2004 e da participação dos docentes na sessão da Câmara de Vereadores. Com o objetivo de que os docentes se unissem para recomendar a reprovação do Projeto de Lei nº 20/2003, que teve como proposta ampliar o período dos contratos temporários de dois para cinco anos. De acordo com representante do sindicato, esta proposta sugere que o governo não teve a intenção de realizar concurso público para a ocupação das vagas de emprego. “Quem quer realizar concurso não propõe ampliação de prazo de contratos” (SIMMP, 24 de março de 2004), afirma o sindicalista.

Deste modo, a pesquisa demonstrou que os elementos que caracterizam a precarização do trabalho são perceptíveis na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Neste sentido, o sindicato tem contribuído com a pesquisa, visto que seus documentos registraram as principais reivindicações dos docentes. Embora as condições de trabalho apareçam nas pautas reivindicatórias, há uma ênfase na questão salarial. Além dos salários serem considerados baixos e sofrerem frequentemente reajustes inferiores à inflação, muitos dos direitos trabalhistas já adquiridos foram retirados pelo poder público, o que estimulou o sindicato a dedicar boa parte de sua atenção a estas questões que se relacionam com a precarização do trabalho, objeto de estudo que gerou o presente texto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

CIRILO, Pauliane Romano. **As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais**. 2012. 154 - UFMG/FaE, 2012. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Minas Gerais, 2012.

FREITAS, Nildo. **Professores municipais deflagram greve**. In: Jornal 07 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.nildofreitas.com.br>. Acesso em 10 de outubro de 2013.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

LEITE, Maria Iza de Amorim. **Avaliação e financiamento de políticas públicas em educação**: Estudo do FUNDEF na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precariedade: Um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (org). **Riqueza e miséria no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. Pp.27--44.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (org). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. Pp. 105-122.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino – americano. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 99, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 05 de abril de 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº 92, p. 753--775, outubro de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 de junho de 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1127-1144, dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 05 de abril de 2013.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: No Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

Sindicato do Magistério Municipal Público/SIMMP. **Carta aberta aos pais e alunos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista(cartas)**. 11 de Agosto de 2003.

Sindicato do Magistério Municipal Público/SIMMP. **Professores municipais fazem assembleia nesta quinta--feira**, (carta): 24 de março de 2004

Sindicato do Magistério Municipal Público/SIMMP. Descaso a educação pública municipal. **(Panfleto):2005**.

Sindicato do Magistério Municipal Público/SIMMP. O SIMMP esclarece a comunidade: Por que a rede municipal de ensino está em greve. (Panfleto) 2002.

Sindicato do Magistério Municipal Público/SIMMP. O SIMMP esclarece a comunidade: **Por que a rede municipal de ensino está em greve. (Panfleto) 2007**.

CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS PARA O FAZER DOCENTE

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Neide Barbosa Saisi

Faculdade de Educação da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo
São Paulo - SP
ORCID ID: 0000-0002-4990-070X

RESUMO: Este artigo explicita a relevância do conhecimento neurocientífico para o processo de ensinar e aprender, mediante os desafios atuais da educação brasileira. Destaca os conceitos de aprendizagem, memória e emoção em seus substratos biológicos e sociais, de modo articulados e interdependentes, por serem básicos na implicação com educação, enfatizando-os para uma prática educativa mais ampla, profunda e significativa. O estudo apoia-se em pesquisa bibliográfica de renomados autores que contribuíram para explicar da perspectiva neurocientífica os processos de aprender, reter e evocar o aprendido.

PALAVRAS - CHAVE: Aprendizagem. Educação. Emoção. Memória. Neurociências.

CONTRIBUTIONS OF NEUROSCIENCES TO THE EDUCATIONAL PROCESS

ABSTRACT: This article explains the relevance of neuroscientific knowledge for the process of teaching and learning, given the current challenges of Brazilian education. It highlights the concepts of learning, memory and emotion

in their biological and social substrates, in an articulated and interdependent way, as they are basic in the involvement with education, emphasizing them for a broader, deeper and more meaningful educational practice. The study is based on bibliographic research by renowned authors who have contributed to explaining from a neuroscientific perspective the processes of learning, retaining and evoking what has been learned.

KEYWORDS: Learning. Education. Emotion. Memory. Neurosciences.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem humana é complexo e multidimensional, posto que envolve aspectos biológicos, sociais e psicológicos organicamente entrelaçados. Os cursos de formação de professores têm frequentemente ressaltado essas dimensões, por meio de estudos que abordam o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, como pressuposto de que os futuros educadores, ao ampliarem o entendimento sobre quem é o ser humano, como aprende e se desenvolve, conquistem uma prática educativa mais eficaz.

O contato com profissionais da educação têm evidenciado que o interesse sobre os fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento tem se mantido candente entre eles, com a finalidade de potencializar a capacidade de seu aluno aprender habilidades intelectuais, atitudinais, afetivas

e comportamentais, necessárias à convivência social e à própria sobrevivência. Com razão, posto que o processo competente de ensinar está implicado na compreensão que o educador tem de como o educando aprende e se desenvolve.

Revelam que a preocupação advém do próprio desconhecimento a respeito das causas que impedem o aluno de aprender. Este desafio, constante no cotidiano do educador, tem sido crescente devido à entrada de crianças em salas de aula com as mais variadas dificuldades, pois estão amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que assegura aos alunos, desde sua implantação, com necessidades especiais o direito a currículo, métodos, recursos educativos e de organização específicos para atender às suas singularidades.

Afirmam que, se antes da inclusão, já careciam de um conhecimento satisfatório para enfrentar a diversidade de modalidades de aprendizagens que a singularidade humana impõe, com o advento da inclusão, torna-se imperioso ampliar a competência pedagógica, de modo que a Lei não venha a se constituir em letra morta, mas seja efetivamente transformada nas mãos do educador em ferramenta para o processo ensino – aprendizagem ser eficaz para a totalidade das crianças que compõem a educação infantil e o ensino fundamental.

A premência que o professor tem em compreender o processo de aprender é resultado também da complexa condição humana: cada representante da espécie ao nascer já traz uma estrutura biológica complexa, mas que, sozinha, não dá conta de sua adaptação e sobrevivência ao mundo. Pelo contrário, exige a interação com o ambiente físico e social para que o novo ser possa ativamente evoluir ao criar novas e alterar estruturas psicológicas anteriores, em um processo infundável de aprendizagem e de desenvolvimento. A essencialidade da interação para o processo de hominização fica patente neste enunciado de Flach e Becher: “Os organismos vivos são produtos constantes da interação organismo- ambiente. Ao mesmo tempo se caracterizam por autonomia biológica, dependem do meio externo para sua sobrevivência” (2016, p. 82).

Sara Pain, quando afirma que “[...] no humano a aprendizagem funciona como equivalente funcional do instinto” (1992, p.18), fortalece a ideia de que o processo de aprendizagem substitui no homem o instinto que no animal o prepara biologicamente para a sobrevivência, visto que essa competência é fruto da herança genética, conforme cada espécie. Todavia, no caso do homem, é o processo de aprendizagem, que ocorre na interação estabelecida entre organismo e meio com o mundo circundante, que vai criar as possibilidades de sobrevivência. Este fato reveste o processo ensino- aprendizagem em uma ação peculiar, própria da espécie humana e necessária para sua manutenção. Esta premissa interacionista integra um dos três modelos epistemológicos de aprendizagem.

O processo de aprendizagem suscitou ao longo do século XX variadas teorias psicológicas que procuravam explicar o que é aprender e como esse processo ocorre. Cada qual deriva de diferentes pressupostos epistemológicos, ressalta distintos aspectos

do fenômeno e produz um quadro conceitual de natureza diferente entre elas. Não cabe discuti-las aqui, pois escaparia aos objetivos estabelecidos para este texto, mas faz sentido apresentar de modo breve as perspectivas epistemológicas de onde partem, com o intuito de situar em qual delas se apoia a proposta que ora apresentamos.

Endossadas na literatura por diversos autores, como por exemplo Kolyzniak (2006) e Becker (2003), dentre outros. A primeira, denominada inatista, enfatiza a relevância das determinações inatas para o sujeito aprender e este processo é possibilitado pelo amadurecimento de estruturas orgânicas geneticamente determinadas. Assim, a aprendizagem somente ocorreria quando as funções e as estruturas necessárias estivessem amadurecidas. Nesse caso, o desenvolvimento antecederia à aprendizagem.

A segunda maneira, designada ambientalista, postula que as características do indivíduo são modeladas pela influência do meio. Se a concepção inatista privilegia o potencial inato do sujeito para aprender, a ambientalista destaca o papel do ambiente como estimulador da aprendizagem. Esta decorre das contingências ambientais em que o sujeito está inserido, e a experiência do sujeito é condição para que ele aprenda. Nesta concepção não se faz necessário distinguir aprendizagem de desenvolvimento, pois o foco de interesse recai no ambiente que provoca mudanças no sujeito.

A terceira maneira, definida como interacionista, postula que as características inatas (orgânicas, biológicas) e as ambientais (social, cultural) se entrelaçam como fatores indissociáveis na constituição humana de cada sujeito. A aprendizagem ocorre com base na interação estabelecida entre cada ser humano e o ambiente físico e social, em um processo de influência recíproca. O ser humano é visto desta perspectiva, como alguém que transforma o ambiente e é por ele transformado nas interações ocorridas entre ele e uma determinada cultura.

Pressupõe um homem, conforme já mencionado, cujas condições biológicas, ao nascer, não o capacitam para sobreviver autonomamente, mas que é portador de estruturas e funções que possibilitam sua interação com o mundo e, por meio dela, aprender conteúdos que favoreçam sua sobrevivência e inserção à sociedade em que vive. Dessa perspectiva, o foco é a interação e o processo de aprender é considerado de vital relevância para manutenção e autonomia do ser humano. Assim, a aprendizagem e desenvolvimento são processos diferentes que se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

Na ciência psicológica, Vygotsky (2011) foi um dos autores que elaborou uma teoria psicológica fundamentada no modelo epistemológico interacionista. Suas ideias, na primeira metade do século XX, já superavam o enfoque dicotômico sujeito/ambiente e apontavam a interação entre esses dois polos como foco necessário para a compreensão do homem em sua integralidade, ressaltando a aprendizagem como condição para o processo de desenvolvimento do ser humano. Também Piaget (2003) já postulava, por caminhos diferentes, a relevância da interação como fator de desenvolvimento.

Atualmente, o avanço das neurociências demonstra, por meio de pesquisas

comprovadas, o quanto este pressuposto tem sido confirmado: o cérebro humano, devido à sua plasticidade, é continuamente modificado pela influência do meio social e físico, o que resulta em interações continuamente atualizadas e em recíprocas alterações.

Enfim, a preocupação em definir aprendizagem da perspectiva das neurociências, intrinsecamente enlaçada à memória e emoção, insere-se na busca de um referencial teórico que melhor aproxime o educador da complexidade humana, em que se tem, como pano de fundo, o postulado interacionista. Temos como hipótese que essa proximidade favorece a edificação de compreensões menos reducionistas e, portanto, mais abrangentes e críticas sobre o ser humano.

Objetiva-se, concretamente, explicitar alguns aspectos do funcionamento cerebral humano e relacioná-los com o processo de ensino aprendizagem, potencializando-o, “[...] abrindo caminho para novos estilos de ensinar e aprender” (FONSECA, 2014, p. 336).

Para este autor, o grande desafio do século XXI é “[...] traduzir os dados de investigação das neurociências para a educação, com o objetivo principal de melhorar a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores” (idem).

Nossa expectativa identifica-se com a de Fonseca, pois a explicitação clara de um conceito neurocientífico pode lançar luz à compreensão do processo de aprender do aluno e orientar a intervenção do professor. Todavia, a solução dos problemas educacionais brasileiros requer medidas de diferentes naturezas e que, em muito excedem, o alcance dessas expectativas.

2 | ALGUMAS HIPÓTESES NEUROCIÊNCIAS

Para Kandel (2009), os princípios fundantes da neurociência são em número de cinco: primeiro, a mente e o cérebro são inseparáveis, “a mente é um conjunto de operações desempenhadas pelo cérebro” (p. 10); segundo, cada função mental tem subjacente circuitos neurais especializados, distribuídos em diferentes regiões do cérebro; terceiro, esses circuitos são realizados pelas células nervosas, os neurônios; quarto, esses circuitos neurais, por meio de moléculas específicas geram sinais no interior dos neurônios e, por último, essas moléculas específicas que geram os sinais “foram preservadas ao longo de milhões de anos de evolução” (p. 11) e algumas podem ser encontradas em organismos unicelulares (bactérias) e pluricelulares simples (lesmas, vermes). São as mesmas que o homem utiliza para adaptar-se ao ambiente.

Este conjunto de princípios já é resultado de inúmeras descobertas para as quais concorreram, entre outros campos do conhecimento, a biologia genética, a biologia molecular, a anatomia cerebral e a fisiologia, em um trabalho interdisciplinar, que contribuiu atualmente para a elucidação dos fenômenos cognitivos. De acordo com Bear, Connors e Paradiso (2008), o campo das neurociências só pode avançar mediada pelas descobertas de outras “disciplinas”, ao focar o cérebro como objeto de estudo.

Com base na estimulação cerebral, ao enfrentar diretamente a relação mente-cérebro por meio de experimentos realizados em laboratórios, de dados obtidos pela observação de pessoas que sofreram lesões cerebrais ou ainda de pessoas em estado normal – com emprego de técnicas modernas como a neuroimagem – foi possível localizar no cérebro funções comportamentais complexas e também a observação dos circuitos neurais em ação, em situação de aprendizagem. Isso possibilitou aos pesquisadores “olhar” dentro do cérebro e fazer progredir o conhecimento neste campo da ciência.

3 | APRENDIZAGEM, MEMÓRIA E EMOÇÃO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O cérebro é um órgão constituído por dois tipos de células: os neurônios e as células gliais. Resumidamente, os neurônios são formados por um corpo celular e prolongamentos; estes podem ser longos – os axônios – ou curtos – os dendritos. Os axônios dividem-se em suas extremidades em ramificações denominadas de axonais ou terminações sinápticas.

O neurônio pode transmitir e propagar informações que recebe por meio de impulsos elétricos e liberar moléculas químicas (os neurotransmissores) que serão captadas por receptores químicos específicos existentes nos dendritos do neurônio seguinte.

É por meio desse processo elétrico e químico que as células nervosas se comunicam. Esse fenômeno é denominado de sinapse. Esta é, pois, o elemento de junção entre os neurônios, o que estabelece a transmissão da informação. A sinapse é de fato um espaço entre as ramificações axonais e os dendritos. As ramificações axonais caracterizam-se por emitir a mensagem e os dendritos por recebê-la. A mensagem transmitida de um neurônio para outro é chamada de influxo nervoso. Ressalta-se que existem outros tipos de conexão sináptica, mas todas seguem o mesmo padrão de transmissão de impulso.

A maior parte das sinapses é química, pela qual um neurotransmissor (molécula química) é libertado pelas ramificações axonais no espaço sináptico e fixado por receptores nos dendritos. Segundo Fiori, professora de Neurociência Cognitiva da Universidade de Paris, “[...] também existem sinapses elétricas nas quais os sinais elétricos são transmitidos diretamente de um neurônio para outro sem intervenção química [...]” (FIORI, 2006, p. 30).

A liberação de neurotransmissores provoca reações químicas que são organizadas em sequências específicas como vias de sinalização bioquímica. Essas vias transportam informações sob a forma de moléculas desde a superfície da célula até seu interior.

Já o outro tipo de células, as gliais, atua como suporte dos neurônios ao favorecer sua nutrição, a comunicação entre eles, o metabolismo dos neurotransmissores, o equilíbrio de suas moléculas, o processo de mielinização dos neurônios (formação da bainha miélica à volta das fibras nervosas), entre outras funções complexas. As células gliais reproduzem-se ao longo da vida, o que as diferencia da maior parte das células nervosas, os axônios.

O cérebro contém cerca de 100 bilhões de neurônios e cada um deles envolve de 1000 a 10.000 conexões com outros neurônios, o que demonstra sua capacidade

comunicativa por via química e elétrica.

Do ponto de vista da neurociência, a aprendizagem consiste em uma mudança, em transformações neuronais caracterizadas pelo surgimento de sinapses; pelo fortalecimento da força das conexões sinápticas já estabelecidas; pela criação de circuitos e redes ou sistemas funcionais; pelo aumento da velocidade de transmissão e de precisão conectiva, ou seja, torna efetiva a comunicação entre as células específicas no circuito neural que medeia o comportamento. Nesse processo, inúmeros neurônios interagem sistematicamente.

Em outras palavras, a força sináptica não é fixa, ela pode ser alterada pelo uso e pela aplicação de diferentes padrões de estimulação o que sugere que o fluxo de informações nos vários circuitos neurais do cérebro pode ser modificado pela aprendizagem. É essa capacidade das sinapses, dos neurônios, ou de regiões do cérebro de alterar suas propriedades mediante o uso, ou sob o impacto de diferentes padrões de estimulação, que é denominada plasticidade cerebral (KANDEL, 2009).

Kandel afirma que os processos genéticos e de “desenvolvimento” (aspectos biológicos) interagem com a experiência (aspecto social), para determinar a estrutura da atividade mental. “O processo genético e os dos desenvolvimentos especificam as conexões entre os neurônios, ou seja, determina quais os neurônios que formam conexões sinápticas constituindo os circuitos neurais entre si e em que momento isto ocorre” (idem, p. 226). Determina, em suas palavras, a circuitaria do cérebro, mas não especifica a força desses circuitos. “A força – a efetividade em longo prazo das conexões sinápticas – é regulada pela experiência” (ibidem, p. 226).

Portanto, a possibilidade para a emissão de muitos comportamentos é dada geneticamente, uma vez que a estrutura cerebral e os circuitos são inatos. “Entretanto, o ambiente e a aprendizagem alteram a eficácia dos caminhos preexistentes levando, dessa maneira, à manifestação de novos padrões de comportamento” (ibidem, p. 227). Em outras palavras, o autor afirma que o circuito neural ilustra o que é genético, “ao passo que as mudanças na força das conexões específicas no circuito neural refletem a influência da experiência” (ibidem, p. 227).

É justamente devido à plasticidade cerebral própria da espécie humana e da necessária influência social para que cada indivíduo se hominize, é que o processo de ensinar e de aprender ganham relevância. A ação pedagógica, ao organizar a experiências estimuladoras, provoca vivências que estimularão o educando a realizar as diferentes modalidades sinápticas, descritas acima. De fato, a necessidade da intervenção educativa se coloca para orientar os tipos de sinapses consideradas essenciais para o desenvolvimento e integração do educando ao mundo em que vive.

Com essa premissa, o papel do educador seria o de estimulador, o de criador de situações desafiantes pelas quais o aluno poderá aprender. Se a experiência for precária, as sinapses provocadas também o serão e a aprendizagem poderá ser prejudicada devido à fragilidade da estimulação.

Tanto a memória quanto a aprendizagem expressam a plasticidade do cérebro, ou seja, sua capacidade de se alterar em resposta à experiência. Nesse sentido, o canadense Pinel, autor de inúmeras obras na área de biopsicologia, traz novas contribuições. Para ele, a aprendizagem lida com a forma como a experiência altera o cérebro, enquanto que a memória relaciona-se com a maneira como essas mudanças são armazenadas e futuramente reativadas.

Sem a capacidade de aprender e lembrar, experimentaríamos cada momento como se estivéssemos acordando de um sono que houvesse durado a vida toda – cada pessoa seria um estranho, cada ato um novo desafio e todas as palavras seriam incompreensíveis” (PINEL, 2005, p. 288).

Essas mudanças consistem, assim, no processo de aprendizagem cuja persistência forma a base da memória. Uma aprendizagem que não persiste não sustenta a mudança ocorrida na força das conexões neurais. Neste sentido, a aprendizagem pode ter curta ou longa duração conforme o tipo de memória impressa na mudança sináptica.

É função da memória fazer a aprendizagem perdurar, ou não, conforme o uso ou a força da mudança. Tais processos são fundamentais para a vida cotidiana, uma vez que são responsáveis pela solução de problemas, pela manutenção do sentimento de identidade – somos o que somos em resultado do que aprendemos e do que nos lembramos; pelo reconhecimento do ambiente físico e social, pela transmissão da cultura e pelo processo de evolução da sociedade (JAFFARD, 2005). Assim, o armazenamento da aprendizagem pela memória constitui-se em fator de sobrevivência do homem. Disso decorre a necessidade de se compreender o que leva uma aprendizagem a ser efêmera ou duradoura.

Pesquisas demonstraram que há pelo menos dois estágios no armazenamento da memória. Segundo Kandel, “uma memória de curto prazo que dura minutos converte-se, por um processo de consolidação (...) numa memória estável, de longo prazo que dura dias, semanas, ou um período de tempo ainda maior” (Op. Cit, 2009, p. 236).

Para ele, a memória de longo prazo não é simplesmente uma extensão da de curto prazo. São fundamentalmente distintas. Para a consolidação da memória, mudanças funcionais e estruturais devem ocorrer: a intervenção de mais proteínas no processo químico, aumento da duração da força sináptica e ampliação da quantidade de circuitos sinápticos. “A memória de curto prazo produz uma mudança na função da sinapse, fortalecendo ou enfraquecendo as conexões preexistentes, enquanto a memória de longo prazo requer também mudanças anatômicas” (idem, p. 239).

A experiência leva os neurônios a desenvolverem novos terminais, o que modifica a anatomia cerebral. Essas mudanças estruturais no cérebro são alcançadas mais facilmente nos primeiros anos de vida. Isso significa que a educação tem um papel fundamental especialmente na primeira infância, pois são as experiências vividas nesse período que determinam a própria estrutura biológica inicial sobre a qual serão edificados seus novos patamares.

A descoberta dessas diferenças contou com o auxílio do conhecimento procedente da genética molecular que explica como a síntese de proteínas no interior dos neurônios provoca, em uma dinâmica complexa entre elas, o crescimento sináptico e a alteração da estrutura anatômica neural.

Para a consolidação da aprendizagem, por meio da memória de longo prazo, também participam diferentes estruturas cerebrais: o hipocampo, onde as memórias permanecem temporariamente, e o sistema cortical, para onde elas são transferidas e estabilizadas.

Para a educação, ambas são importantes porque são requeridas para a atuação significativa do educando no cotidiano da vida, além de que criam as condições para o ser humano alcançar as habilidades constitutivas das faculdades mentais superiores. Um primeiro aspecto para o educador é decidir sobre quais as informações devem ocupar a memória de seu educando, uma vez que serão ferramentas para um desempenho futuro satisfatório.

Um segundo aspecto refere-se ao fato de que a conversão de uma memória de curto prazo para a de longo prazo ocorre pelo exercício da atividade, pelo seu uso, ou ainda pela força do estímulo que irá marcar fortemente a sinapse.

Quanto ao uso, vale lembrar que dois aspectos podem ocorrer: primeiro, o exercício (pura repetição) de uma mesma atividade proposta pelo professor para consolidar um tipo de aprendizagem, ou retomada de um conceito sempre da mesma maneira pode causar enfado (dessensibilização), o que provavelmente provocaria desinteresse no aluno. A retomada da atividade após um período de repouso tem demonstrado ser uma estratégia mais eficaz. As informações retidas tornam-se progressivamente mais resistentes, porque cada vez que uma experiência semelhante acontece, ou a aprendizagem original é lembrada, um novo engrama (mudança no cérebro que armazena determinada memória) é estabelecido e ligado ao engrama original. Este processo torna a memória mais potente e o engrama original mais fortalecido (PINEL, 2005).

O segundo aspecto consiste na retomada de um conceito sempre da mesma maneira, ativa sempre as mesmas conexões sinápticas, o que não favorece a aprendizagem nem do ponto de vista da memória, não cria novos engramas e nem da perspectiva afetiva (a monotonia da reiteração pode propiciar desinteresse). Portanto, a reprodução enfadonha de conceitos pode originar consequências opostas às almejadas. Se o mesmo conceito for explorado de diversas maneiras, por meio de diferentes linguagens (artes plásticas, música, poesia, jogos, dramatizações etc.) a criação de diferentes engramas que o fortalecem será favorecida porque viabilizará novos circuitos sinápticos (ampliação da circuitaria original), e o conceito se tornará mais consistente e, ao mesmo tempo, o interesse do aprendiz poderá ser mantido.

Para Damásio, “as emoções e os sentimentos juntamente com a oculta maquinaria fisiológica que lhes está subjacente, auxiliam-nos na assustadora tarefa de fazer previsões (...) e planejar nossas ações” (2000, p. 3), ou seja, na construção das faculdades mentais

superiores.

De acordo com este autor, concebemos habitualmente as emoções como faculdade mental caracterizada apenas como parceira do nosso pensamento racional. Para este autor ela não é mera parceira. Se por um lado, as emoções não controladas e mal orientadas podem se constituir em uma das principais origens do comportamento irracional, por outro, ele conclui que “a redução das emoções pode constituir uma fonte igualmente importante de comportamento irracional” (idem, p. 13).

Esta ideia pode ser melhor compreendida quando o autor diferencia emoções experienciadas na infância, para as quais há *mecanismo pré-organizado* suficiente e as emoções que experienciamos em adultos, cujos andaimes são gradualmente construídos sobre as fundações daquelas emoções iniciais. As primeiras, denominadas de *emoções primárias*, são inatas, pré-organizadas biologicamente e dependem da rede de circuito do sistema límbico, da amígdala e do cíngulo.

As emoções primárias não descrevem toda a gama dos comportamentos emocionais, elas constituem o processo básico impulsivo, como a raiva, medo, curiosidade, alegria. São inatas e respondem pelos primeiros processos adaptativos do bebê.

Seguem a elas os mecanismos de *emoções secundárias* que não são inatas, mas construídas por meio da experiência. De fato, as emoções secundárias compõem-se em sua base pelas emoções primárias (inatas) ligadas à sobrevivência, e pelo resultado da experiência e do processo de aprendizagem. Ao aprender informações, comportamentos e atitudes, o sujeito vai aos poucos compreendendo suas emoções, de forma a atribuir sentido a elas e a controlá-las, se for necessário. Esse processo envolve as emoções primárias (inatas) e o processo interativo da criança com o seu meio social e cultural de onde retira os recursos (crenças e valores), para proporcionar sentido às suas emoções.

Nesta concepção, as emoções secundárias resultam de um entrelaçamento entre o biológico e o cultural, pois, com o nível de compreensão da realidade ampliada pela aprendizagem, criam-se as condições para o aparecimento dos sentimentos que são, segundo Damásio, o sentido que se imprime às emoções. Assim, para este autor, as emoções secundárias surgem quando “nascem” os sentimentos, ou seja, quando a pessoa compreende suas emoções e lhes atribui um valor e uma direção.

Nesta etapa as estruturas no sistema límbico, responsáveis pelas emoções primárias, já não são suficientes para sustentar o processo das emoções secundárias. A rede é ampliada com a intervenção dos córtices pré-frontais e somatossensoriais. É por meio dessa dinâmica, entre as regiões cerebrais, que a emoção primária fornecerá suporte para a edificação das emoções secundárias.

A hipótese é de que as emoções e os sentimentos estabelecem uma ponte entre o biológico e o cultural; entre os processos não racionais e racionais e entre as estruturas subcorticais (relacionadas à sobrevivência) e as corticais (relacionadas às faculdades psicológicas superiores, ou seja, humanas). Em síntese, é por meio da compreensão das

próprias emoções que o ser humano conquista flexibilidade de resposta aos estímulos, com base na especificidade de sua interação com o mundo.

Conforme Damásio, emoção e sentimento não são fatores que se opõem à razão, mas são elementos constitutivos do pensamento racional. Ele explica que ao interagir com o ambiente, o sujeito vive experiências que podem ser positivas no sentido de serem bem-sucedidas e proporcionar satisfação. Tais resultados, quando articulados a expectativas futuras, compõem-se em incentivos que o ajudam a atuar e planejar suas ações. Se, pelo contrário, suas experiências forem negativas, porque não levam ao sucesso ou causam insatisfação, quando elas são articuladas a expectativas futuras, podem funcionar como “alarme automático”, o que o leva a se proteger.

Em ambos os casos as sensações corporais (“estados somáticos”), as emoções e os sentimentos presentes na experiência criam uma imagem que exige a atenção do sujeito e esta contribui para que ele raciocine de modo a se proteger de prejuízos futuros e a selecionar ações das quais terá benefício, o que, em última instância, facilitará sua adaptação ao meio. Como esse processo é também somático (“sensações viscerais” e “não viscerais”) e marca uma imagem, Damásio denomina-o de “marcador- somático”.

Portanto, os marcadores-somáticos usados para a tomada de decisão presente no processo de planejamento foram criados no cérebro durante o processo educacional do sujeito, pela associação de categorias específicas de estímulos a categorias específicas de estados somáticos. Assim, dito de outro modo, os marcadores-somáticos, referem-se ao uso de emoções secundárias, em si resultado de aprendizagens, e ligadas a resultados futuros previstos em determinados contextos. Reitera-se que os marcadores-somáticos estão sob o controle da experiência e de disposições reguladoras inatas, com a finalidade de garantir a sobrevivência do sujeito.

Este modo de conceber a emoção, abre para o educador, uma perspectiva de ação pedagógica que as ressalta como um fenômeno a ser contemplado nas relações estabelecidas entre educador e educando e mesmo como item curricular em que a educação socioemocional tenha o mesmo peso que os conteúdos cognitivos.

Se, por um lado, a retenção de determinados conteúdos é favorecida pelo colorido das emoções presentes na experiência pela qual o sujeito aprende, por outro, a aprendizagem desempenha um papel social fundamental na constituição das próprias emoções, pois é por meio dela, a aprendizagem, que o sujeito passa a discriminar tanto as circunstâncias em que irá se emocionar, ou não, como também as formas em que irá expressar suas emoções e sentimentos.

O sistema neural responsável pela aquisição da sinalização realizada pelos marcadores-somáticos situa-se, entre outros locais, nos córtices pré-frontais porque esta estrutura é receptiva a sinais provindos de todas as regiões sensoriais onde se formam as imagens, bem como se constitui no repositório das representações da categoria das experiências individuais. Além disso, está ligada a toda via de respostas motoras e químicas

existentes no cérebro e envia sinais para o sistema nervoso autônomo, que cria respostas químicas associadas à emoção fora do hipotálamo e do tronco cerebral.

Pode - se concluir, pelo exposto, que os processos de aprendizagem, da memória e da emoção são fenômenos que ocorrem de modo entrelaçados, que exercem influências recíprocas entre si e que ocorrem a partir das interações estabelecidas entre o sujeito e o mundo, com base em um sistema neurológico moldável que opera de modo integrado ao agregar estruturas anatômicas e fisiológicas cerebrais.

Com esta premissa, resta ao educador compreender a relevância de sua atuação quando trabalha para promover processos de aprendizagem, pois quando o aluno aprende, ele desenvolve novos comportamentos e atitudes porque tem seu cérebro modificado. Em outras palavras, a aprendizagem só se caracteriza como tal porque está inscrita em seu cérebro, e em seu corpo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas das neurociências trazem informações que repercutem na pedagogia e colaboram com o educador em sua reflexão e tomada de decisões.

O entendimento da base biológica da aprendizagem e de sua articulação com a educação não significa a expectativa de superação dos problemas educacionais brasileiros, mas certamente contribui para refinar a compreensão do educador quanto à multidimensionalidade e integralidade do ser humano.

REFERÊNCIAS

BEAR, M.F; CONNORS, B.W.; PARADISO, M.A. **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. Tradução: Carla Dalmas et al. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano**. Tradução: Dora Vicente Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FIORI, Nicoli. **As Neurociências Cognitivas**. Tradução: Isabel Andrade. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

FLACH, Pâmela. Z. Santa'Anna; BECKER, Fernando. "Biologia, conhecimento e consciência: articulações possíveis na construção da aprendizagem". In: **Educação**. Porto Alegre: v.39, n.1, p. 74-82.jan-abr.2016.

FONSECA, Victor da. "Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica". In: **Revista Psicopedagogia**, 2014, 31 (96): 236-53.

JAFFARD, Robert. "A Diversidade da Memória". In: **Revista Viver Mente Cérebro**, nº 2. ISSN 1807-9431. São Paulo: Ediouro Gráfica, 2005.

KANDEL, Eric R. **Em busca da Memória**: O nascimento de uma nova ciência da mente. Tradução: Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KOLYNIK, Carol Filho; MELANI, Ricardo Augusto. **Motricidade**: um novo olhar sobre o movimento. São Paulo: Educ, 2006.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PINEL, John P. J. **Biopsicologia**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa, 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAPÍTULO 7

CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Data de aceite: 02/09/2021

Carolina Tizzot de Munhoz Furtado

Faculdades Pequeno Príncipe (FPP)
Curitiba-PR – Brasil

<http://lattes.cnpq.br/1726690462604915>
<https://orcid.org/0000-0001-7567-6070>

Ivete Palmira Sanson Zagonel

Faculdades Pequeno Príncipe (FPP)
Curitiba-PR – Brasil

<http://lattes.cnpq.br/4590600674793954>
<http://orcid.org/0000-0002-6169-0709>

RESUMO: Este estudo tem por finalidade apreender os elementos presentes nas representações sociais de docentes sobre o processo de desenvolvimento docente (DD) no ensino superior da área da saúde. O termo DD é caracterizado como um conjunto de ferramentas institucionais que viabilizam ao docente uma multiplicidade de ações para suporte à prática pedagógica. O estudo adotou o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, por meio da abordagem qualitativa. Realizou-se em três Instituições de Ensino Superior de Curitiba, com 21 participantes docentes de cursos de graduação, sendo 11 do Curso de Medicina e 10 do Curso de Enfermagem. A coleta das informações se deu por meio de entrevista semiestruturada de forma presencial e online (devido a pandemia COVID-19). A técnica de análise seguiu os passos metodológicos propostos por Moscovici,

em que propõe dois processos de formação, que são ligados e modelados por determinantes sociais: objetivação e ancoragem. Concluiu-se que, o DD torna o docente alinhado às metas institucionais; motiva o desenvolvimento constante; auxilia na construção da identidade docente, proporcionando o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. A docência precisa ser desenvolvida, a partir de um contexto real e complexo, fazendo com que o docente tenha um papel transformador e reflexivo da realidade sociocultural que envolve o estudante e a instituição, buscando ferramentas adequadas para atingir seu propósito.

PALAVRAS - CHAVE: Desenvolvimento docente. Docente de medicina. Docentes de enfermagem. Educação superior. Formação docente.

CONCEPTIONS ON TEACHING IN HIGHER EDUCATION IN THE HEALTH AREA: SOCIAL REPRESENTATIONS

ABSTRACT: This study aims to apprehend the elements present in the social representation of faculty about faculty development (FD) in higher education in the health area. The term FD is characterized as a set of institutional tools that provide teacher with a multiplicity of actions to support pedagogical practice. Qualitative approach research, using the theory of Social Representation. It took place in three higher education institutions in Curitiba, with teachers from undergraduate courses in Nursing and Medicine as participants, totaling 21, being 11 in Medicine and 10 in Nursing. Information was collected through semi-structured interviews in

person and online (due to the COVID-19 pandemic). The analysis technique followed the methodological steps proposed by Moscovici, in which it proposes two training processes, which are linked and modeled by social determinants: objectification and anchoring. It was concluded that the FD makes the teacher aligned with institutional goals; motivates constant development; it helps in the construction of the teaching identity, providing the development of critical-reflective thinking.

KEYWORDS: Faculty development. Medical teacher. Nursing teacher. Higher education. Faculty training.

1 | INTRODUÇÃO

A profissão docente, tendo em vista a sua influência na formação e constituição do indivíduo, tem originado uma sequência de questionamentos voltados a sua diversidade sociocultural, o que têm obtido notoriedade no cenário atual, levando em conta que consideráveis transformações que estão acontecendo no campo das práticas pedagógicas de ensino e suas novas metodologias (PINÃ-SARMIENTO, 2014). Em decorrência das múltiplas necessidades e finalidades do ensinar e do aprender, o campo da docência vem se ampliando, e com isso surgem novas demandas no ensino-aprendizagem (VEIGA, 2008).

Valendo-se de um processo de experiências espontâneas vividas em sala de aula, o docente acha-se munido de certas habilidades práticas que auxiliam em seu desenvolvimento (CONTRERAS, 2002). Porém, tais aspectos podem não garantir atributos necessários para um ensino de qualidade, fazendo-se primordial o investimento em sua formação e desenvolvimento profissional (CADÓRIO; SIMÃO, 2018). Nesse sentido, a docência no ensino superior tem tido destaque nos debates no campo da educação, já que este profissional tem papel fundamental na formação do sujeito, pois influencia e age diretamente em aspectos sociais, profissionais e pessoais do estudante. Ao assumir um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, assume-se como necessário, por parte do docente, compreender as demandas e pluralidades dos estudantes, com o intuito de tornar-se um facilitador da aprendizagem (CADÓRIO; SIMÃO, 2018).

Nesse cenário, cabe ao docente buscar, somada às vivências cotidianas, ferramentas que o auxiliem em sua trajetória de desenvolvimento, empenhando-se para contribuir para a criação de uma identidade profissional. Entende-se identidade profissional como uma complexidade de representações relacionadas ao trabalho docente, que diferem de outras ocupações profissionais. Tal identidade compreende uma multiplicidade de dimensões, podendo estar relacionada não apenas ao contexto do trabalho, da cultura institucional, como também do percurso profissional oriundo da vivência pessoal do indivíduo. Pode ser vista como algo mutável, um exercício de desenvolvimento contínuo, onde as experiências são significadas e (re)significadas, a fim de atender as demandas discentes, pessoais, profissionais e institucionais (MARCELO; VAILLANT, 2012).

O perfil do profissional docente no Brasil é composto pela autonomia intelectual construída em conhecimentos científicos, pedagógicos e interpessoais, levando em consideração uma formação estruturada que assegura uma organização teórico-prática de saberes próprios e educacionais (RAMALHO; NUÑES GAUTHIER, 2004). Como ressalta Piña-Sarmiento (2014), a formação continuada é determinante para o crescimento profissional, já que é um modo eficaz para o aprimoramento de competências essenciais que possibilitam a prática pedagógica. Os programas de formação continuada e de desenvolvimento profissional dão subsídios, para que o docente atenda as expectativas da profissão e da sociedade, garantindo o aperfeiçoamento de sua prática e intervindo adequadamente nas necessidades de aprendizagem de cada estudante (CADÓRIO; SIMÃO, 2018).

Ao falar-se sobre docência universitária, faz-se necessário unir o conhecimento pedagógico ao exercício da profissão, tornando o processo de transmissão do conhecimento condizentes à linguagem e à realidade dos estudantes, possibilitando-lhe sua inserção no processo de construção, reconstrução e desconstrução ininterrupta do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Presume-se que a formação docente necessita de saberes específicos, que precisam estar em sintonia com a realidade do ensino, desempenho acadêmico e a percepção docente, levando em conta também as dimensões políticas e institucionais.

Entende-se que, ser docente é uma profissão, que em um *continuum*, com a junção de determinados elementos vai conformando e aprimorando a formação, unindo distintas abordagens como projeto pessoal e coletivo. Sendo assim, torna-se imprescindível para o desenvolvimento docente, sistematizar e incorporar os múltiplos saberes do exercício da profissão. O Desenvolvimento Docente (DD) pode ser compreendido como um conjunto de ferramentas institucionais que viabilizam ao docente uma multiplicidade de ações que garantirão a prática pedagógica (CENTRA, 1978; STEINERT *et al.*, 2007). É um processo de mudanças constantes, que possibilitam uma reflexão da prática profissional, proporcionando um maior envolvimento e colaboração dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É uma ferramenta, que no âmbito acadêmico, tem por finalidade certificar a construção da identidade profissional do docente (ALMEIDA, *et al.*, 2019).

O estudo visa contribuir para o processo de Desenvolvimento Docente, por meio das representações sociais e significações dos atores envolvidos no processo. Busca-se estabelecer uma reflexão crítica acerca da formação e desenvolvimento profissional, com o intuito de aperfeiçoar as práticas pedagógicas, desenvolver habilidades e competências específicas, além de adquirir novos conhecimentos que poderão ser aplicados em sua realidade docente, garantindo melhor desempenho profissional.

A aplicabilidade da Teoria das Representações Sociais, a partir de Moscovici, no contexto da prática docente no ensino superior, subsidiou a pesquisa e obtenção de seus resultados, por meio do objetivo: apreender os elementos presentes nas representações

sociais de docentes sobre as concepções de docência no ensino superior na área da saúde.

2 | TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O estudo adotou o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici, por meio da abordagem qualitativa. Este referencial tem o intuito de verificar as objetivações e ancoragens que instituem as representações sociais de docentes sobre a concepção de docência no ensino superior na área da saúde. Para Moscovici (2007), as representações apresentam-se como um modo de elucidar o pensamento real cotidiano, tornando-se uma maneira de colocar em prática, através do conhecimento desenvolvido individualmente e coletivamente, o posicionamento de um grupo social em relação a situações, eventos e objetos que por eles são afetados, promovendo uma construção social da realidade. Pode ser considerada como tomada de um conceito elaborado por um determinado grupo de indivíduos que trabalham e formam um novo conhecimento (GUARESCHI; ROSO, 2014).

A TRS tem papel ativo nas narrativas docentes que, por sua vez, fazem parte de convenções de experiências sociais entre os pares. Nesta perspectiva, têm-se uma realidade convencionalizada previamente que, somada às vivências individuais, separam as mensagens significantes das não-significantes. Assim, uma mensagem específica torna-se parte de um todo representacional (MOSCOVICI, 2003). Para o autor, representações são um construto de imagens, ideias, palavras, comportamentos, discursos, afirmações e negações de determinadas práticas e conferências. Uma representação social é considerada uma modalidade estruturada, o que torna impossível desprender a contribuição de cada ideia, opinião e atitude.

A TRS pode ser considerada como um processo de construção do pensamento coletivo, que tem por finalidade buscar explicações sobre determinados objetos sociais (VALA, 1996). Acredita-se que uma representação não é uma cópia real da realidade objetiva, mas sim uma construção feita de maneira coletiva, onde as estruturas de conhecimento do grupo são reelaboradas a partir de representações existentes (MOSCOVICI, 2003). Uma representação acontece pela interação entre os indivíduos como forma de comunicação e criação de uma informação, tornando-o estranho em algo familiar (SAWAIA, 2004). Entende-se que “representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstitui-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 2012, p. 54).

Esta teoria norteia e justifica aquilo que foi socialmente enraizado, auxiliando em sua compreensão, percepção, motivação e significação. Por investigar como funcionam e são constituídas as representações sociais, partindo de um sistema de referências, estas são utilizadas para compreender os fenômenos da realidade cotidiana (MAZZOTTI, 2008). Sua finalidade é apreender e estruturar comportamentos de determinado grupo que interagem sobre certa realidade física e social (BONFIN, 1990). Atentando às mudanças

educacionais vigentes, faz-se necessário apreender os elementos formadores da prática pedagógica. Isto significa que, para o trabalho ter maior impacto sobre o entendimento do desenvolvimento e prática docente, é fundamental compreender o sujeito social e suas múltiplas relações com o mundo interior e exterior (MOSCOVICI, 2007).

O presente estudo é formado por narrativas que compõem um recorte da dissertação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino nas Ciências da Saúde de uma IES de Curitiba/PR. A análise permite entender como os sujeitos se relacionam e agem frente a uma determinada realidade, garantindo estratégias de ação que determinam suas práticas, por meio do caráter coletivo das ideias e do que elas representam. A análise aqui apresentada refere-se à categoria “representações sociais sobre o processo de desenvolvimento docente no ensino superior na área da saúde” e à subcategoria ‘concepções de docência o ensino superior’, divididas em unidades de representação: apropriação de práticas pedagógicas para o exercício da docência, responsabilidade em formar o futuro profissional e a concepção de docência ligada à mediação, pesquisa e constante atualização.

2.1 Local do estudo

A pesquisa foi realizada com docentes de três Instituições de Ensino Superior (IES), sendo duas privadas com fins lucrativos e uma filantrópica no município de Curitiba/PR. As IES foram escolhidas em função destas ofertarem os cursos de graduação na área da saúde (Medicina e Enfermagem) e por apresentarem algum tipo de Programa de Desenvolvimento Docente em seu projeto pedagógico.

2.2 Participantes do estudo

Os participantes do estudo foram 21 docentes, sendo 10 do curso de graduação em Enfermagem e 11 do curso de graduação em Medicina. Optou-se por docentes por estes auxiliarem ativamente na construção das perspectivas e subjetividades do contexto educacional, somado ao seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem e vivências ativas nos programas de desenvolvimento profissional.

Entre os 21 docentes entrevistados, 19 eram mulheres e 2 homens, com idades variando entre 28 a 62 anos. Referente ao tempo de atuação na docência, os resultados variaram entre 1 a 23 anos de experiência. Ainda, 19 deles, referiram não ter capacitação para a docência antes de ingressar no ensino superior dos cursos pesquisados e 3 buscaram atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e própria formação docente.

2.3 Coleta das informações

As informações foram coletadas, por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais permitiram o compartilhamento de ideias, relatos e vivências do grupo social pesquisado. Considera-se que o uso de entrevista na pesquisa qualitativa tem por finalidade valorizar o discurso dos atores sociais, com o objetivo de compreender a forma como percebem o

mundo, experienciam sua própria realidade e interagem com o grupo.

As entrevistas não foram realizadas na IES em que o docente é vinculado, mas em local agendado com privacidade, para poder expressar-se sobre o tema da pesquisa. Os convites foram feitos por e-mail e contato telefônico, a partir da lista de docentes disponível no site de cada IES para os cursos envolvidos na pesquisa. Parte das entrevistas foi realizada presencialmente até o início da pandemia COVID-19, após o mês de março/2020 foram realizadas de forma remota, com envio do instrumento via *Google Forms*. A coleta aconteceu no período entre novembro/2019 e maio/2020.

2.4 Análise das informações

A técnica de análise das informações compôs-se da compreensão e construção dos elementos formadores das relações sociais apreendidas pelos discursos, seguindo os passos metodológicos de Moscovici (2012), em que propõe dois processos de formação das representações sociais, que são ligados e modelados por determinantes sociais: objetivação e ancoragem.

O processo de objetivação (organização e materialização dos elementos representacionais) é composto por três etapas. Na primeira etapa, ocorre um movimento de seleção e descontextualização de crenças, do objeto da representação, filtrando e retendo aquilo que estabelece uma relação com a realidade, o que inclui normas e valores do grupo.

Deste modo, a primeira etapa consistiu-se na organização dos depoimentos de acordo com o número da entrevista e a IES da qual o docente fazia parte, sendo identificados como D1, IES1; D2, IES 1; ... (Discurso 1, Discurso 2, ...) até concluir todas as entrevistas, o que objetivou averiguar as diferenças e semelhanças referentes às normas, valores do grupo e da instituição. Logo em seguida, foi realizado o agrupamento de todas as respostas dadas, de acordo com cada pergunta, o que garantiu uma visão totalizada dos discursos de modo a facilitar a seleção e descontextualização de crenças.

Na segunda etapa, os elementos são organizados e classificados em suas estruturas, assumindo um padrão de relação entre eles. Após leitura minuciosa dos depoimentos dos docentes envolvidos nos processos, surgiram as Unidades de Representação.

O último processo é compreendido como um estágio de formação e estruturação dos elementos que foram descontextualizados e selecionados na primeira etapa, tornando uma realidade abstrata em concreta.

2.5 Aspectos éticos

Os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos atenderam às diretrizes das Resoluções nº466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada pelo parecer do CEP em pesquisa com seres humanos sob o nº 3.736.6661.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das informações permitiu entender como os indivíduos interagem diante de determinada realidade.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi selecionada uma das subcategorias de análise com o intuito de apreender as representações sociais de docentes em instituições de ensino superior da área da saúde. Tal subcategoria foi denominada como “concepções de docência no ensino superior”, de onde surgiram três Unidades de Representação, a saber: apropriação de práticas pedagógicas para o exercício da docência; responsabilidade em formar o futuro profissional; concepção de docência ligada à mediação, pesquisa e constante atualização.



Figura 1. Representação gráfica do processo de categorização de acordo com Moscovici.

Fonte: A pesquisadora

A partir dos discursos dos docentes analisados na subcategoria “Concepção de docência no Ensino Superior”, iniciou-se dialogando sobre a experiência em desenvolvimento docente anterior à entrada na docência. Verificou-se que entre os 21 docentes entrevistados, 19 referiram não ter tido capacitação para docência antes de ingressar no ensino superior dos cursos de Medicina e Enfermagem das três IES do estudo.

Não, mas a partir do momento que ingressei como docente no ensino superior isso é uma constante, a gente está sempre buscando conhecimento, que subsidia a prática docente, por incentivo profissional ou por iniciativa própria, cursos fora, congressos, algo que sempre agregue (D1, IES1).

Sim, fiz Especialização em Didática do Ensino Superior, pois entendia que a minha prática me traria tranquilidade nos exemplos que usaria em sala de aula, no entanto senti a necessidade conhecer técnicas para a sala de aula

(D5, IES 2).

Foi verificado que a maioria dos docentes não teve contato prévio com qualquer tipo de Programa de Desenvolvimento Docente até o ingresso na IES atual ou como docente do ensino superior. Aqueles participantes que mencionaram ter realizado algum tipo de capacitação, três deles procuraram atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e formação docente. Apreendeu-se, a partir dessa interação, a importância da busca pelo conhecimento e novos modelos de ensino-aprendizagem, já que estas visam a melhoria da prática docente.

Pode-se entender como prática docente um processo educacional estruturado, que garante mudanças de pensamento, atitude e conduta do profissional (CUNHA, 2007). Tradicionalmente, o conhecimento pedagógico é considerado como uma atividade desempenhada sem preparo específico, tornando o exercício da profissão docente como algo secundário. Em consequência disso, torna-se essencial a implementação de Programas de Desenvolvimento Docente com ênfase em técnicas adequadas de ensino-aprendizagem, o que colabora com o aprimoramento de habilidades que reforcem o uso eficaz dos processos didático-pedagógicos (ALMEIDA; MAIA; BATISTA, 2013).

Na Unidade de Representação *Apropriação de práticas pedagógicas para o exercício da docência*, foi visto que entre as concepções docentes sobre a docência no ensino superior, a representação que expressam é a necessidade de estudo para o exercício deste papel, para isso é preciso de atualização constante e continuada, promovendo um pensamento crítico-reflexivo e agindo ativamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Que estou em constante aprendizado. Sou alguém que busca melhorar a cada dia. Muito já construí, já cresci e tenho certeza que já colaborei para a solidificação do ensino da enfermagem pediátrica, para aqueles que comigo passaram, mas tenho a certeza, de que há muito pela frente e muita a avançar (D5, IES 3).

Já atuei de várias formas na minha prática docente, com aula teóricas, práticas, aulas de habilidades médicas e alguns momentos tutoriais. **Procuro estar em constante evolução e buscando informações e novas técnicas** (D7, IES1).

Ao mesmo tempo, que na docência no ensino superior, como profissional da área, tenho que ter essa prática, seja clínica, seja a prática da minha profissão, só que ao mesmo tempo **eu tenho que ter a prática docente bem desenvolvida**. Eu acho que é esse *link* que a gente precisa fazer na docência no ensino superior (D3, IES1).

De acordo com Dotta (2006), as representações sociais (RS) dos docentes se edificam de acordo com o empoderamento de sua prática, bem como de suas relações e conhecimentos histórico-sociais. Diante das narrativas, pode-se considerar que as RS da formação do grupo de docentes pesquisados, estão ancoradas na apropriação/desenvolvimento de práticas pedagógicas para o exercício profissional. Como premissa básica, a participação nos cursos de formação inicial e continuada são de grande

importância, para aquisição e domínio de novos saberes que contribuirão para a prática docente.

Parte dos profissionais da educação em saúde, iniciam suas atividades carecendo de experiência na docência. O que acontece é que, em sua maioria, acabam assumindo um modelo de ensino parecido, senão idêntico ao que tiveram ao longo de sua vida como discente, o que torna necessária a formação pedagógica para o desenvolvimento da condição docente (PIMENTA *et al.*, 2010).

Permanece a intenção de promover mudanças, por meio da formação docente, e para tal, exige-se a compreensão de processos simbólicos que guiam a ação educativa, que ocorre pelo olhar psicossocial, integrando o sujeito com o mundo interior, e ao mesmo tempo, restituindo-o ao mundo social (MOSCOVICI, 2003). A docência precisa ser desenvolvida, a partir de um contexto real e complexo, fazendo com que o docente tenha um papel transformador e reflexivo da realidade sociocultural que envolve o estudante e a instituição, buscando ferramentas adequadas para atingir seu propósito.

Baseado nos aspectos indicados pelos docentes, depreende-se a necessidade de investir em uma formação continuada, com o intuito de garantir uma *performance* e desenvolvimento profissional de qualidade nos cursos de graduação, sendo que estas devem ser promovidas dentro e fora da IES (SILVA, 2011). Nesse sentido, a formação continuada é subsequente a formação inicial, tendo como objetivo o aprimoramento das aptidões pessoais, valendo-se de: [...] “toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, [...] incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos” (NASCIMENTO, 2003, p. 70).

Na Unidade de Representação *Responsabilidade em formar o futuro profissional*, verificou-se que os docentes referem como um dos requisitos para a docência, a responsabilidade com a formação do futuro profissional, aliando a experiência prática de sua formação, como orientador, facilitador, mediador do processo de ensino aprendizagem.

Acho que um **grande desafio, no sentido de que a gente tem essa responsabilidade de formar um profissional**. E quando a gente pensa na saúde, é importante o docente pensar que nós estamos formando esse profissional para o cuidado do outro (D4, IES1).

Eu **me vejo como docente do ensino superior, como profissional que tem uma grande responsabilidade**, em qualquer área, mas especificamente na saúde, porque a gente lida com a maior fragilidade do ser humano que é a doença, a exposição a esses fatores. Então, para mim é uma grande responsabilidade ser professor (D4, IES1).

Entendo como o **mediador** que se dispõe entre o conhecimento sistematizado e a leitura de mundo do aluno, que já traz concepções, vivências, representações, as quais por vezes estão desconexas, são frágeis, ou mesmo ignoram alguns aspectos, os quais serão traduzidos pela teoria, pela técnica (D1, IES3).

A representação social, propicia a reflexão acerca das múltiplas realidades sociais, além do fato de permitir entender como os indivíduos se constituem e como percebem determinado objeto. Os docentes da área da saúde, apontam a formação pedagógica como algo, que está para além do domínio de conteúdo em sala de aula, é também a busca constante do conhecimento, por ser o protagonista do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, procurando adquirir competências em paralelo com a experiência e prática profissional (MARQUES; ROSADO-PINTO, 2017). A docência é considerada uma profissão complexa, sua formação precisa ser norteada de acordo com as necessidades vigentes dos novos estudantes e configurações do ensinar e do aprender, atentando a metodologias de ensino que favoreçam o papel ativo do estudante (LANZARINI; GUSTSACK; IOP, 2018).

Independentemente de ter o conhecimento técnico e prático, muitos docentes carecem de confiança, com relação ao uso de novos métodos de ensino, o que torna seu desenvolvimento profissional um desafio a ser superado (DAROSA *et al.*, 2011). O processo de Desenvolvimento Docente, se mostra eficaz, por promover o crescimento pessoal e profissional daqueles que se comprometem com o processo, proporcionando o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (MACHADO *et al.*, 2017).

Para que o desenvolvimento da docência ocorra, é imprescindível que o profissional esteja atento as transformações que acontecem no ensino superior, de modo a compreendê-las e incorporá-las em sua prática pedagógica (PAGNEZ, 2007). Para Borrasca (2008) é pela junção de múltiplos fatores, como conhecimentos, habilidades, expectativas e visões de mundo, que a atividade docente, como prática social complexa é formada. Além disso, a cultura institucional também pode ter influência sobre este processo, sendo que “[...] compreender a pluralidade de exigências pressupõem assumir a docência como ação complexa e requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos” (CUNHA, 2018, p. 10).

Moscovici (2003) demonstra que ao convencionar os objetos, ocorre uma padronização de atitudes, sendo uma das particularidades das representações sociais. Estas dão sentido às interações entre os sujeitos profissionais, colocando-os em categorias, partilhadas por determinados grupos de pessoas, o que dá a sensação de pertencimento identitário. A identidade docente, pode ser considerada como uma construção social, determinada por meio das vivências e contexto social em que o grupo está inserido. No exercício da profissão docente, a formação da identidade, ocorre por meio das necessidades sociais, e por conseguinte, deve corresponder aos valores e normas impostos pela mesma (BENITES, 2007).

Na Unidade de Representação *A concepção de docência ligada à mediação, pesquisa e constante atualização*, a partir dos discursos analisados foi estabelecido que a docência tem um significado ampliando, incluindo o ensinar, o aprender e o pesquisar. A concepção de docência envolve estudos contínuos, aperfeiçoamento, sensibilidade às mudanças metodológicas e ao desenvolvimento social. Algumas características ao

desempenho docente foram salientadas, como empatia, autonomia, interação com grupos, persistência, paixão, além do crescimento contínuo.

Docência significa num primeiro momento ensinar e aprender. A nível universitário está muito ligado a pesquisa. **O professor tem que ser sensível as mudanças de metodologias que estão ocorrendo na saúde** (D6, IES1).

Significa **aprendizado constante e uma grande dedicação** ao que é passado para os seus estudantes. A falta de aperfeiçoamento e estudo pode levar a informações incorretas e não atualizadas sobre determinado assunto (D6, IES3).

Essas são as minhas concepções, o professor **buscar estudar, acompanhar esse desenvolvimento social e dinâmico da sociedade**, buscar subsídios teóricos pra isso. Também penso que a instituição, onde a gente atua, tem esse papel importante por meio do NDD (Núcleo de Desenvolvimento Docente) esse papel no incentivo (D1, IES1).

Observou-se no grupo estudado, que o fazer docente está intimamente ligado à compreensão das mudanças atuais da sociedade e do trabalho, fazendo-se necessário exercer um pensamento crítico-reflexivo a cerca das dimensões teóricas da prática docente (TARDIF; LESARD, 2011), Tais dimensões envolvem aspectos cognitivos, afetivos e sociais, estas são parte integradora das representações sociais, que se constituem por meio da troca de conhecimentos, experiências, argumentações e transmissão sócio-histórica (GUARESCHI, 1997).

As narrativas demonstraram a importância da transmissão do conhecimento, adquirido por meio da formação continuada e Programas de Desenvolvimento Docente. Verificou-se um sentimento de se manter em constante atualização, buscando novos conhecimentos, adequando-se às novas tecnologias e buscando a formação de um profissional qualificado. A docência não é uma prática isolada, mas sim composta por múltiplos fatores, formados por meio das relações sociais. O docente é visto como um agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, exerce o papel de alguém que guia o discente em seu processo formativo, mediando a construção de saberes. Para tanto, é necessário que o docente esteja sempre atento às transformações no cenário atual, buscando atualização constante.

A partir da construção social e das experiências, a identidade docente vai se formando, sendo determinada por diversos fatores. É na relação entre os fatores que se dará a representação social, que os docentes fazem de si e sua função. De forma natural, os fatores conscientes e inconscientes são incorporados na representação social, trazendo resquícios de história de vida de cada sujeito que serão aplicados a sua prática (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005).

Libâneo (2011) relaciona a prática docente às transformações qualitativas no desempenho da aprendizagem daqueles que querem exercer a profissão. Nessa lógica, para que a construção da identidade profissional ocorra, faz-se necessário uma formação diático-pedagógica, que seja significativa para a práxis docente, de modo a moldar-se aos

novos padrões educacionais (IMBERNÓN, 2011).

O entendimento e construção dos elementos formadores das relações sociais, tornou possível compreender a importância da interação entre as vivências individuais e as trocas de experiências entre o grupo social do estudo, já que estes dão sentido e significado ao objeto representacional. O docente, quando ancorado à aprendizagem significativa, busca ser o protagonista do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, por meio da atualização constante que atenda as demandas dos discentes.

Ficou evidente que o exercício docente é formado por fatores cognitivos, afetivos e socioculturais. O docente que reflete sobre sua prática é capaz de se autorregular e adaptar-se aos diferentes contextos educacionais e grupos sociais. Sendo assim, os Programas de Desenvolvimento Docente surgem como uma ferramenta que ajuda o docente a aprimorar suas habilidades e competências, aplicando-as em seu cotidiano, proporcionando um pensamento crítico-reflexivo e autorregulador de sua prática.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apreendeu-se, após a análise dos discursos dos docentes envolvidos nessa pesquisa, que sua concepção acerca dos Programas de Desenvolvimento Docente, situam-se como um auxílio aos profissionais em uma multiplicidade de aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, sendo que estes, devem estar em constante atualização didático-pedagógica. Com base nos enunciados presentes neste trabalho, ao possibilitar a expressão dos participantes das 3 IES pesquisadas e envolvendo os cursos de graduação em Enfermagem e Medicina, constatou-se o reconhecimento da carência de preparo para o exercício da docência, aspecto que está para além da formação profissional. Há indícios de lacunas no Desenvolvimento Docente envolvendo as esferas pessoais (ligada à escolha pela carreira docente), profissional (formação para a docência) e institucional (apoio da IES para a preparação docente e alcance dos objetivos educacionais).

Considerando que o Desenvolvimento Docente tem múltiplas interpretações, e levando em consideração a transversalidade e complexidade que envolvem esta prática, ficou evidente neste estudo, a preocupação na formação dos futuros profissionais da área da saúde. Verificou-se que as Representações Sociais dos docentes participantes do estudo, são formadas pelo domínio da prática e das relações estabelecidas entre os saberes históricos e sociais. Estes saberes influenciam na reflexão das necessidades do próprio sujeito e o encaminham para o entendimento do papel docente como agente transformador do processo de ensino aprendizagem. É um constante significar e ressignificar a profissão.

É notório o desejo de contribuir para o crescimento e formação de um profissional crítico-reflexivo, não apenas preparado para o mercado de trabalho, como também para a vida, o que torna a docência mais do que uma profissão, envolve aspectos emocionais, culturais e estão cobertos de significações pessoais. Ademais, a prática docente foi

representada como uma ação que envolve planejamento, responsabilidade, compromisso, atualização constante e aprendizagem significativa. O grupo de docentes, por intermédio das Representações Sociais promoveram uma rede de significados, dando sentido a sua prática, orientando sobre novas maneiras de relação com o saber e com a aprendizagem.

O investimento da IES auxilia o docente, a ter uma prática inovadora e com qualidade, como também colabora com a valorização da profissão e motivação do corpo docente. Após análise dos objetos representacionais, ficou clara a importância do docente para a formação biopsicossocial do estudante. Para tanto, é preciso que as IES invistam na formação desse profissional, para que este possa atender às demandas de pessoas, discentes e institucionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. C. *et al.* Desenvolvimento docente: avaliação de uma experiência em um curso de medicina. **Revista eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n.1, p. 306-318, Jan/Abr, 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/about/editorialPolicies#custom-0>. Acesso em: 16 set. 2020.

ALMEIDA, M. T. C.; MAIA, F. A.; BATISTA, N. A. Gestão nas escolas médicas e sustentabilidade dos programas de desenvolvimento docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP/Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 299-310, jul., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/03.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003. cap. 1, p. 15-43.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007

BONFIN, Z. A. **Representações sociais do local de moradia, de si próprias e do outro em um grupo de moradores e do Novo Gama: um estudo introdutório**. Brasília: UnB, 1990.

CADÓRIO, L.; SIMÃO, A. **Mudanças nas concepções e práticas dos professores**. Lisboa: Edições Vieira da Silva, 2018.

CENTRA, J. A. Types of faculty development programs. **The Journal of Higher Education**, v.49, n.2, p. 151-162, mar/abr. 1978. Doi: <https://doi.org/10.1080/00221546.1978.11776610>

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Rev. Cocar**, v.1, n.2, p.31-40, jul/dez, 2007. Doi: <https://doi.org/10.31792/rc.v1i2>

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 6-11, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/1684>. Acesso em: 7 mai. 2021.

DAROSA, D.; SKEFF, K.; FRIEDLAND, J. A.; COBURN, M.; COX, S.; POLLART, S.; O'CONNELL, M.; SMITH, S. Barriers to effective teaching. **Academic Medicine**, v.86, n.4, p. 453-59, 2011. Doi: 10.1097/ACM.0b013e31820defbe

DOTTA, L. T. T. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

GARCIA, M. M. A.; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2020.

GUARESCHI, R. “Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais”. In: GUARESCHI, R e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GUARESCHI, R.; ROSOS, A. A. Teoria das representações sociais: sua história e seu potencial crítico e transformador. In: CHAMON, E.; GUARESCHI, R.; CAMPOS, P. (Ed.). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre, ABRAPSO, 2014, p. 17-40.

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

LANZARINI, J. N.; GUSTSACK, F.; IOP, R. M. C. Tecnologias e educação: do misoneísmo à abertura poética. In: Anais da 12ª Reunião Anual da Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd-Sul, Porto Alegre (RS), Porto Alegre: Universidades Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da didática, das metodologias específica e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussão na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A; PUENTES, R. V. (org.). **Panorama da didática- ensino e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2011, p. 11-50.

MACHADO, M. M. B. C.; ANDRADE, C. S.; MACEDO, S. M.; FIGUEIREDO, F. S.; NETO, J. F. R.; LOPES, I. G.; LEITE, M. T. S. Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 85–104, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100005>.

MARQUES, J.; ROSADO-PINTO. Educação Doutoral: mais do que um Passaporte, uma Ferramenta. **Revista da Sociedade Portuguesa de Medicina Interna**. v. 24, n.3, p. 178-181, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.24950/rspmi/O/2017>.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, v.1, n.1, p.18-43, 2008. doi: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43>.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NASCIMENTO, M. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1 2003, p.69-90.
- PAGNEZ, K. S. M. M. **O ser professor do ensino superior na área de saúde**. Tese [Doutorado em Educação]. Pontifícia Universidade de São Paulo, p.192, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16299>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. R. S. A construção da didática no GT de didática: análise de seus referenciais. *In*: Reunião Anual da ANPed, 33., 2010, Caxambu. Anais Caxambu: ANPed, 2010.
- PIÑA-SARMIENTO, R. Desarrollo de la formación permanente del profesorado en la provincia de Guadalajara: un estudio de caso. **Ensen Teach**, v. 32, n. 1, p. 141-159, 2014. doi: 10.14201/et2014321141159.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B e GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- SAWAIA, B. B. Representações e ideologia – o encontro desfetichizador. *In*: SPINK, M. J. P. (Org.) **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 3ª reimp. Da 1ª ed. 1993. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 73-84.
- SILVA, J. C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação**. p.1-11, 2011. doi: <https://doi.org/10.35362/rie5531600>.
- STEINERT, Y. *et al.* Faculty development as an instrument of change: A case study on teaching professionalism. **Academic Medicine**. v. 85, n.11, p.1057-1064, 2007. doi: 10.1097/01.ACM.0000285346.87708.67.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- VAILLANT, D.; MARCELO C. **Desarrollo profesional docente**: Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2012.
- VALA, J. As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da Psicologia Social. *In*: CAMINO, L. (Org.), **O conhecimento do outro e a construção da realidade social**: uma análise da percepção e da cognição social. João Pessoa: Editora Universitária, 1996, p.121-139.
- VEIGA, I.P. O Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I.P (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola** – Uma construção possível. Campinas: Papirus. p. 11-35, 2008.

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO PROCESSO IDENTITÁRIO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Data de aceite: 02/09/2021

Data da submissão: 04/06/2021

Maria Lídia Paula Ledoux

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2016). Professora Adjunta da Faculdade de Matemática da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Castanhal – PA
<https://orcid.org/0000-0001-5479-9468>

Tadeu Oliver Gonçalves

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Professor Titular do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI, da Universidade Federal do Pará – PA
<https://orcid.org/0000-0002-2704-5853>

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo teórico com vista a compreensão acerca da identidade do professor que ensina matemática. Para compreender os elementos estruturantes desse processo identitário, o texto está estruturado em seções que apresentam elementos que também compõem a construção da identidade do professor que ensina matemática, como: *Formação, Sentidos, Significados, Saberes e Práticas*. Nessa perspectiva, este estudo, de caráter investigativo, está pautado à luz das teorias que versam sobre a temática em questão. Os resultados são provenientes das leituras, reflexões e sugerem indicativos

quanto à identidade profissional; entretanto, não conceituam ou caracterizam a identidade do professor que ensina matemática, apenas alguns indícios do que possibilita o desenvolvimento da identidade em um processo de formação dinâmico e complexo.

PALAVRAS - CHAVE: Identidade. Professor de Matemática. Formação. Saberes.

STRUCTURING ELEMENTS OF THE IDENTITY PROCESS OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS

ABSTRACT: This article presents a theoretical study that aim to understand the identity of the teacher who teaches mathematics. To understand the structural elements of the identity process, the text is divided into sections that present elements which also build up the construction of the identity of the teacher who teaches mathematics, such as: *Training, Senses, Meanings, Knowledge and Practices*. From this perspective, this study, of investigative character, is guided by the theories that deal with the subject in question. The results come from the readings and reflections. These results suggest indicatives in relation to professional identity; however, they do not conceptualize or characterize the identity of the teacher who teaches mathematics, they only give us a few hints of what enables the development of this identity in the dynamic and complex process of training.

KEYWORDS: Identity. Teacher of Mathematics. Training. Knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

1.1 Iniciando uma conversa

Fazer discussões acerca da identidade de professor requer, considerar concepções de *formação*, de *sentidos*, de *significados*, de *saberes*, de *práticas*, como elementos determinantes na caracterização da identidade profissional do sujeito, que vive em diversas e variadas situações. Portanto, compreender a subjetividade e a identidade, implica no entendimento desse processo dinâmico em que esses sujeitos podem/devem estar envolvidos em suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Desta forma, para esta discussão ganhar corpo, foi necessário fazer um movimento entre as teorias que discutem essas concepções, na perspectiva de compreender a existência de elementos estruturantes que constituem esse processo identitário, buscando nos ancorar nos estudos realizados por Chevallard (2009) e Bourdieu (1998)¹, Blin (1997), Dubar (1998, 2000), Scoz (2011), entre outros, que realizam estudos acerca da temática.

No pensar sobre a Identidade do Professor, alguns questionamentos são suscitados, que nos levam a buscar respostas para inquietações que estão permanentes como interrogativas para professores formadores de professores, especialmente, para formadores de professores de Matemática. Aqui apontamos alguns desses questionamentos: *O que identifica a identidade do professor de matemática? Que identidades são essas? O que é identidade de si? O que é identidade do outro? O professor de matemática tem uma identidade? A identidade do professor está condicionada ao contexto em que a prática de ser professor de matemática se desenvolve?* Todas essas indagações são merecedoras de atenção por parte de professores e de pesquisadores, pois essas questões estão frequentemente presentes no ambiente em que se desenvolve o exercício docente convivendo diariamente com outras que são características da formação de professores.

Para aproximar as discussões às questões acima suscitadas, demos destaque para alguns aspectos que estão situados na caracterização de uma possível identidade profissional de professores e que nos permitiram revisitar teorias que discutem elementos como: *Formação, Sentidos, Significados, Saberes, Práticas e Identidade* que possivelmente podem contribuir para essa compreensão, pois compreender como a identidade profissional se constrói, requer o entendimento desses elementos e como eles estão situados nesse processo identitário.

Neste sentido, este estudo não tem a intenção de explorar o tema de forma exaustiva ou de definir o que seja identidade profissional de professor, embora a escrita deste texto tangencie nessa direção. Nossa intenção é trazer alguns elementos que estão situados ou não, na caracterização de identidade, considerados aqui como indicativos para uma

¹ Estes teóricos foram discutidos na disciplina Identidade de Professor, durante o Curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI, da Universidade Federal do Pará, Brasil.

possível discussão sobre identidade de professor, dispostos nas seções que compõem o corpus estrutural e organizacional deste texto.

Na primeira seção, discutimos a formação numa trajetória epistemológica em que os aspectos subjetivos estão presentes na forma de incorporar os saberes da formação. Na segunda, trazemos um panorama acerca das discussões que têm sido feita sobre o *sentido* e o *significado*, aspectos estes presentes no cotidiano de professores. Na terceira, as discussões estão relacionadas aos saberes necessários para ensinar. Na quarta, fizemos discussões que se referem às práticas docentes que são decorrentes das teorias aprendidas na formação. Na quinta, apontamos os estudos realizados acerca da identidade como um processo que se constrói ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional. E por fim, a sexta seção que traz aspectos no que se referem a relação do professor que ensina matemática com a Matemática em que se estabelecem elementos subjetivos de uma possível identidade.

1.2 De que Formação estamos falando?

Na construção desta seção, pensamos o aspecto *Formação* numa possível trajetória epistemológica em busca de compreender como o professor transita neste processo e como ele se identifica com a profissão professor.

Pensar a formação de professores como forma de torná-lo intelectualmente autônomo, pressupõe, pensar em processos de formação identitária nos quais os aspectos subjetivos estão fortemente presentes na forma como esses sujeitos incorporam os saberes da formação. Isso significa dizer que, no processo de formação das subjetividades, entram em jogo as múltiplas formas e espaços de interação social nos quais interagimos e que nos constituem (Santos, 1995). Porém, quando essa formação está especialmente relacionada ao professor de Matemática, Perez (1999) discorre acerca dessa formação, sob a perspectiva do desenvolvimento profissional e/ou voltada para a formação de cidadãos críticos e atuantes, aptos a conviver na atual sociedade e a inserir-se no mercado de trabalho. O autor faz referência a quatro características que devem ser apresentadas pelo professor de Matemática: *visão do que é a Matemática; visão do que constitui a atividade matemática; visão do que constitui a aprendizagem matemática; visão do que constitui um ambiente propício à atividade matemática*. Essas quatro visões apontam a importância de uma formação capaz de dotar o professor de conhecimentos teórico-práticos necessários para o exercício docente.

Paiva (2006), afirma que ensinar Matemática exige (para além de ações didáticas genéricas) o domínio de conhecimentos diferentes daqueles requeridos, por exemplo, à formação de um matemático, na medida em que a Matemática escolar é dotada de características próprias, que a tornam peculiar em relação às obras originais, devendo ser recriada sob condições diferentes das que propiciaram a construção inicial, cabendo ao professor uma parte dessa transposição, o que lhe exige uma competência, além do

conhecimento de conteúdos específicos, pois não basta saber o conteúdo, é preciso que o professor aprenda a fazer desse conteúdo, algo ensinável para quem aprende.

Neste sentido, faz-se necessário pensar numa formação do professor que seja baseada numa epistemologia em que a prática não seja vista meramente como uma tarefa realizada pelo professor, mas, como o ato de exercitar diariamente conhecimentos teóricos que foram construídos na formação. Tardiff, Lessard & Lahaye (1991), definem essa prática como sendo o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas.

Nesse fazer cotidiano no ambiente de prática, Chevallard (2009) vem sinalizar que o professor desenvolve uma relação com o objeto². Essa relação pode ocorrer em diversos espaços, de diversas formas, desde o envolvimento com a própria instituição, com as interações realizadas com os profissionais da escola, por meio do contato com os instrumentos e ferramentas de trabalho, das práticas, de contatos de causalidade com os sujeitos presentes no seu convívio social ou não. Todas essas formas de se relacionar com o objeto podem ser elementos constitutivos de uma identidade de ser professor.

Nessa concepção, poderíamos então afirmar que a formação do professor sob o olhar da epistemologia em que a prática seja vista como um exercício diário onde os conhecimentos aprendidos na formação, se associam aos conhecimentos que se estabelecem das/nas relações com os objetos, podem trazer um novo *sentido* e um novo *significado* à escola e a própria formação do professor. Mas, de que sentidos e de que significados estamos falando?

1.3 De que Sentidos, de que Significados?

Toda atividade humana é significada ou significativa para quem executa. Desta feita, tomamos o pensamento de Aguiar (2006), ao se referir aos significados como sendo os conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. Neste sentido, tanto os sentidos quanto os significados se constroem a partir da subjetividade que cada um produz sobre a realidade em que se insere. Para González Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. Desta forma, compreende-se que as expressões humanas são resultantes de elementos emocionais, afetivos e cognitivos que se configuram nas estruturas internas de cada indivíduo, em determinado contexto.

A partir destas ideias iniciais acerca dos *sentidos* e dos *significados*, avançamos nesta discussão considerando que estes dois aspectos promovem uma aproximação com situações reais, em que estão envolvidos sujeitos com problemas reais. Nesta direção, convivemos diariamente com históricos que dão conta de situações vivenciadas por sujeitos

2 O objeto aqui referido é entendido como qualquer prática, meios indiretos que explicam ou revelam uma situação.

que ao ingressarem em um curso de formação de professores, o fazem por razões outras – *possibilidade de entrar no mercado de trabalho, falta de opção para fazer outra formação profissional, entre outros* - que não a de ser professor.

No entanto, a partir da formação recebida, da convivência, do exercício docente na sala de aula e das relações que se estabelecem com os objetos situados no ambiente de prática, o professor entra num processo de dar *sentido* à profissão. Nessa linha de raciocínio, o *significado* de ser professor não é mais um ‘acidente de percurso’, mas sim, um ofício com o qual ele cria um sentimento de pertencimento, ou seja, “o *sentido* é uma *formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido*” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 129).

O *sentido* aqui referido está situado numa abordagem da Psicologia histórico-cultural de Leontiev (1978), que considera os sentidos como sendo subjetivos e pessoais, que são formados pela conexão entre o motivo e o objeto da atividade que o indivíduo desenvolve.

Neste sentido, Smolka (2004) apoiada nos estudos de Vigotsky (1991), apresenta um panorama acerca das discussões que tem sido feita sobre o *sentido* e o *significado*, que são consideradas como

[...] questões que transitam no campo da filosofia, da linguística, da semiótica e da psicologia, apresenta um panorama sobre as discussões sobre o sentido e a significação, destacando o importante papel desempenhado pela perspectiva histórica cultural do desenvolvimento humano (SMOLKA, 2004, p. 36).

Não diferente de Smolka (2004), Gonzáles Rey (2003), busca apoiar-se nas teorias de Vygotsky para chamar a atenção para o fato de o conceito de sentido ter menos atenção do que merece por autores que interpretam a psicología ocidental de Vygotsky.

Para Vygotsky (1991, p. 181), o sentido de uma palavra é:

[...] a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico que tem varia zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto onde surge; em contextos diferentes altera seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido.

Ainda sobre *sentido* e *significado*, buscamos os aportes de Luria (1986), que afirma ser o significado do sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico, está encerrado na palavra. É considerado como um princípio estável, generalizante e assinala um objeto determinado, avalia e se insere em um sistema de enlaces e relações objetivas. Em outras palavras, significado pode ser entendido como a forma de racionalizar objetivamente.

Ainda para a autora, compreende-se que:

[...] a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e as vivências afetivas do sujeito (LURIA, 1986, p. 45).

Da mesma forma, compreende-se *sentido* ainda em Luria (1986), como sendo o significado particular da palavra, separado do princípio objetivo dos vínculos; está composto pelas ligações relacionadas com o momento e a situação apresentada. O sentido pode indicar alguma coisa ou algo totalmente diferente de uma pessoa para a outra.

Vygotsky (2001), aponta que a diferença entre *significado* e *sentido* está relacionada com as questões da linguagem interior e desvenda algumas de suas características principais, entre elas, o predomínio do sentido sobre o significado. O *significado* de uma palavra se apresenta mais uniforme e exato, enquanto o *sentido* é a totalização dos acontecimentos psicológicos que a palavra causa em um indivíduo.

Em outras palavras, tanto o *sentido* quanto o *significado* podem ser entendidos nas atitudes e comportamentos em que os aspectos emocionais e as subjetividades estão presentes dentro de diferentes práticas sociais e profissionais onde os sujeitos constituem suas identidades.

Dubar (1998), sinaliza que a dimensão profissional das identidades adquire uma importância particular porque se tornou um elemento raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque conhece mutações impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; porque acompanha cada vez mais frequentemente as evoluções do trabalho e do emprego, a formação intervém nestes domínios identitários muito para além do período escolar.

Ao realizarmos estas leituras, percebemos que o professor ao dar um *sentido* à profissão, há por parte dele, uma acomodação, pois mesmo não tendo entrado num curso de formação de professores por opção, mas, após formado, com vínculo empregatício e com uma remuneração, que mesmo não sendo a ideal, lhe traz certo conforto e estabilidade econômica, o que o leva a acomodar-se. Essa acomodação pode ser entendida como um poder que o aspecto econômico exerce sobre o indivíduo, levando-o a manter-se em sua “zona de conforto”. A zona de conforto a que nos referimos é do ponto de vista da teoria da psicologia, em que ao desenvolver de forma constante um determinado comportamento, o indivíduo é levado a sentir a sensação de conforto e de segurança, conseqüentemente, a se acomodar e a não realizar avanços em seu desempenho, em seu trabalho, em sua profissão.

O *significado* dado à profissão, pode ser apontado em várias direções. Inicialmente, pensamos no *significado* social que a função docente traz, tomando como referência, [...] o *sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo,*

do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 1998, p. 9).

Em segundo, o *significado* que determina as condições financeiras, pois mesmo não sendo opção primeira de ser professor, mas, sinaliza possibilidades de mudanças, como aponta os estudos realizados por Bueno (1996), Wadas e Souza (2000), entre outros. Em terceiro, o *significado* pode ser entendido como uma submissão, ou seja, um subordinar-se a uma profissão que mesmo não sendo a ideal, poderia criar condições reais de projeção para o futuro. A essa submissão, podemos atribuir, [...] *o poder simbólico, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exerce* (BOURDIEU, 1998, p. 8), ou seja, embora não esteja explícito, está velado nas atitudes e comportamentos dos indivíduos que vivenciam as relações de poder. Por fim, o *significado* no sentido de valorizar a profissão, que consideramos como um aspecto positivo, pois apesar da desvalorização da profissão, em muitos contextos sociais, ser professor é se destacar pelo *status* social que lhe é atribuído pela profissão.

Como podemos observar, tanto os *sentidos* quanto os *significados* são elementos subjetivos e pessoais que estão situados na construção da identidade de ser professor enquanto [...] *característica singular de um indivíduo que o distingue inequivocamente de outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade. A identidade para si (ou a identidade de si) e a identidade para os outros* (SANTOS, 2011, p. 9).

Observa-se que esses elementos subjetivos que fazem parte da construção da identidade do professor, não se distanciam de outros elementos que também são necessários para que essa construção seja singular em cada indivíduo concreto. Um desses elementos são os *saberes* que não provêm de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, como sinaliza Tardif (2014). Mas, aqui cabe perguntar: De que saberes estamos falando?

1.4 De que Saberes?

Aqui nos reportamos aos saberes necessários para ensinar. Ao referir-se aos conhecimentos e competências de que o professor precisa para ensinar uma determinada disciplina, Shulman (1986), distingue três categorias de saber: *o da disciplina, o pedagógico-disciplinar e o curricular*. Assim, ensinar uma disciplina, neste caso, a Matemática, requer um domínio do conhecimento a ser ensinado. No entanto, para Chevallard (1985), esse domínio não será suficiente se o professor não souber transformar o saber a ser ensinado em um objeto de ensino.

Portanto, para ensinar não basta apenas saber o conteúdo. É necessário ter habilidades de modo a articular e transformar esses conhecimentos em algo que tenha significado para quem aprende. Essa transformação está situada no *saber pedagógico do conteúdo* apontado por Shulman (1986), que permite ao professor perceber quando um

tópico é “mais ou menos difícil”, quais as experiências anteriores que os alunos possuem e as relações possíveis de serem estabelecidas. Não se trata de um conhecimento pedagógico geral, mas um conhecimento do conteúdo a ser ensinado (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998).

Para além do saber pedagógico do conteúdo, outros saberes estão inseridos no ato de ensinar, como defende Tardif (2014), ao considerar o saber docente como um saber plural, oriundo da *formação profissional* (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), de *saberes disciplinares* (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural), *saberes curriculares* (programas escolares) e *saberes experienciais* (do trabalho cotidiano). O saber além de ser plural, ele também é temporal, uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional que remete à história de sua formação e de sua aquisição.

Entretanto, é importante destacar que

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado, pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 36).

Ainda dentro dessa perspectiva da construção de saberes oriundos da formação, estão [...] *os saberes profissionais que é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação (Ibid.)* que também fazem parte desse processo identitário, pois esses saberes são definidos e selecionados pelas instituições formadoras e, se integram igualmente à prática docente através das diversas disciplinas oferecidas no processo formativo. Nesses processos formativos, existem um corpo docente que não é responsável pela definição e nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem, como afirma Tardif (2014). Os saberes que são transmitidos pelas instituições formadoras de certa forma, acabam por se incorporar efetivamente à prática docente sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela.

No entanto, o saber que se constrói na prática é um saber que tem suas bases fundamentadas em teorias apreendidas na formação e se consolidam no fazer docente em um dado contexto social, pois que

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análises para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 24).

Nesta discussão, trazemos o questionamento feito por Ponte (1998), sobre *que saberes então precisa o professor de Matemática para exercer bem sua atividade profissional*. O autor sinaliza que para o professor de matemática desenvolver sua profissão, deve levar em consideração os seguintes aspectos:

- Conhecer bem e relacionar-se com as matemáticas (Matemática da academia e das práticas sociais) a serem ensinadas e aprendidas pelo aluno na escola;
- Conhecer com profundidade e recriar o currículo e sua adequação ao contexto do aluno;
- Dominar os processos de instrução, os diversos métodos e técnicas, tendo em vista os objetivos e conteúdo da educação escolar;
- Conhecer os alunos e o modo como aprendem;
- Saber investigar sua própria prática;
- Conhecer o contexto de trabalho e a complexidade das aulas de Matemática, ou seja, analisar como ocorrem as práticas e o conhecimento em sala de aula e, por fim,
- Conhecer a si mesmo.

Os aspectos apontados pelo autor, são provocadores de reflexão, pois além desses saberes, o professor em sua trajetória profissional, vai construindo outros saberes que são oriundos da prática que se configuram e se ampliam nas relações vividas em situações de formação, das tarefas, das rotinas, dos valores e dos lugares de prática. Parafraseando Charlot (2000), é a prática que mobiliza os saberes, isto é, que os coloca em processo de movimento em relação a si mesmos e aos outros que dela participam. Mas de que prática estamos falando?

1.5 De que Práticas?

Quando falamos de saberes, não dissociamos das práticas de professores que são decorrentes das teorias aprendidas na formação inicial e confrontadas no dia a dia nos ambientes em que essas práticas se desenvolvem. Nesse confronto, pode ocorrer a diferença entre as suas experiências e os resultados das teorias como práticas, ou seja, é do ato de teorizar que o professor descobre que [...] a diferença entre teoria e a prática e, antes de mais, um desencontro entre teoria do observador e a prática do professor e, não um fosso entre a teoria e a prática (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Neste sentido,

[...] o lugar e o papel da teoria na prática dos professores, no modo como são formados, dificilmente são identificáveis quando nos reportamos às suas declarações, como: “a prática se faz na prática” ou “na prática a teoria é outra”, indicando a dissociação entre ambas e até mesmo o descarte da teoria (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 35).

No entanto, é necessário conceber e trabalhar a prática a partir do contexto histórico social, onde o professor consiga caracterizar o potencial transformador das práticas, para produzir novos conhecimentos que sejam referenciados ao contexto histórico, escolar e educacional. Neste pensar, a formação do professor deve orientar-se em práticas que são determinadas por um conjunto de saberes que vai além das teorias, ou seja, ela também se faz de um processo identitário do próprio professor.

Começamos então, esta discussão a partir da formação inicial de professores que deve ser vista como a porta de entrada para que esse profissional desenvolva sua atividade docente. Dessa forma, o professor [...] *deve tomar sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir* (PERRENOUD, 2001, p. 174). Essa compreensão deve ser iniciada/estimulada na formação inicial recebida nas instituições formadoras, lugar onde o papel do professor-formador deve (ou deveria) ser de promovedor de caminhos que conduzam à construção de conhecimentos que habilitem o professor a fazer o confronto entre teorias e práticas em contextos em que desenvolve seu exercício docente.

Donald Shön (2000), defende que *o exercício da prática deve ser desenvolvido desde o início da formação, e não apenas no final, por meio de estágios* (p. 91), pois nos cursos de formação inicial de professores ainda prevalece o distanciamento entre teoria e prática, ou seja, a formação pelo processo dicotômico entre método e conteúdo. Nesse modelo, [...] *a proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes* (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 43).

Algumas medidas foram adotadas nos processos de reformulação dos cursos de formação de professores (Resolução CNE/CP1/MEC, de 18 de fevereiro de 2002), no que se refere à prática de ensino. O documento referido assegura diretrizes que garantem que a prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor e deverá ser desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problemas.

Essas medidas já sinalizam a importância a ser dada à prática docente, que deve proporcionar aos professores em formação, vivenciarem situações de observação, acompanhamento, participação, execução, entre outras que estão demarcadas nos contextos em que vão desenvolver suas atividades docentes.

É dessa convivência no ambiente de prática docente que o professor em formação dá os primeiros passos na construção de seu saber docente, pois *o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados* (TARDIF; GAUTHIER, 1996, p. 11).

A esta afirmativa, acrescentamos que é nesses contextos que ocorre o encontro entre

as teorias apreendidas na formação e os elementos essenciais para seu desenvolvimento profissional. É a partir da vivência na realidade que as primeiras compreensões de ser professor começam a tomar forma e a desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e emocionais que estão presentes nas salas de aula, ambiente onde certamente, esse profissional vai dedicar parte de seu tempo e onde vão surgir os primeiros anúncios de uma identidade profissional.

Construir essa identidade também pressupõem o entendimento de que a formação é um elemento importante, porém não é o único, que essa construção deve ser da soma de vários elementos que proporcionam novas aprendizagens, novas conquistas e de diferentes abordagens, entre os quais estão as identidades que se constroem e são construídas das subjetividades de cada sujeito. Mas, aqui cabe perguntar: De que identidades estamos falando?

1.6 De que Identidades?

A identidade aqui pode ser entendida na perspectiva dos estudos realizados por Scoz (2011), como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades, nas formas de relações sociais e nas subjetividades que formam sua identidade. De acordo com Blin (1997), o contexto social onde se desempenha determinada profissão é fundamental para a consolidação da sua identidade profissional. Esta se encontra relacionada com o que o autor distingue por práticas e saberes profissionais.

Para Scoz (2011), a subjetividade e a identidade podem ser compreendidas como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Em outras palavras, o professor forma sua identidade a partir dos elementos constitutivos que estão presentes nos espaços de desenvolvimento das práticas docentes e de interação social, decorrente de um processo dialético entre o momento social e o individual, como sinaliza Gonzáles Rey (2003). Desta forma, a identidade se constrói de diferentes formas e em diferentes contextos, podendo ser entendida sob dois diferentes enfoques: *a identidade pessoal e a identidade profissional*.

A *identidade pessoal* e/ou social é definida por Santos (2005), como um processo dinâmico de interação entre, por um lado, as características individuais, consciência e os construtos organizados do sujeito e, por outro, as estruturas físicas e sociais e os processos de influência que constituem o contexto social. A construção da identidade pessoal aparece, assim, definida como lócus de influência psicossociocultural que recebe e organiza as diversas mensagens transmitidas pelos diversos contextos e suas sobreposições.

A *identidade profissional* é definida por Dubar (2000), como um fenômeno complexo, produto dos mecanismos de socialização secundária do indivíduo e que apresenta

continuidades e descontinuidades com o que designa por identidade herdada do sujeito e como identidade atribuída ao sujeito pelos outros. Para Blin (1997), o contexto social onde se desempenha determinada profissão é fundamental para a consolidação da sua identidade profissional.

Desta forma,

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação (DUBAR, 2005, p. 330).

Considerando a prerrogativa do autor de que a identidade um fenômeno complexo, pensamos não na existência de uma identidade profissional, mas, em identidades, pois estas podem se caracterizar das interações sociais, dos percursos formativos e das relações decorrentes do desempenho profissional no mercado de trabalho, aqui inseridos os professores que ensinam Matemática que desenvolvem suas experiências em ambientes que estão impregnados por elementos simbólicos que contribuem para esse processo identitário, pois

Qualquer experiência humana é constituída por diferentes elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127).

Assim, ao refletir sobre a formação e o desenvolvimento do professor que ensina matemática, compreendemos que a identidade desse professor se caracteriza da interatividade e da prática pedagógica ao ensinar Matemática e, ao fazê-lo, esse professor tem sob sua responsabilidade o entendimento da complexidade de ensinar Matemática. Portanto, as identidades podem estar situadas nos variados contextos onde as relações com o objeto da prática ocorrem e se consolidam pelas expectativas pessoais criadas pelo professor nessa relação. É importante considerar que

A identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1998, p. 4).

Nesta perspectiva, tanto a construção individual como social de uma identidade é sempre resultado de diversas intervenções e interações sociais e da relação com objetos que estão situados nos contextos em que os sujeitos estão inseridos. Desta forma,

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que

implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação (DUBAR, 2005, p. 330).

Considerando as discussões postas, é possível observar que a construção da identidade social e profissional do professor decorre das interações internas e externas estabelecidas com o outro, com o objeto e com as instituições.

Para o professor que ensina Matemática esse processo decorre não só dessa interação, mas, especialmente, do movimento entre os elementos constitutivos dessa relação que estão presentes no ato de ensinar e aprender conhecimentos que são mobilizados para o desempenho docente, isto não caracteriza a diferenciação entre o professor de Matemática dos demais professores, pois *o professor de Matemática não se diferencia (e não é diferenciado) de outros professores, em particular, e de outros profissionais, em geral, tanto por conhecer Matemática quanto por ensinar Matemática* (LEVI; GONÇALVES, 2014, p. 354). Mas aqui cabe perguntar.

1.7 O professor que ensina matemática tem uma identidade?

A relação que se estabelece do professor que ensina matemática com a Matemática, decorre da interação da/na vivência em ambiente de prática com professores e com professores de Matemática. Dessa convivência, se estabelecem elementos subjetivos de uma possível identidade, pois segundo Dubar (1998), o processo de socialização permite compreender a noção de identidade numa perspectiva sociológica restituída numa relação de identidade para si e identidade para o outro.

Esse processo de socialização se reflete da capacidade que o indivíduo tem de interagir com os outros num determinado contexto sociocultural. Nessa interação [...] *as identidades estão em movimento e a dinâmica de desestruturação/estruturação pode, às vezes, a forma de “crise de identidade”, neste sentido apresenta quatro configurações identitárias baseadas em investigações empíricas francesas, realizadas ao longo dos anos 60 e 80* (DUBAR, 1998, p. 239).

Baseado nos estudos realizados por Paiva e Nacarato (2013), a identidade dos professores que ensinam matemática pode sofrer interferências dos interesses políticos, das modificações estruturais da escola e do papel desempenhado pelo professor. Esses aspectos são articulados aos conhecimentos da formação e o conhecimento matemático a ser ensinado e incorporadas às práticas e aos modos de ensinar. Ensinar Matemática requer afora o domínio de conteúdos disciplinares específicos, a elaboração/utilização de singularidades didático-pedagógicas. A fim de ensinar Matemática, o docente necessita saber não apenas acerca de Matemática, mas, também, sobre ensino de Matemática (PONTE; CHAPMAN, 2008).

Compreende-se, portanto, que para ensinar Matemática não basta saber o conteúdo, é necessário fazer desse conteúdo um objeto de ensino e que esse objeto seja promovedor de relações de aprendizagens, de sentidos e de significados para quem aprende.

2 | CONCLUSÃO

2.1 Finalizando esta conversa

Nas seções que foram trabalhadas neste estudo, fizemos uma aproximação às teorias que versam sobre a temática em debate, como forma de fazer o processo investigativo, para responder ao objetivo proposto de realizar um estudo com vistas a caracterizar a identidade do professor que ensina matemática, para compreender os elementos estruturantes desse processo identitário.

Compreender os elementos estruturantes do processo identitário, não significa, no entanto, dizer que conseguimos caracterizar a identidade profissional de professor, mas, serviu como indicativos para nos aproximar desse entendimento, pois conseguimos compreender como esses elementos influenciam e interferem na construção da identidade social e profissional de professores.

Considerando os resultados que foram sinalizados neste estudo por meio da revisitação às teorias situadas nesta investigação, podemos inferir que as limitações da formação profissional de professores que ensinam matemática, podem interferir na construção de suas identidades profissionais, pois o processo de formar vai além do desenvolvimento de competências para ensinar.

Assim, quanto mais consistente for a formação, maior a probabilidade de se caracterizar identidades profissionais. E por ser a formação profissional um processo complexo, há de se ter o cuidado de que ao formar o indivíduo para o trabalho docente, não deve limitar-se a dar instruções, uma vez que, é importante considerar que outros elementos estão envolvidos nesse processo e ultrapassam a dimensão objetiva do ato de formar.

Portanto, pensar a identidade profissional dos professores que ensinam matemática, é pensar que esse processo pode ser resultante não só da *Formação*, dos *Sentidos*, dos *Significados*, dos *Saberes*, das *Práticas*, que estão situados nessa caracterização. Mas, como também, das subjetividades, das especificidades, da pluralidade e das singularidades de cada sujeito.

E como nossa intenção não foi a de definir ou conceituar o que seja identidade, e sim, trazer alguns elementos que possivelmente estão situados na caracterização da identidade de professores que ensinam matemática, continuamos a nos interrogar e cabe aqui um último questionamento: *Existe uma Identidade do Professor que ensina matemática?* As respostas a este questionamento, deixamos para um próximo encontro.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda M. Junqueira. (2000). *A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico*. In: BOCK, A.M., Gonçalves, M.G.M. & FURTADO, O. (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)*. São Paulo: Ed. Cortez: pp: 129-140
- BARREIRO, I. M. de F., GEBRAN, R. A. (2006). *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp.
- BLIN, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris: L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. (1998). *O Poder Simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena.
- BUENO, B. A. (1996). *Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representação de alunas de um curso de magistério*. Tese de livre-docência – USP/Faculdade de Educação, São Paulo.
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o Saber*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- CHAVES, S. M., Tibali, E. F. A. (Org.). (2003). *Concepções e Práticas em Formação de Professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: Editora DP&A03.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *Pourquoi la transposition didactique?* Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf. Acesso em 29 de set. 2014.
- CHEVALLARD, Y. (2009). *La TAD face au professeur de mathématiques*. Disponível em http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=162, Acesso em 28 de set.2014.
- DUBAR, C. (1998). *Trajetórias sociais e reformas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. Educação & Sociedade, n. 62, p. 13-31. São Paulo.
- DUBAR, C. (2000) *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris. P.U.F.
- DUBAR, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo, Martins Fontes.
- GONÇALVES, T. O., GONÇALVES, T. V. (1998). *Reflexões sobre uma Prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores*. In: Garaldi Grisolia. C. M.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. de A. (Org.). *Cartografia do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- GONZÁLEZ REY, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thompson.

LEONTIEV, A. N. (1978). *Actividad, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Educaciones Ciencias del hombre.

LEVI, Lênio Fernandes & GONÇALVES, Tadeu Oliver. (2014). O professor (de matemática) e alguns ensaios sobre sua identidade. *Educação Matemática e Pesquisa*. São Paulo, v. 16, n. 2 pp. 349 – 368.

PAIVA, M. A. V., Nacarato, A. M. (2013). In: *A Formação do Professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Autentica.

PERRENOUD, P. et al. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. Ed. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed.

PEREZ, G. (1999). Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo, UNESP (Seminários & Debates), p. 263-282.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez.

PONTE, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In: *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.

PONTE, J. P.; CHAPMAN, O. (2008). and development. In: L. English (Ed.). *Handbook of international research in mathematics education* (2nd ed.). New York, NY, Routidge, p. 225-263.

TARDIFF, M. (2014). *Saberes de Docentes e Formação de Profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

TARDIFF, M.; Lessard, C.; Lahaye, L. (1991). *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação. Rio de Janeiro.

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

SANTOS, C. C. (2011). *Profissões, e Identidades Profissionais*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal.

SANTOS, Clara. (2005). Da Identidade Pessoal à Identidade Social. *Interacções* número 8. pp. 123-144. © do Autor.

SCOZ, B. J. L. (2011). *Identidade e Subjetividade de Professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

SHULMAN, L. S. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. EUA: Educational Researcher, v. 15 (2) p. 4-14.

SMOLKA, A. B. (2004). Sentido e Significação – *Sobre Significação e Sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações*. In: Rossethi-Ferreira, M. C. et al (Org.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed,

WADAS, J., Souza, S. R. (2000). *Relembrar é refazer-se*: significados do ser professora na educação infantil. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.) *Imagens de professor: significados do trabalho docente*. Ijuí: Ed. Unijuí.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2005.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: educa.

O PERCURSO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS JOVENS DOUTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Data de aceite: 02/09/2021

Andréia Fernanda Moletta

Universidade de São Paulo – FEUSP
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/7633586401248490>

Karina Soledad Maldonado Molina

Universidade de São Paulo – FEUSP –
Departamento de Metodologia do Ensino e
Educação Comparada
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/6281841464605661>

RESUMO: A atuação do professor no Ensino Superior é complexa e há necessidade de entendê-la. Além disso, é possível verificarmos que seus percursos pessoais e profissionais se entrelaçam, de forma a se constituírem um ser único. Nessa perspectiva, buscamos conhecer o percurso profissional formativo de professores universitários de Educação Física jovens doutores, bem como suas experiências e formação pedagógica. Nossa pesquisa se caracteriza por ser qualitativa do tipo documental, pois utiliza como fonte de coleta o currículo vitae de nove professores, os quais defenderam suas teses de doutorado entre 2014 e 2016. Todos os participantes são professores efetivos em uma universidade pública de Santa Catarina. Analisamos as informações coletadas a partir das categorias *a priori* e *a posteriori*. Foi identificado que a formação inicial habilitava os professores para atuação em todos os âmbitos

profissionais da Educação Física; todos os docentes apresentaram experiência na docência no Ensino Superior antes de se inserirem na universidade; entre as demais vivências profissionais, destacaram-se a monitoria, bolsista de pesquisa e atividades de extensão. A formação pedagógica comum a todos os professores partiu: da formação inicial em licenciatura e das experiências como monitores enquanto estudantes e depois como docentes no Ensino Superior, nenhum processo formativo que os aproximasse da formação pedagógica, como especialização, curso etc.

PALAVRAS - CHAVE: Percurso profissional. Formação Pedagógica. Jovens Doutores.

THE PROFESSIONAL PATH OF YOUNG DOCTOR PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY PROFESSORS AND THEIR PEDAGOGICAL TRAINING

ABSTRACT: The professor role in Higher Education is complex and there is a need to understand it. In addition, it is possible to verify that their personal and professional paths intertwine, making both paths only one. Based on that, we aim to know the professional training path of Physical Education university professors, young doctors, as well as their experiences and pedagogical training. Our documentary research is characterized as a qualitative approach. It used the curriculum vitae of nine professors, who ended their doctoral degree between 2014 and 2016, as the sources of information. All participants were professors at a public university in Santa Catarina. We analyzed the collected information from a priori and a posteriori

categories. We found that the initial training enabled the professors to work in all professional areas of Physical Education; all professors had experience in teaching in Higher Education before entering the present university; and among other professional experiences, monitoring, research grand and extension activities stood out. The common pedagogical training to all professors started: from initial training in Physical Education, from experiences as monitors when they were students and as professors in Higher Education. In addition, we found that no training process brought them closer to pedagogical training, such as specialization, course and so on.

KEYWORDS: Professional training; Pedagogical training Young doctors.

1 | INTRODUÇÃO

A docência no Ensino Superior, ao longo dos últimos anos, vem sendo objeto de investigação de muitos pesquisadores, principalmente de estudantes de mestrado e doutorado. Sabemos que essa atuação é complexa, bem como há necessidade de entendê-la, pois a docência constrói o conhecimento e não se resume na transmissão do conhecimento. Para sua efetivação, contudo, o professor precisa de distintos saberes, os quais, em sua maioria, adquiridos ao longo do desenvolvimento profissional (CUNHA, 2010), haja vista que as vivências pessoais também contribuem para a prática docente, pois estão associadas à dimensão humana, que envolvem os aspectos ético, cognitivo e emocional do saber profissional (ISAIA; BOLZAN, 2009). Isto é, ao olharmos o professor, é possível verificarmos que os percursos pessoal e profissional se entrelaçam, pois se trata de um ser único (ISAIA, 2009).

Assim considerando esse breve cenário descrito, surgiu-nos a necessidade de investigar a construção da prática pedagógica de professores universitários de Educação Física jovens doutores, a partir dos processos subjetivos e objetivos da formação pessoal e profissional. Para compreender sua prática, é preciso olhar para o percurso pessoal e profissional desses docentes, em virtude disso, a primeira parte da pesquisa foi realizar uma análise documental no currículo vitae (currículo lattes). Essa etapa permitiu o levantamento de informações profissionais desses professores, assim surgiu o recorte dessa proposta do presente artigo que objetivou: conhecer o percurso profissional formativo dos professores universitários de Educação Física jovens doutores, bem como suas experiências e formação pedagógica.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa consiste no recorte de um estudo maior, a qual se caracteriza qualitativa do tipo documental. Utilizamos o currículo vitae (currículo lattes), disponibilizado ao acesso público a partir da plataforma lattes, para obtenção das informações sobre o percurso profissional dos professores jovens doutores de uma universidade pública do estado de Santa Catarina. A escolha pela universidade foi intencional, pois identificamos,

a partir de sete documentos oficiais (editais) apresentados pela própria universidade no período de 2006-2016, abertura de vagas para professor nos cursos de Educação Física, com esse tipo de formação ou áreas afins. Foram aprovados 39 docentes, dentre eles, 21 fazem parte do quadro docente atual, contudo identificamos, em 2017: 49 professores atuantes nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

Para seleção dos participantes, coletamos as informações dos 49 docentes no site da instituição (atualizado) e aplicamos os seguintes critérios de inclusão: a) professores que finalizaram a pós-graduação, *stricto sensu* - doutorado – no início de 2014 até o final de 2016; b) professor com formação inicial em Educação Física (Licenciatura e/ou Bacharelado); c) com 10 a 15 anos de carreira, isto é, do encerramento da formação inicial. Também utilizamos como critério de exclusão: professores contratados, voluntários, visitantes e/ou afastados por algum motivo.

A partir dos critérios estabelecidos, o resultado nos mostrou nove professores, dentre eles, três docentes defenderam suas teses de doutorado em 2014, um docente em 2015 e cinco professores em 2016. Também verificamos que três docentes iniciaram como efetivos no ano de 2014, dois em 2016 e quatro em 2017. Além de jovens doutores (JD), sua inserção junto à universidade pública investigada era recente.

Analisamos as informações a partir de categorização *a priori*: formação inicial; pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e experiência profissional; e *a posteriori*: subcategorias sobre experiência profissional - Docência na Educação Básica; Atividade Física e Saúde; Atividade Esportiva; Monitoria; Atividade de Extensão; Bolsista de Pesquisa; e Outros. Também respeitamos procedimentos éticos, mesmo sendo uma pesquisa documental, mas a investigação completa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP do Bom Jesus/IELUSC a partir do parecer nº 2.275.650.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir desse material, identificamos que os professores obtiveram formação inicial em Educação Física, o que os habilitava para atuar na Educação Básica e demais espaços (academia, clubes, treinamentos esportivos etc.). Em virtude do exposto sobre a formação inicial, todos os professores apresentaram formação pedagógica para atuação na Educação Básica. No entanto sabemos que a docência no Ensino Superior apresenta suas especificidades, dessa forma, consideramos que esse conhecimento adquirido na graduação não habilita os jovens doutores para tal atuação, apenas os auxiliam para obtenção de uma perspectiva macro sobre a prática pedagógica como um todo.

O docente universitário, em si, precisa de uma formação que lhe proporcione conhecimento suficiente para atuação no Ensino, Pesquisa e Extensão, já que os cursos de Licenciatura não os habilita para tal. Ainda mais, precisa de competências e habilidades para atuar na gestão, as quais também são exigidas ao longo da atuação desse professor

no momento de captação de recursos financeiros, para estabelecer relações com demais instituições, dentre outros (ZABALZA, 2004; GAETA; MASETTO, 2013).

Quanto aos três professores que apresentaram a pós-graduação lato sensu, verificamos que a especialização foi obtida em: Atividade Física Desempenho Motor e Saúde (JD 2); Fisiologia e Cinesiologia da saúde e da Atividade Física (JD 3); e Cinesiologia (JD 9). A pós-graduação stricto sensu centralizou-se na formação em Educação Física e Ciência do Movimento, sem especificações na área de concentração.

Os docentes iniciaram atuação no Ensino Superior ao longo do mestrado ou após essa formação, exceto os professores JD8 e JD9, pois entram nesse tipo de docência após o doutorado. Assim revelamos que, antes de ingressar na universidade atuante, sete professores apresentaram entre 07 e 09 anos de carreira no Ensino Superior, bem como dois docentes apresentaram entre 1 e 2 anos.

Ao longo da carreira profissional, os docentes desfrutaram de distintas experiências profissionais em esferas educacionais variadas, bem como desenvolveram atribuições frente à atividade física e saúde, a fim de promoção da saúde. Além de atividades envolvendo a área esportiva como formação de atleta, arbitragem e participação como voluntário em jogos olímpicos. Também foram apontadas como experiência profissional ações acadêmicas do tipo: envolvimento em atividades de extensão, monitoria e bolsista de pesquisa. Tais distribuíram-se entre graduação e pós-graduação, as quais são compreendidas como aproximações à docência do Ensino Superior, bem como o início formativo para essa função (Quadro 1).

Subcategoria de Experiências Profissionais	Descrição das Experiências Profissionais	Professores Jovens Doutores
Docência na Educação Básica	Atuação em escolas da rede privada e/ou pública de ensino, atuando com a disciplina de Educação Física – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e/ou Ensino Médio.	JD1 JD4 JD5 JD9
Atividade Física e Saúde	Atuação em academias, Clubes e/ou Empresas que promovam atividade física como: avaliação física; musculação, ginásticas e/ou atividades aquáticas.	JD1 JD3 JD7 JD8 JD9
Atividade Esportiva	Atuação como: voluntário nos Jogos Olímpicos; Orientador de Esporte e Lazer; Arbitragem desportiva; voluntário no comitê antidoping - jogos internacionais; Atuação como treinador na formação de atletas, a partir do desenvolvimento com equipes de bases.	JD2 JD3 JD5 JD8
Monitoria	Atuação como monitor em disciplinas na formação inicial em Educação Física – licenciatura e/ou bacharelado – enquanto graduando ou pós-graduando.	JD1 JD2 JD4 JD5 JD7
Atividade de Extensão	Ações de extensão como acadêmico e/ou professor.	JD1 JD2 JD3 JD4 JD5 JD7
Bolsista de Pesquisa	Atuação de bolsista no curso de graduação e/ou pós-graduação, caracterizados como: PIBIC; CNPq – graduação, mestrado e/ou doutorado; CAPES - mestrado e/ou doutorado; FAPESC – doutorado; FA mestrado.	JD1 JD2 JD4 JD5 JD6 JD7 JD8 JD9
Outros	Atuação como: Editor e demais funções referentes à revista Científica; Conselhos, Comissões e Consultoria – universitária; Pesquisador em instituto; Comitê científico do GTT; Estágio de Pesquisa no Exterior.	JD1 D3 JD4 JD5 JD7

Quadro 1 – Subcategorias e descrições das experiências profissionais dos professores jovens doutores

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2018).

Tal realidade nos fez refletir que os professores vivenciaram a pesquisa na universidade pública de perto. Pimenta e Anastasiou (2010), no entanto, consideram que a transição entre profissional e pesquisador para professor do Ensino Superior é muito instantânea, em virtude de não ocorrer um preparo adequado para atuação dessa função docente. Essas discussões não são espontâneas, mas percebemos que a realidade investigada dos professores realmente é de experiência significativa na pesquisa científica, apesar de alguns apresentarem vivências docentes na Educação Básica e Ensino Superior.

As vivências pessoais e profissionais contribuem para atuação docente, no entanto

os conhecimentos pedagógicos são essenciais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes, os quais são adquiridos a partir da troca com os pares e/ou em cursos, capacitações, oficinas etc. visto que entre os professores em nenhum momento apresentaram, ao longo do seu currículo, apontamento formativo de cunho pedagógico.

O modo da oferta dessa formação na pós-graduação stricto sensu é alvo de crítica por alguns autores, pois consideram que os componentes curriculares de cunho pedagógico e o estágio de docência não suprem a necessidade da realidade enfrentada (PEREIRA; MEDEIROS, 2011; ALMEIDA, 2012). A formação de professores universitários ainda apresenta lacunas quanto à construção do conhecimento pedagógico e sobre gestão. Até mesmo conforme a LDB (BRASIL, 1996) ao apontar que a pós-graduação, prioritariamente o mestrado e o doutorado, são responsáveis por preparar para a docência do Ensino Superior. Também para Almeida (2012) e Joaquim, Boas e Carrieri (2013) isso não é formação.

Reconhecemos que os programas de pós-graduação apresentam a preocupação com a formação pedagógica de seus estudantes, então sugerimos algumas possibilidades: parcerias dos programas de Educação com os demais cursos, que possibilitem disciplinas optativas na área de formação docente; organização de seminários, workshops ou encontros sobre novas experiências pedagógicas desenvolvidas no ensino superior (MASETTO, 2015). Também se faz importante as universidades proporcionarem formação continuada aos seus docentes, possibilitando-lhes refletir sobre sua prática, além de contribuir para a (re)construção da identidade profissional e seu desenvolvimento (ALMEIDA, 2012). Percebemos, ao longo desses estudos que abordam sobre a formação pedagógica do professor do Ensino Superior, especialmente do universitário, que ela precisa ser repensada e reformulada, principalmente nas questões didático-pedagógicas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por conhecermos o percurso profissional formativo e as experiências dos professores jovens doutores, foi possível identificar que esses docentes estão habilitados para atuarem na Educação Básica e em outros âmbitos profissionais que permitam ao graduado em Educação Física atuar. Embora as experiências profissionais sejam diversas, predominaram as participações em atividades de extensão, bolsista de pesquisa e monitoria. Assim identificamos a estreita relação dos jovens doutores com as atuações específicas da universidade.

A formação pedagógica comum a todos os professores esteve presente a partir: da formação inicial em licenciatura e experiências com monitores, enquanto estudantes, e depois como docentes no Ensino Superior. Não foi constatado, porém, procedimento formativo que os aproximasse da formação pedagógica para esse nível de ensino, como especialização, cursos, oficinas etc. Enfim, essa pesquisa não se encerra neste artigo,

ela é apenas uma singela reflexão para iniciar a compreensão da construção da prática pedagógica dos professores universitários jovens doutores de Educação Física. A investigação, entretanto, permitiu o levantamento de questionamentos sobre os aspectos formativos e conhecimento pedagógico do professor do Ensino Superior, principalmente universitário, mas ainda mostra a necessidade de compreender os prós e contras de regionalidade desses docentes e a sua permanência em uma única instituição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 09 ago. 2017.

CUNHA, Maria Isabel. **Bom professor e sua prática**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2010. GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: SENAC, 2013.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Da Rocha (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 163-176.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Da Rocha. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 95-106.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200005. Acesso em: 26 jun. 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA, Éric Felden; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 165-183, out/dez de 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/17806/14887>. Acesso em: 24 jul. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência em formação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 10

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Laisa Pinho de Souza

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Alagoinhas-Ba
<http://lattes.cnpq.br/1376382694777220>

Jussara Figueiredo Gomes

Programa de Pós-Graduação em Crítica
Cultural – UNEB
Alagoinhas-Ba
<http://lattes.cnpq.br/6228558250031207>

Revisão de texto apresentado no XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino ocorrido em Salvador entre os dias 03 e 06 de setembro de 2018.

RESUMO: Neste trabalho procuramos evidenciar, através de uma revisita a portfólios e memoriais de estágios, a importância da escrita de si e das experiências de estágio como dispositivos metodológicos de formação profissional. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental que procurou responder aos seguintes questionamentos: que professoras nos tornamos? Que eventos contribuíram para a nossa formação identitária? Para embasar a discussão nos fundamentamos em Pereira (2013), autora que desenvolve um estudo sobre a escrita de si na formação docente como um ato de autoria e de pesquisa da própria ação. Através do estudo concluímos que as habilidades desenvolvidas durante o

estágio continuam arraigadas as nossas práticas escolares e educativas.

PALAVRAS - CHAVE: Estágio Supervisionado. Identidade docente. Portfólios e memoriais.

TEACHING PRACTICUM AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT: In this work we intended to highlight, through a revisit to portfolios and memorials of practicums, the importance of personal writing and practicum experiences as methodological devices of professional formation. To this end, we developed a qualitative bibliographic and documentary research that sought to answer the following questions: which teachers have we become? What events have we contributed to our identity formation? To support the discussion we are based on Pereira (2013), author who develops a study about the personal writing teacher training as an act of authorship and research of the action itself. Through the study, we concluded that the skills developed during the practicum continue to ingrain our school and educational practices.

KEYWORDS: Practicum. Teacher identity. Portfolios and memorials.

1 | INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado desempenha um papel de grande relevância no processo de formação de(as) estudantes. As etapas percorridas durante o período de estágio ressignificam e constroem a identidade do(a)

profissional em formação. Muitas vezes é no período de estágio que o(a) licenciando(a) confronta as teorias pedagógicas e educacionais que estuda nas universidades com a realidade das salas de aula e inicia uma relação mais próxima com o contexto escolar. Nas palavras de Pereira (2013, p. 184), “[...] a escola é o laboratório, é lá que podemos experimentar e transformar o espaço num tempo rico de aprendizagens, desafios e conhecimento [...]”.

Passada essa etapa, após três anos de nossa formatura, nos lançamos o desafio de reler as nossas memórias de estágio para refletir o quanto as nossas experiências enquanto professoras em formação marcou as nossas posturas pedagógicas e identidades docentes. Assim, se no período de estágio interrogávamos quais professoras queríamos ser, hoje perguntamos: que professoras nos tornamos? Que eventos contribuíram para a nossa formação identitária?

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva, a partir de uma abordagem bibliográfica e documental, refletir sobre a influência do Estágio Supervisionado na construção de nossas identidades profissionais. Para tanto, lançamos mão de alguns relatos encontrados em nossos portfólios de Estágio Supervisionado III – escritos durante o semestre 2014.2 do curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas do *campus* II da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) – para uma releitura de nossas vivências e inquietações durante o estágio e selecionamos alguns excertos para compor o *corpus* deste trabalho.

Enfim, nos cabe explicitar a relevância dessa pesquisa para a nossa área de atuação, dado possibilitar a revisita a lugares um dia percorridos por professoras em formação para identificar possíveis influências em suas posturas profissionais do presente, contribuindo nas discussões sobre formação docente. Ressaltamos que a pesquisa apresenta limitações, pois se debruça sobre pessoas situadas em contextos específicos, as quais possuem histórias de vida, subjetividades e identidades particulares, o que não nos permite generalizar os resultados aqui obtidos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Com o fito de efetivarem “[...] uma formação acadêmica [...] com arcabouço teórico consistente, uma política de pesquisa, ensino e extensão que possa contribuir com a discussão do currículo dos cursos de licenciaturas” (PEREIRA, 2013, p. 183) é fundamental a criação de espaços de escuta sensível para as falas de(as) estudantes, haja vista possibilitarem a verbalização de sentimentos vividos intensamente por eles durante os estágios. Muitas vezes aflitivos, esses sentimentos originados das vivências em salas de estágio levam os(as) discentes a se questionarem sobre a permanência (ou não permanência) na área da educação, colocando-os em crise.

Esses sentimentos podem ser entendidos e ressignificados a partir da tecitura textual

dos portfólios e memoriais porque os interpreta à luz de teorias pedagógicas e educacionais e de diálogos estabelecidos nas salas universitárias com os(as) professores(as) de estágio e colegas em formação. As escritas que figuram nesses portfólios são uma espécie de diário de campo, de memória da transição do estudante de graduação para o profissional da educação ocorrido entre os espaços da universidade e da escola básica. Nos dizeres de Pereira (2013, p. 192), “[...] os escritos dos portfólios e memoriais se constituem como documentos formativos docentes”.

Pereira (2013, p. 187) também diz que “[...] ao narrar sobre si, o/a estudante se constitui como autor/pesquisador e ao mesmo tempo, ele se convoca a se responsabilizar sobre o ato de escrever e dizer sobre si”. Percebemos, nesse sentido, que a metodologia empregada no Estágio Supervisionado, a escrita de si em meio às rotinas escolares e acadêmicas, permite a busca e a descoberta de si: um eu fragmentado que começa a se enxergar como docente, assim como permite a pesquisa e a reflexão sobre a própria prática docente, contribuindo para a construção de identidades.

Narrar sobre si e as experiências em sala, desse modo, é reconstruir percursos e ao mesmo tempo interpretar gestos e comportamentos, métodos, objetivos e motivações; é interpretar a si enquanto sujeito em busca de uma identidade profissional. Os portfólios e memoriais de estágio, enfim, se estabelecem como uma estratégia didática de formação docente que permite ao(à) licenciando(a), durante sua escrita e organização, a ampliação dos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem. Ademais, são facilitadores de reflexões sobre a própria prática e suporte para a gestão de crises.

3 | REVISITANDO ESCRITOS: AS NARRATIVAS DE ESTÁGIO

Para obtermos a titulação de licenciadas passamos por quatro estágios supervisionados. Cada um desses estágios possuía um objetivo específico: observar, coparticipar ou reger. No primeiro estágio escolhemos uma escola da rede pública da cidade para fazermos observações do cotidiano escolar (reuniões de planejamento, de professores, relações interpessoais...) e uma sala específica para realizarmos observações de aulas de português e literatura. Por sua vez, no segundo estágio, escolhemos nova turma e novo colégio para, junto à professora titular, planejar e ministrar aulas. Já no terceiro e quarto estágios, assumimos a regência de turmas; primeiro, uma de ensino fundamental e segundo, uma de ensino médio. Os excertos de portfólios desta análise são referentes ao terceiro estágio, nos quais percebemos uma intensa preocupação em conseguir uma participação mais ativa dos estudantes nas aulas de português. Vejamos:

[...] Hoje no estágio sofremos novas decepções. Quase nada do nosso plano de aula funcionou. Começaríamos com a análise das atividades de casa que solicitamos na aula passada, mas apenas dois alunos fizeram a atividade do livro do Gestar e apenas dois grupos de meninas fizeram a produção textual com gírias. [...] Porém, o que está nos incomodando mesmo é a

apatia da sala durante as discussões, eles não participam, não interagem. Meu Deus! O que a escola consegue fazer com adolescentes tão cheios de energia?! Medo, vergonha de opinar, de se expressar? Acho que muitos comportamentos impulsivos são uma resposta, uma transgressão a esse regime ditador e autoritário que ainda persiste em muitas práticas docentes. Então, fica a pergunta na nossa cabeça: o que fazer? Será que podemos fazer alguma coisa para que eles participem mais, para que se sintam envolvidos? Fica aquela sensação de reproduzir a metodologia da professora regente (conteúdo-atividade escrita-correção da atividade no quadro) porque eles estão habituados a ela e não aceitam mudanças. Isso é verdade? Temos que por essas cabeças para funcionar. Isso está nos incomodando. [...]

[...] No fim, ficamos com a sensação de que a aula não foi muito produtiva, de que não estimulamos a aprendizagem dos alunos. Soma-se a resistência deles ao trabalho com textos a nossa inexperiência [...] talvez ainda não saibamos abordar o texto de forma a despertar um real interesse dos alunos [...].

[...] Nossa experiência hoje foi muito positiva. A turma se envolveu bastante com a atividade. Aquela professora estava certa, um bom estímulo produz respostas positivas, salve a disciplina Psicologia da educação, pena que é tão curta, 45 horas.

Como visto, despertar o interesse dos(as) estudantes para as aulas era uma máxima; para nós, o envolvimento deles significava uma avaliação positiva do nosso planejamento e metodologias. Essa necessidade de alcançar o sucesso metodológico era assertiva, pois nos fazia pesquisar formas de abordagem mais dinâmicas e prazerosas dos conteúdos curriculares. Ampliamos significativamente nossos saberes como consequência das pesquisas e reflexões sobre nossas práticas realizadas naquele período. Além dessas, destacamos as reflexões e críticas sobre as exigências institucionais do estágio, assim como as nossas próprias inquietações:

Estamos sentindo na pele a pressão de trabalhar os conteúdos curriculares, despertar o engajamento dos alunos, inovar, dar conta dos prazos, colocar em prática os nossos ideais [...]

Por fim, cabe ainda citar as conclusões que chegamos ao final do estágio:

Através da realização deste portfólio e das aulas de Estágio do nosso curso de formação de professores passamos a refletir sobre a nossa vida profissional. Através do contato com os estudantes e com todos os procedimentos citados na metodologia desse estágio estabelecemos diálogos entre a escola enquanto instituição, entre a relação professor/aluno e teoria/prática. Todos os processos do período do Estágio Supervisionado III foram bastante significativos para nós, pois ampliaram a nossa visão sobre a nossa profissão. A necessidade de refletir sobre nossas práticas através das narrativas contribuíram para pensarmos a profissional que desejamos ser [...]

Assim, observamos que ao final do estágio tínhamos a inequívoca compreensão da relevância de narrar as nossas experiências no estágio: esse era um processo formativo que contribuiria significativamente para pensarmos a identidade profissional que

continuaríamos a construir.

Hoje, após seis anos de licenciadas, percebemos que as habilidades desenvolvidas durante os estágios (I, II, III e IV) continuam arraigadas as nossas práticas. Refletir sobre os erros e acertos cometidos, estudar formas de minimizar os insucessos da sala de aula, buscar metodologias de ensino que envolvam os estudantes, enfim, sermos professoras pesquisadoras e reflexivas da própria prática é a base de nossa atuação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações aqui realizadas julgamos a aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos nos espaços formativos crucial para o desenvolvimento das habilidades que alicerçam a formação acadêmica/profissional do docente contemporâneo, isto é, a capacidade crítica, reflexiva e investigativa, não só do espaço educacional e sociocultural nos quais os sujeitos estão envolvidos, como da própria prática. As narrativas dos memoriais e portfólios de estágio, nesse sentido, configuram uma práxis pedagógica fundamentada na teoria/prática e portanto, imprescindível para a formação de novos professores.

Sabemos que as experiências adquiridas no processo de nossa formação nos permitiram construir tanto a nossa práxis e quanto a nossa identidade profissional, ambas em contínuo processo de construção e reconstrução, dentro e fora das universidades e escolas.

Por fim, cabe explicitarmos que este trabalho se mostra relevante porque traz a escrita de professoras que falam de si e de seus processos de formação identitária e aborda a escrita de portfólios e memoriais de estágio como um recurso teórico-metodológico significativo para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

PEREIRA, Aurea da Silva. Portfólios e memoriais: dispositivos metodológicos no Estágio de Letras. In: PEREIRA, Aurea da Silva; VILELA, Antonio Marcos Maia (Orgs.). **Letramentos no Estágio Supervisionado e Formação de Professores**. Salvador: EDUNEB, 2013, p.179-203.

CAPÍTULO 11

OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NAS LICENCIATURAS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Cláudia Regina Costa Pacheco

Colégio Militar de Santa Maria – CMSM

Santa Maria – RS

<http://lattes.cnpq.br/6290607002629777>

Pesquisa desenvolvida junto ao IFFAR/Campus Alegrete durante período de atuação docente em exercício provisório (cedência).

RESUMO: Considerando a necessidade e a importância de se repensar os processos formativos docentes, esta pesquisa investiga os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura e as contribuições destes para uma prática docente diferenciada. Através da parceria estabelecida entre o Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete e as escolas públicas de Alegrete/RS e Manoel Viana/RS, o estudo busca contribuir para a formação e capacitação de professores e futuros professores no ensino de conteúdos de modo diferenciado, visando uma aprendizagem real e significativa. Como principal objetivo buscou-se compreender em que medida o Estágio Curricular nos Cursos de Licenciatura tem oportunizado o desenvolvimento de práticas docentes diferenciadas tanto para acadêmicos em formação quanto para professores regentes. Ao diagnosticar a situação do ensino de componentes curriculares como Matemática,

Química e Biologia nas escolas colaboradoras, procurou oportunizar um espaço de discussão e reflexão sobre métodos, técnicas e recursos didáticos para o ensino dessas disciplinas. Este trabalho tem como meta ponderar ações pedagógicas que não estejam restritas somente aos conteúdos ou voltadas apenas aos elementos que o educando apresenta de modo espontâneo. A investigação está realizando uma pesquisa quanti e qualitativa, de cunho bibliográfico, com o objetivo de estruturar o Estado da Arte referente à temática em questão. A partir do mapeamento dos estagiários dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete, bem como dos professores regentes das escolas conveniadas, estão sendo feitas visitas e observações às referidas escolas, além dos diálogos com os professores, da aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas com os professores regentes e estagiários que se dispuseram a colaborar com este estudo. Consta-se que a troca de experiências entre acadêmicos e professores possibilita o desenvolvimento de atitudes que integrem os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos.

PALAVRAS - CHAVE: Formação Docente. Estágios. Licenciaturas.

SUPERVISED INTERNSHIPS IN UNDERGRADUATE DEGREES: REFLECTIONS ON THE INITIAL AND CONTINUOUS TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: This research investigates supervised internships in undergraduate courses

and their contributions to a differentiated teaching practice considering the need and importance of rethinking teacher training process. The study seeks to contribute to the training of teachers and future teachers in teaching content in a differentiated way aiming at real and meaningful learning through the partnership established between the Federal Institute Farroupilha – Câmpus Alegrete and the public schools of Alegrete/RS and Manoel Viana/RS. The main objective was to understand to what extent the curriculum internship in licentiate courses has provided opportunities for the development of differentiated teaching practices for both undergraduates and regente teachers. By diagnosing the situation of teaching curriculum componentes such as Mathematics, Chemistry and Biology in collaborating schools, it sought to provide a space for discussion and reflection on teaching methods, techniques and resources for teaching these subjects. This work aims to consider pedagogical actions that are not restricted only to content or aimed only at the elements that the student presents spontaneously. The investigation is carrying out a quantitative and qualitative research, of bibliographic nature, with the objective of structuring the State of the Art regarding the theme in question based on the mapping of the interns of the undergraduate courses at the Federal Institute Farroupilha – Câmpus Alegrete, as well as the regente teachers of the partner schools, visits and observations are being made to these schools, in addition to dialogues with teachers, the application of questionnaires and interviews semi-structured with the regente teachers and trainees who were willing to collaborate with this study. It appears that the Exchange of experiences between academics and professor enables the development of attitudes that integrate scientific, technological, social and humanistic knowledge.

KEYWORDS: Teacher training. Stages. Degrees.

1 | INTRODUÇÃO

A experiência em Estágios Curriculares nos cursos de Licenciatura tem-se tornando um amplo espaço de análise e discussão sobre o fazer docente. As observações, monitorias e regências apresentam-se como oportunidades para o acadêmico de licenciatura reconhecer falhas nos processos de ensino e de aprendizagem. A partir desse reconhecimento é também objetivo do Estágio, enquanto componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, oportunizar aos acadêmicos buscar alternativas para as dificuldades encontradas no âmbito escolar. Além disso, em contrapartida, pode possibilitar aos professores regentes uma revisão de técnicas e métodos utilizados.

Ao se analisar a estruturação dos Cursos de Licenciatura frente aos novos desafios do sistema educacional brasileiro percebe-se que novas ações se fazem necessárias. Ações essas primordiais para a instrumentalização dos docentes nas diferentes áreas do conhecimento.

O Ministério da Educação tem, no decorrer dos últimos anos, indicado um acentuado déficit de professores no país na área de Ciências Exatas. E, é nessa perspectiva que o presente estudo analisa o ensino e a aprendizagem, sobretudo, nas áreas de Matemática, Química e Ciências Biológicas. Avaliando que a formação do professor tem grande influência na qualidade do que se ensina e se aprende, mudando assim as estatísticas de baixo

rendimento escolar, a investigação objetiva construir e desenvolver as competências dos indivíduos, tornando-os autônomos no pensar e no viver diante do mundo contemporâneo. Historicamente, a escola tradicional nos apresentou as ciências, de um modo geral, desvinculadas do cotidiano. O ensino de Matemática, Química e Biologia se reduzia à cópia, repetição e memorização de regras mecânicas totalmente alheias ao dia-a-dia dos alunos.

A partir desse pressuposto, o projeto buscou desenvolver nos acadêmicos das Licenciaturas em Matemática, Química e Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete o interesse pela pesquisa, refletindo sobre questões referentes ao seu fazer docente. Além disso, procurou dialogar com os professores regentes das escolas colaboradoras visando compreender melhor como podemos romper com um paradigma de ensino tradicional, desmistificando o ensino das Ciências.

Dessa forma, como principal questionamento colocou-se a seguinte questão: Em que medida o Estágio Curricular nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete tem oportunizado o desenvolvimento de práticas docentes diferenciadas tanto para acadêmicos em formação quanto para professores regentes?

A análise dessa e de outras questões relacionadas nos possibilitaram o desenvolvimento de competências com o compromisso e o comprometimento em prol de uma sociedade mais igualitária e humana.

A presente investigação realizou um estudo bibliográfico definindo o Estado da Arte do referido tema. Além disso, dialogou com os principais protagonistas dessa história, ou seja, com os estagiários dos 3 cursos de licenciatura ofertados pelo Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete, bem como com seus professores regentes das escolas conveniadas.

Esse diálogo se deu através da resposta dos colaboradores a questionários, bem como a participação em entrevistas com roteiros semi-estruturados. Foram colaboradores da pesquisa 5 estagiários de cada uma das licenciaturas (Matemática, Química e Ciências Biológicas), bem como seus respectivos professores regentes. Totalizam nessa primeira fase da pesquisa 30 colaboradores entre estagiários e professores. A partir da entrega dos questionários, serão tabulados os dados e redefinidas as questões do roteiro das entrevistas. Uma segunda etapa do estudo será a realização das entrevistas. Para esta etapa, o estudo fará uso da História Oral Temática, na qual se faz a análise de um tema específico nas falas dos colaboradores.

O trabalho se justifica pela possibilidade de examinar de modo mais pontual a questão dos estágios, momento significativo na formação de futuros professores que muitas vezes determina os rumos tomados por muitos futuros profissionais. Os reflexos das experiências de estágios conjeturam no exercício docente posterior à formatura dos acadêmicos. O estudo contribui para um repensar sobre práticas e métodos de ensino buscando compreender em que medida estamos nos utilizando de práticas efetivas de

ensino que resultem em um aprendizado eficaz.

21 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Em linhas gerais, o estágio é considerado uma atividade de caráter educativo complementar ao ensino, cujo objetivo primeiro é a integração do acadêmico em um ambiente profissional.

A Resolução CNE/CP 1/2002, em seu artigo 13, parágrafo 3º, define que o Estágio Curricular Supervisionado deverá ser realizado em uma escola de Educação Básica, devendo ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

De acordo com Lüdke (2012, P. 164) os debates contemporâneos em torno da formação de professores têm apontado

a necessidade de romper com o modelo tradicional de formação, estruturado primeiramente em uma sólida base de formação teórica de conteúdos e de disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o licenciando deverá aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da preparação de professores em nosso país.

O Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete tem entre sua relação de cursos superiores os cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos preveem em suas matrizes curriculares os Estágios Curriculares Supervisionados.

O Curso de Licenciatura em Matemática prevê 400 horas para os Estágios Curriculares obrigatórios, sendo estas horas divididas em 4 estágios de 100 horas cada, iniciando no 5º semestre do curso e finalizando no 8º semestre.

No Curso de Licenciatura em Química as 400 horas previstas para os Estágios também se iniciam no 5º semestre e subdividem-se em 4 estágios, sendo dois estágios de 80 horas e dois de 120 horas.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas prevê um estágio de 60 horas no 5º semestre, um estágio de 120 horas no 6º semestre, um no 7º semestre de 100 horas e por fim um no 8º semestre de 120 horas.

Cabe salientar que as análises feitas em relação a distribuição de carga horária dos estágios neste momento, sobretudo, referem-se aos PPCs antigos dos cursos, tendo em vista que os colaboradores da pesquisa estão tendo as suas formações baseadas na estrutura curricular antiga. Os PPCs novos das licenciaturas sofreram algumas alterações em termos de matrizes curriculares baseados na legislação atual.

Lüdke (2012) constata em suas análises uma série de fragilidades sofridas pelo

estágio supervisionado que de certa forma explicam um pouco do cenário atual. Revela um descompasso entre a formação teórica oferecida aos futuros professores pelas instituições formadoras e a formação prática que deveria ser ofertada. Destaca ainda certo despreparo dos professores supervisores de estágio, bem como a necessidade de se rever as formas de orientação dos estagiários.

Lüdke (2012) problematiza, em suas investigações, a surpresa em relação a clareza da imagem, por trás do conceito, do estagiário se submetendo às regras prescritas para seu estágio, procurando cumpri-las com o mínimo esforço possível, sem assumir seu papel de sujeito, que participa das escolhas e decisões, vivendo ativamente as consequências delas nesse importante período de treinamento.

3 I A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: A BUSCA POR UMA PRÁTICA DIFERENCIADA

A escola tradicional, ao privilegiar a quantidade de conteúdos, independente de sua significação, dava importância à fragmentação destes conteúdos de modo a serem mais facilmente memorizados. O aluno, nesse modelo de escola, era valorizado pela capacidade de retenção e acumulação de informações, não fazendo essas, na maioria das vezes, sentido em sua vida prática.

A nossa sociedade evolui e esse modelo de escola, embora ainda exista na contemporaneidade, torna-se ultrapassado. Novas exigências surgem no cenário escolar, exigindo dos profissionais da educação novos olhares sobre o processo de ensino-aprendizagem. A memorização e o acúmulo de informações são insuficientes para a nossa realidade. Fato esse que impulsiona a uma nova compreensão do papel do professor. Se, no ensino tradicional, ele era considerado o “detentor do saber”, agora ele perde a “Sua Majestade” e torna-se consciente de que vive numa realidade de constante aprendizado, sujeito às mais diversas e complexas situações. A formatura não garante mais o pleno desenvolvimento da sua atividade docente. Nessa perspectiva, Souza (2011, p. 7) destaca que como educadores, precisamos estar sempre

[...] instigados a nos superarmos e darmos conta de toda complexidade que o processo educacional nos exige. A formação pedagógica e seu aspecto cognitivo, as relações estabelecidas com nossos alunos e nossos colegas, a rapidez com que a revolução tecnológica nos atinge e sua interface com a sala de aula... Enfim, são tantos os aspectos, que somos atingidos diariamente, de forma reducionista, pela impossibilidade de lidarmos com eles, o que nos leva a conviver com a culpa de nunca estarmos suficientemente preparados para a profissão.

Consciente de que a formação docente é permanente, o professor precisa além da formação inicial, de uma formação continuada, que o auxilia no exercício de seu fazer pedagógico. Amaral & Gaelzer (2011, p. 57-58) contribuem com essa análise ao afirmarem

que as escolas, juntamente com as instituições de formação de professores, têm grande poder para a transformação desta realidade em que se encontra a profissão docente, pois a parceria destas duas instâncias pode, sem dúvida, qualificar a formação do profissional para uma educação mais adequada e pertinente à sociedade contemporânea.

E, é nessa perspectiva, que este trabalho se propôs a refletir sobre o ensino da Matemática, da Química e da Biologia, percebendo que o exercício da docência não se resume à aplicação de modelos previamente estabelecidos e tampouco a mera transmissão de regras e teoremas. Dessa forma, o professor de Matemática, Química ou Biologia, nos mais diferentes níveis vai se constituir num profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência dos conteúdos por ele trabalhados, tornando o ensino significativo e desmistificando o ensino das Ciências.

Concordamos com Camargo (2011) ao afirmar que uma das condições para ser professor é mobilizar saberes, entendendo que estar em contato com o aluno é ter competência de aliar à sua prática os acontecimentos adversos da sala de aula, que está longe de ser estática. O exercício da docência exige discernimento na ação pedagógica de ensinar, visando uma educação crítica e de qualidade. Para Camargo (2011) pensar nossa prática como interação social exige um fazer no qual nossas experiências docentes sejam (re)significadas dentro da sala de aula, provocando uma desacomodação e nos colocando na condição de um eterno aprendiz. A partir de então, passa-se a perceber o quanto é necessário estar em constante aprendizado, para que possamos fazer da nossa prática um processo de formação em que o educando possa sentir vontade e motivação para vivenciar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, ser professor é diferente de estar professor, e isso exige comprometimento com o que somos e com o que queremos ser, para que possamos ter o sentimento de pertencimento ao espaço educativo.

4 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa investigação está sendo realizada uma pesquisa quanti e qualitativa, de cunho bibliográfico, com o objetivo de estruturar o Estado da Arte referente à temática em questão. Está sendo feito o mapeamento dos estagiários dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete, bem como dos professores regentes das escolas conveniadas dos respectivos estágios. Foram selecionados 5 estagiários de cada licenciatura (Matemática, Química e Ciências Biológicas), bem como seus respectivos professores regentes. Totalizam, dessa forma, 30 colaboradores. Estão sendo feitas visitas às referidas escolas dos municípios de Alegrete/RS e Manoel Viana/RS. A partir dessas visitas, dos diálogos com os professores estão previstas observações, aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas com os professores regentes e estagiários.

A primeira etapa do projeto se constituiu na elaboração e aplicação de questionários.

Foram elaborados dois questionários, um direcionado aos estagiários e outro direcionado aos professores regentes.

O questionário dos estagiários pergunta aos colaboradores a sua faixa etária, se o acadêmico já teve experiências na docência para além dos estágios curriculares obrigatórios, se tem pretensões de seguir carreira acadêmica em cursos de pós-graduação. Os estagiários são questionados ainda sobre qual o seu entendimento sobre o Estágio Curricular Supervisionado, quantos estágios já realizou no seu curso de graduação. Foi solicitado aos estagiários que descrevessem como foram suas experiências nos estágios até então realizados. Além disso, questionou-se se os estágios têm contribuído para uma visão diferenciada dos processos de ensinar e aprender.

Outra questão feita aos estagiários perguntou se em suas práticas docentes eles se utilizavam de materiais e recursos diferenciados para ministrar suas aulas. Solicitou-se a eles que descrevessem exemplos de materiais e recursos usados em suas aulas. Por fim, os estagiários foram questionados se costumam dialogar com seus professores regentes sobre a possibilidade de realizar aulas diferenciadas.

O questionário direcionado aos professores regentes da mesma forma questionou os professores sobre a sua faixa etária, sobre o seu curso superior de formação inicial, sobre o seu tempo de serviço na docência e, sobretudo, quanto ao tempo que atua na sua disciplina específica (seja Matemática, Química ou Biologia). Perguntou-se ainda aos professores: Qual o seu entendimento sobre o Estágio Curricular Supervisionado? Como foram as suas experiências enquanto estagiário (a) em curso de formação de professores? Quantos estágios docentes realizou ao longo de seu curso de graduação? Se considera que os estágios tenham contribuído para uma visão diferenciada do processo de ensino-aprendizagem? Se em sua prática docente se utiliza de materiais e recursos diferenciados para ministrar a sua aula? Cite exemplos de materiais e recursos usados em aula. Se o professor costuma dialogar com seu estagiário(a) sobre a possibilidade de realizar aulas diferenciadas? Se os estagiários fazem sugestões para que suas aulas sejam diferenciadas, para além da memorização e repetição? Quais são as contribuições da prática do Estágio para você enquanto professor(a) regente e para o estagiário(a) que atua/atuará na sua turma?

Após a finalização da aplicação dos questionários e da sistematização dos dados serão realizadas as entrevistas semi-estruturadas. A realização das entrevistas (segunda etapa) terá como base a metodologia da História Oral Temática.

Definir a História Oral não se constitui numa tarefa fácil, devido ao fato desta apresentar-se de modo dinâmico e criativo, peculiaridade que torna sua conceituação provisória. Meihy (1996, p. 13) auxilia, nesse sentido, afirmando que a História Oral seria

[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social das pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. Como

História dos Contemporâneos, a História Oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata.

Nessa perspectiva, a História Oral vista como um conjunto de procedimentos, uma prática de apreensão de narrativas, constituiu-se numa possibilidade de estudo da sociedade e, sobretudo, da instituição escola e de seus processos de ensino e de aprendizagem, por meio de depoimentos gravados e transcritos.

Na associação dos dados coletados e da revisão de literatura serão buscadas alternativas para a reflexão e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas no âmbito do ensino.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma educacional contemporânea recoloca o tema da formação de professores. É preciso formar diferentemente os professores, dizemos, porque o mundo mudou, porque a escola que já era insuficiente não consegue corresponder às exigências desse novo mundo, porque práticas pedagógicas são autoritárias, os currículos, elitistas, tudo se informatizou, os antigos paradigmas foram superados, os trabalhadores precisam ser mais flexíveis e participativos para um bom desempenho no trabalho, os empregos são cada vez mais incertos, instáveis e transitórios; precisamos pensar nas novas habilidades e nas novas competências, a própria escola precisa flexibilizar, todos devem ser autônomos, há uma nova subjetividade, a escola agora terá uma gestão participativa e tudo deve ser planejado e avaliado; porque há a Internet, porque a escola precisa se abrir para a participação da comunidade, os alunos devem construir seu próprio conhecimento e também os professores precisam reconstruir seus conhecimentos e suas práticas. Enfim, um mundo novo, com novos problemas, novos significados, novas exigências, novas soluções, novas práticas e, conseqüentemente, novos professores. (MIRANDA, 2012, p. 129- 130).

A contemporaneidade exige a formação de um novo professor que dê respostas e saiba lidar com uma realidade diferente da sua. Porém o que se percebe nos cursos de formação de professores ainda é uma formação baseada num paradigma tradicional. Constatou-se que a mudança é necessária, mas que não se dará de uma hora para outra. A mudança é gradual, rompendo aos poucos nossa mentalidade ainda tradicional. Tem-se a convicção de que essa mudança na formação desse novo professor se dará primordialmente na trajetória formativa desse indivíduo. Sobretudo, precisamos repensar as matrizes curriculares de nossos cursos de licenciatura unindo cada vez mais teoria e prática. Onde não se pode deixar lacunas entre o que é teórico e o que é prático. É a efetivação da chamada práxis, na qual teoria e prática caminham juntas na construção desse novo professor que está conectado com o novo paradigma social.

Os estágios curriculares supervisionados, nessa perspectiva se constituem em oportunidades de se pensar o novo. Tanto estagiários quanto professores regentes têm

muito a aprender nesse espaço de troca de experiências e saberes.

O momento de estágio é decisivo na vida do licenciando, pois possibilita a este um agir e um reconhecer-se em perspectiva de um futuro profissional. Em contrapartida, esse mesmo estágio pode oportunizar ao professor regente uma retrospectiva em relação ao seu fazer docente, retomando práticas e até mesmo alterando algumas de suas práticas tendo em vista um melhor ensino na busca de um melhor aprendizado.

Considera-se que

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social. A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística. (PIMENTA, 2012, p. 95).

Se é intencional, é também planejada, organizada e sistematizada com o objetivo de o ensino ter como principal consequência a aprendizagem significativa. Ação-reflexão-ação será a tríade que guiará todo o processo de constituição e (re)constituição desse novo professor.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. C. S. R. do.; GAELZER, V. (Orgs.). **A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**: diálogos sobre Educação e Ensino. Bento Gonçalves: IFRS, 2011.

CAMARGO, E. C. *Entrelaçando saberes sobre a formação docente: a Psicologia do Desenvolvimento no curso de Pedagogia*. In: AMARAL, J. C. S. R. do. **A arte de ensinar e aprender**: reflexões realizadas na licenciatura em pedagogia do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves. Bento Gonçalves: IFRS, 2011.

LÜDKE, M. *O Estágio e seu papel na socialização profissional de professores*. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Orgs.). **Docência em Questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MIRANDA, M. G. de. *O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores*. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, C. S. S. *Prefácio*. In: AMARAL, J. C. S. R. do.; GAELZER, V. (Orgs.). **A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: diálogos sobre Educação e Ensino**. Bento Gonçalves: IFRS, 2011.

CAPÍTULO 12

ENTRE A CAPACIDADE FORMATIVA E O POTENCIAL MERCADOLÓGICO: UM RETORNO À LITERATURA NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL HOJE

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 15/06/2021

José Cândido Rodrigues Neto

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – PB

<http://lattes.cnpq.br/3276959165117202>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir a relação que se dá no âmbito da literatura entre o seu potencial mercadológico e sua capacidade formativa, levando-se em consideração o contexto de Indústria cultural nos dias atuais. Para desenvolver esta investigação, primeiramente utilizaremos os textos *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, de Walter Benjamim e *A dialética do esclarecimento*, de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, para entender o contexto da reprodução da arte e sua inserção na lógica da indústria cultural. Também recorreremos a Costa, Durão e Jameson, buscando uma atualização desta discussão. Em seguida, abordaremos o romance *Meshugá* de Jacques Fux, à luz dos conceitos frankfurtianos e tentaremos indicar algumas possíveis características que assinalem o potencial formativo presente nesta obra, uma vez que neste romance o autor faz um diagnóstico sobre a loucura do povo judeu remetendo aos horrores vividos por esse povo durante o período da segunda guerra mundial, como meio para lembrar aquilo que não deve ser repetido, para que não haja um retorno à barbárie. Buscaremos discutir

se ainda é possível encontrar uma destinação formativa para a literatura, mesmo estando ela, e todos os outros produtos culturais e artísticos, inseridos em uma lógica mercadológica de indústria cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Contemporânea. Formação. Indústria Cultural.

BETWEEN TRAINING CAPACITY AND MARKETING POTENTIAL: A RETURN TO LITERATURE IN THE CONTEXT OF THE CULTURAL INDUSTRY TODAY

ASBTRACT: This work aims to discuss the relationship that takes place in the literature between its marketing potential and its formative capacity, taking into account the context of cultural industry today. To develop this investigation, we will first use the texts *The work of art in the age of its technical reproducibility*, by Walter Benjamim and *The dialectic of clarification*, by Theodor W. Adorno and Max Horkheimer, to understand the context of art reproduction and its insertion in the logic of the cultural industry. We will also turn to Costa, Durão and Jameson for an update on this discussion. Then, we will approach the novel *Meshugá* by Jacques Fux, in the light of Frankfurtian concepts and we will try to indicate some possible characteristics that indicate the formative potential present in this work, since in this novel the author makes a diagnosis about the madness of the Jewish people referring to the horrors lived by these people during the period of the Second World War, as a means of remembering what should not be repeated, so that there is no return to barbarism. We will seek to discuss whether it is still possible to find a

formative destination for literature, even though it, and all other cultural and artistic products, are inserted in a marketing logic of a cultural industry.

KEYWORDS: Contemporary Culture. Formation. Cultural Industry.

1 | INTRODUÇÃO

O acesso às produções artísticas tem se expandido ao longo do tempo. Isto tem acarretado inúmeras mudanças na concepção que se tem da arte. No período antigo até boa parte da modernidade ela se destinava a funções ritualísticas e à contemplação e culto do belo. Poucos indivíduos tinham acesso às obras de arte. Entretanto, com a expansão do capitalismo e o surgimento de modernas técnicas de reprodução, a arte torna-se um fenômeno das massas e passa a ser cada vez mais exposta e acessível. Os produtos artísticos tornam-se bens de consumo e são incorporados dentro de uma lógica de mercado. Quando a arte passa a ser estandardizada, seu valor estético e suas demais funções são deixadas em segundo plano e ela torna-se objeto do entretenimento ou de promoção do status quo. Tendo em vista que a literatura é uma forma de expressão artística, ela também passa por este mesmo processo, tornando-se, assim, um produto de consumo.

Este trabalho busca investigar se nesse contexto de indústria cultural, onde os produtos artísticos tornam-se bens de consumo com potencial mercadológico, a arte, especialmente a literatura, ainda pode preservar alguma outra função que não seja simplesmente, atender às demandas de mercado. Será que a literatura ainda porta algum potencial formativo? De que forma ela ainda poderia preservar tal potencial? Para desenvolver este estudo e discutir tais indagações, primeiramente utilizaremos os textos *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, de Walter Benjamin, e *A dialética do esclarecimento*, de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, para entender o contexto da reprodução da arte e sua inserção na lógica da indústria cultural. Para atualizar essa discussão, recorreremos a textos de Costa, Durão e Jameson. Em seguida, como forma de ilustrar e exemplificar uma possível persistência do potencial formativo da literatura, analisaremos o romance *Meshugá*, de Jacques Fux. Neste livro, o autor traça um panorama da loucura do povo judeu, que pode ser interpretado como forma de lembrar o passado deste povo, marcado pelos horrores do holocausto, para que tal passado não seja esquecido e não se repita. Isto nos permite inferir que, no romance *Meshugá*, a literatura se mostra dotada de potencial formativo, com a capacidade de humanizar os indivíduos para que a barbárie não torne a ocorrer. Não buscaremos encontrar nesta obra uma pedagogia ou um projeto de formação intelectual, mas apenas uma tentativa de conscientização por meio da literatura, visando a evitar um possível retorno do estado de barbárie.

1.1 A decadência da aura da obra de arte e a sua incorporação à indústria cultural

A reprodução de uma obra de arte não preserva sua autenticidade, seu *hic et nunc*, que é a dimensão do aqui e do agora, conduzindo a uma desvalorização de sua aura, que é definida como “a única aparição de uma realidade longínqua, por mais próxima que esteja” (BENJAMIM, 1983, p. 9). A aura aponta para o caráter de autenticidade e singularidade da obra de arte, e a sua relação com o passado, que é alterada pelas novas técnicas de reprodução.

Segundo Benjamin (1983, p. 5-6), as obras de arte sempre foram reproduzidas, todavia, as novas técnicas de reprodução passam a se impor como arte, são elas: o cinema e a fotografia. Estas técnicas trazem uma maior aproximação da obra aos indivíduos, talvez até preservando o conteúdo da arte, entretanto, promovem uma desvalorização de sua aura, tendo em vista que esta é definida como a aparição única de uma realidade longínqua. Quando se modifica a relação de um objeto com o passado, por meio de sua reprodução, tal reprodução conduz à depreciação daquilo que só aparece uma vez, desvirtuando seu poder de testemunho histórico e rompendo com sua singularidade. Desse modo, a aura da obra de arte entra em decadência. Entretanto, isto não significa o fim da aura, pois como defendido por Hullo-Kentor (2009, p. 14), mesmo uma reprodução imperfeita ainda preservaria resquícios de autoridade da obra reproduzida. Não obstante, a decadência da aura conduz a arte para mais próximo dos indivíduos, tornando-a acessível e consumível.

Ao multiplicarem o objeto artístico em diversas cópias, as técnicas de reprodução tornam a arte um fenômeno de massas, tendo em vista que concedem atualidade permanente a ela, uma vez que o objeto reproduzido pode ser visto ou ouvido em quaisquer circunstâncias. Isto é decorrente da exigência das massas de tornar as coisas mais próximas. Desse modo, a arte acaba sendo modificada para se mostrar a um maior número de pessoas. Com isto, ela passa a ser incorporada à uma indústria que se destina a produzir bens culturais em série. Ao perder sua aura, a arte convida ao entretenimento e à assimilação de ideias por meio de uma percepção distraída, isto ocorre devido à demanda de um novo público que busca a diversão.

Com o advento da indústria cultural os produtos artísticos passam a se destinar ao entretenimento dos trabalhadores, como forma de administrar o tempo que estes passam longe das fábricas ou das atividades de produção. Assim, no contexto de surgimento da indústria cultural, seus produtos visavam:

[...] ocupar os sentidos dos homens de saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia – essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 108)

Logo, dentro de um contexto liberal/neo-liberal, onde o capitalismo torna-se o sistema hegemônico, a indústria cultural torna-se mercado e seus produtos ganham valor de bem de consumo. Mesmo os indivíduos que tentam resistir a esta lógica são incorporados a ela. Assim, a indústria cultural passa a incutir valores liberais nos indivíduos, ao passo que os objetos de arte passam a ser objetos de consumo, que se destinam às massas e que promovem o conformismo dos compradores que se satisfazem com a reprodução daquilo que é sempre o mesmo. Por meio da diversão, as massas tornam-se alienadas das condições de exploração em que se encontram. Divertir significa incutir conformismo nos indivíduos, para que estes se tornem dóceis ao sistema.

[...] Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 119)

Neste sentido, a indústria cultural passa a ser responsável pelo fenômeno de massificação, tornando a cultura unitária e administrando as singularidades para que estas se adequem ao universal, à totalidade, ou seja, para que se adequem ao sistema em curso. Os produtos culturais visam a uniformizar e unificar o sistema vigente, tornando-o mais coeso, por meio de ideologias que por ele são disseminadas. Fazendo um diagnóstico de seu período, meados do século XX, os filósofos frankfurtianos já faziam a seguinte afirmação:

[...] a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto[...] Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 99-100)

Aqui o próprio conceito de cultura pode se tornar algo ideológico. Pois, no sentido que se coloca, dentro do contexto da indústria cultural, a cultura pode ser interpretada como forma de administrar as singularidades para que estas se conformem ao todo do sistema que está em voga. “O denominador comum “cultura” já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 108). Portanto, a massificação dos indivíduos implica em um fenômeno totalitário e alienante.

Dentro deste contexto, toda a cultura de massas pretende ser idêntica e homogênea. A partir de uma cultura pautada pela mesmice, a arte passa a estar sujeita à lógica de mercado e a ser dominada pela repetição em série, passando a reproduzir clichês, que apenas variam em aparência. A literatura, as músicas, os artistas, os filmes, as telenovelas e os produtos culturais acabam se tornando meras repetições de coisas que já apareceram, que ressurgem ciclicamente e que são previsíveis devido a sua repetição e padronização.

Estes clichês visam a atender a demanda dos gostos que são característicos do liberalismo e de uma sociedade capitalista, uma vez que tais clichês expressam a tentativa de uniformização dos gostos dentro de tal sociedade. “As inúmeras agências de produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 35).

A literatura como sendo também uma das formas de manifestação artística torna-se susceptível aos direcionamentos dados pela indústria cultural. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p.12):

Não há mais nenhuma expressão que não tenda a concordar com as direções dominantes do pensamento, e o que a linguagem desgastada não faz espontaneamente é suprido com precisão pelos mecanismos sociais. Aos censores, que as fábricas de filmes mantêm voluntariamente por medo de acarretar no final um aumento dos custos, correspondem instâncias análogas em todas as áreas. O processo a que se submete um texto literário, se não na previsão automática de seu produtor, ao menos pelo corpo de leitores, redatores *e ghost-writers* dentro e fora do escritório da editora, é muito mais minucioso que qualquer censura. Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional.

Destarte, podemos inferir que se a literatura torna-se um produto da indústria cultural, sendo incorporada à uma lógica de mercado, então ela passa a ser produzida de forma a atender às demandas e reclames de uma massa de consumidores. Há uma perda de espaço da função formativa e educadora da literatura, em detrimento de seu potencial de produto comercializável. Partindo desta perspectiva, no tópico seguinte analisaremos como se dá o fenômeno da indústria cultural nos dias atuais e como a literatura se insere nesse contexto mercadológico.

1.2 A literatura e sua relação com a indústria cultural nos dias atuais

Como dito por Jameson (2015, p.113, 124), a pós-modernidade se converte em uma nova cultura global, onde nenhuma descrição do presente pode deixar de lado a centralidade da economia. Sendo assim, os produtos artísticos, que se tornaram também produtos comercializáveis, entram nesta lógica do capitalismo global e passam a ser consumidos em escala planetária. Basta lembrar o alcance que têm os filmes de Hollywood e as estrelas da música pop mundial. Isto ocorre devido ao fato de que “A indústria cultural é fruto da oportunidade de expansão da lógica do capitalismo sobre a cultura”. (COSTA, 2013, p. 136). Neste sentido, podemos perceber a atualidade do conceito de Indústria cultural formulado por Adorno e Horkheimer, pois “A indústria cultural está aí! Todos os dias, seus produtos, dentre best-sellers, games, Cds e Dvds, invadem o cotidiano de bilhões de pessoas”. (COSTA 2013, p. 136).

Para pensarmos este fenômeno no âmbito da literatura. Basta lembrar dos best-

sellers que têm circulação mundial, como os livros da série *Harry Potter* e *Crepúsculo*, que além de circularem na forma de literatura ganharam também versões cinematográficas. Não estamos aqui julgando o valor estético ou a qualidade destes produtos, nem tão pouco acreditamos que fazer sucesso nas vendas seja necessariamente algo problemático, o fato é que eles ganharam um valor de mercado e uma circulação a nível global. Neste sentido, podemos inferir que a indústria cultural se expandiu junto com o capitalismo, tornando-se ela também um fenômeno global.

Entretanto, uma das consequências da inserção da literatura e das demais artes na indústria cultural é o fato de que os produtos mais rentáveis, aqueles que atenderão de forma mais eficaz às demandas de consumo, terão mais visibilidade. Sendo assim, a capacidade mercadológica de determinado produto artístico passa a ser um dos critérios da atribuição de seu valor estético e artístico. Ganham mais destaque e notoriedade os produtos com maior potencial mercadológico, muitas vezes tornando esquecidos outros objetos dotados de qualidade e valor artístico. Como nos alerta Durão (2011, p. 4):

[...] os últimos desdobramentos do capitalismo têm tornado ainda mais difícil conceber-se alguma coisa não relacionada ao mercado, incluindo a estética em seu sentido estrito [...] De novo, o fato de museus e bienais serem tão intrinsecamente afetados por interesses políticos e econômicos, de se promoverem artistas desprezíveis e deixarem os talentosos para trás, nada disso soará surpreendente a quase ninguém, e o certamente problemático gesto artístico da rendição espetacular ao mercado, incorporando-o ao material artístico.

Neste mesmo sentido, também é dito por Costa (2013, p. 143-144) que:

[...] os bens da indústria cultural, grosso modo pensando as maiores cifras (racionalizadas, massificadas e padronizadas), são essencialmente mercadorias. São criados para cumprir a função de valor de troca. A racionalidade estética é abandonada em prol da racionalidade instrumental. [...] As diferenças de qualidade atribuídas aos filmes, livros e músicas têm mais a ver com a sua utilidade de venda do que com sua qualidade intrínseca. Por isso, para que todos possam ser atingidos pela mão invisível da indústria cultural, as próprias distinções são criadas, cunhando, assim, um certo ar de opção.

Desse modo, é possível inferir que dentro da lógica de mercado, própria da indústria cultural, a literatura e os demais produtos de arte são avaliados pelo seu valor de mercadoria, como tudo em nossa época. Neste sentido, pode-se dizer que na atualidade, talvez em um grau mais acentuado do que em outras épocas, a indústria cultural dá primazia ao potencial mercadológico de determinado objeto artístico, deixando em segundo plano seu valor estético. Quiçá isto ocorra devido ao elevado grau de desenvolvimento do sistema capitalista, que hoje incorpora um mercado global. Com efeito, o que prevalece é a dimensão quantitativa do objeto artístico, pois:

[...] o que determina o funcionamento da indústria cultural a princípio não possui ligação direta com o termo “qualidade”, mas com a acumulação de capital. Não se trata em si de considerar a dimensão qualitativa, porém, essencialmente a sua extensão quantitativa. O que puder se transformado em venda, será, pois, objeto da indústria cultural: do funk carioca à massificação dos Cds de Beethoven. (COSTA, 2013, p. 139)

Destarte, na atualidade a indústria cultural possui uma capacidade de abarcar quase todas as formas de expressão da cultura, transformando-as em bens de consumo. A literatura, ao se situar neste contexto, passa cada vez mais a reproduzir os clichês, seguindo sempre a mesma fórmula do sucesso que atende aos gostos dos consumidores. Isto se dá devido ao poder prescritivo da indústria cultural e do capital, que sugere o que deve ser consumido por parte dos indivíduos, como forma de tentar neutralizar as heterogeneidades, em um fenômeno denominado de subsunção. Como dito por Jameson (2015, p.128):

Subsunción significa convertir las heterogeneidades en homogeneidades, subsumilas bajo abstracciones (que son por definicion idealismos), estandarizar la multiplicidad del mundo y convertirlo en esa cosa terrible que habría que evitar a cualquier precio, en concreto el Uno como tal. [...] la subsunción no es sólo un vicio de pensamiento, es real. Es el capital que absorbe heterogeneidades y las convierte en parte de sí mismo, que totaliza el mundo y lo convierte en el Uno.

Nesta perspectiva, ao se converterem as heterogeneidades em homogeneidades, cria-se uma massa de consumidores que não se volta criticamente para aquilo que consome. Desse modo, os poderes do capital e da indústria cultural engendram uma sociedade de consumo que devora avidamente aquilo que lhe é prescrito. “Prescreve-se, logicamente, o que conjunturalmente permite ser prescrito. Todavia, não se cria o produto e se joga para o consumidor. Pelo contrário, estuda-se o consumidor e se lança a mercadoria (sugerem-se necessidades)” (COSTA, 2013, p. 138). Desse modo, pode-se dizer que

[...] a cultura produzida pela indústria cultural é padronizada e baseia-se num gosto médio de um público que não tem tempo nem interesse em questionar o que consome. Os meios de comunicação de massa procuram, através de um mundo mágico, naturalizar as regras do jogo social, veiculando códigos serializados para qualquer um em toda a parte do planeta (PADILHA, 2002 apud COSTA, 2013, 143).

Atualmente, o poder de prescrição da indústria cultural ganha dimensões ainda maiores devido ao avanço nos meios de comunicação e ao advento da internet, o que permite que haja uma maior visibilidade e divulgação destes produtos. Os consumidores são cada vez mais assediados por comerciais e pelos anúncios dos produtos, que estão cada vez mais elaborados e apelativos. Com efeito, nesta lógica de mercado, onde se criam as demandas para que estas sejam supridas com os produtos da indústria cultural, cria-se também, cada vez mais, um contingente de indivíduos que consome sem questionar tudo aquilo que lhe é oferecido. Tais indivíduos se satisfazem com aquilo que é sempre o mesmo e que oferece a diversão como fuga do cotidiano. Dentro deste contexto há uma valorização

da potencialidade mercadológica da arte, em detrimento das suas outras potencialidades.

1.3 *Meshugá* e uma possível preservação do potencial formativo da literatura na atualidade

Em *Dialética do esclarecimento*, os filósofos da escola de Frankfurt Theodor W. Adorno e Max Horkheimer reconstituem a trajetória do conceito de esclarecimento no mundo ocidental. Eles concluem que este conceito não se restringe apenas ao movimento histórico/filosófico do século XVIII, denominado Século das Luzes. O esclarecimento aponta para o processo de desencantamento do mundo, em que as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida e mítica. Assim, a razão foi a estância responsável pelo processo de esclarecimento. Entretanto, ao analisar os diversos conflitos e dilemas de seu período, os filósofos frankfurtianos colocam a seguinte indagação: “por que a humanidade em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano está se afundando em uma nova espécie de barbárie”?

A resposta é que no próprio esclarecimento está contido este elemento de regressão. Assim, o processo de esclarecimento se mostra como um processo dialético, pois carrega em seu cerne a sua própria negação, que será responsável pela sua autodestruição. Neste sentido, o esclarecimento recai no mito, uma vez que este é sua antítese. Assim, dentro de uma lógica da dialética, o próprio esclarecimento carrega em si elementos míticos. Neste sentido, “o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 46).

A razão, que é o principal instrumento do esclarecimento, busca a unidade, pois o esclarecimento só reconhece o que se deixa captar na unidade. A lógica formal é responsável por sua unificação. Neste sentido, a razão afeta a singularidade das coisas buscando homogeneizá-las. Isto demonstra que o esclarecimento torna-se totalitário ao violar as singularidades para que estas se conformem ao todo. Como alerta Habermas (2010), a razão instrumental do esclarecimento transforma tudo o que toca em instrumento. Tal razão não busca a verdade das coisas, mas a capacidade de produção. Esse saber instrumental pode se autodestruir e recair na barbárie, assim o homem estaria desamparado perante tal saber.

Diante disto, Adorno e Horkheimer aludem à seguinte afirmação de Schelling, “[...] a arte entra em ação quando o saber desampara os homens” (SCHELLING, apud ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 29). Essa entrada em ação da arte aponta para um potencial de direcionamento, possibilitando-nos inferir que, diante de um saber que se autodestrói, a arte pode apontar possíveis caminhos que a humanidade pode seguir, e os rumos que se deve tomar para se evitar o estado de barbárie. Isto evoca o seu potencial de formação. Não formação no sentido de *Bildung*, ou de uma educação moral por meio da estética, como queria Schiller (2012), mas no sentido de capacidade de direcionamento, a arte poderia sugerir caminhos a serem seguidos. Dessa maneira, diante da falência do esclarecimento, tendo em vista que este pode conduzir novamente à barbárie e ao totalitarismo, brotaria o

potencial formador da arte, sua capacidade de humanizar, indicando os direcionamentos a serem tomados.

Neste sentido, perante à regressão do esclarecimento, que tem como um de seus emblemas a indústria cultural, ainda há um espaço para a capacidade formativa da literatura e dos outros produtos artísticos, não ficando estes restritos apenas à indústria do entretenimento. Portanto, ainda é possível ensinar pela literatura. Com efeito, é possível interpretar o livro *Meshugá*, escrito por Jacques Fux, como exemplo disto. Pois este livro é uma forma de nos alertar para que não haja um retorno ao estado de barbárie, podendo ser compreendido como uma maneira de apontar um direcionamento possível a ser seguido, uma forma de transmitir uma lição por meio da literatura. Este livro não busca desenvolver uma pedagogia ou formação (*Bildung*), mas visa a orientar para que possamos aprender com o terror vivido pelos seus personagens, que foram vítimas do preconceito e do racismo por terem origem judaica

No seu livro, Fux faz uma espécie de coletânea contendo algumas biografias ficcionalizadas de judeus publicamente conhecidos. Apesar de serem todos eles personalidades reais, no livro, se tornam personagens da narração de Fux, que mistura traços biográficos com ficcionais. Há um elemento comum em todas estas personalidades, a saber, a loucura. Assim, Fux (2016, p. 180) diz que os personagens de seu livro “somente foram eternizados após reconhecimento público de sua genialidade. Ou de suas loucuras”. Além da loucura e da genialidade, outro elemento comum presente em grande parte destes personagens é a perseguição que sofreram por serem de origem judaica. Alguns dos personagens de Fux evocam o passado de perseguições e de sofrimento do povo judeu, que teve seu ponto máximo no holocausto nazista.

A intelectual Sarah Kofman é um destes personagens atormentados com o passado do seu povo, marcado por perseguições e sofrimentos. De origem judaica, Sarah presenciou os horrores dos campos de concentração e da perseguição dos judeus na Segunda Guerra Mundial, quando seu pai foi levado para um destes campos de extermínio. Com aflição ela se lembra que

Nesse mesmo dia em que seu pai foi “recolhido”, outros treze mil judeus também foram covardemente roubados de seus lares. Milhares de histórias foram perdidas naquela assombrosa invasão, que ficou conhecida como *rafle*. Histórias interrompidas, destruídas e aniquiladas pela suposta sanidade nazista e de seus comparsas franceses. Todas essas pessoas, e também o pai de Sarah, foram levadas ao Vélodrome d’Hiver em Paris. E lá permaneceram três dias até serem transportadas para o campo de internação de Drancy, de onde foram enviadas para alguns campos de concentração e extermínio. (FUX, 2016, p. 10)

A alusão a este passado de terror e perseguição, de que foi vítima o povo judeu, pode ser interpretada como uma forma de alerta, para que estes horrores não tornem a acontecer. Benjamim (1987, p. 224-225) defende que: “Articular o passado não significa

conhecê-lo “como ele foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.” Desta forma, os relatos de *Meshugá* podem ser compreendidos como reminiscências de um passado que “relampeja”, trazidas de volta para mostrar o perigo que se esconde nos discursos de ódio e intolerância.

Em algumas destas histórias o autor diz que seus personagens não descansarão em paz. Isto pode ser percebido em um trecho que narra sobre a mesma Sarah Koufman. Nele se diz que ela “está completamente devastada, mas se obriga a continuar invadindo sua alma. Auschwitz: onde nenhum descanso eterno deverá ou poderá ser concedido. Não há, nem pode haver, descanso algum. Nunca, Jamais. Nem depois da sua morte”. (FUX, 2016, p. 16) Sobre outro personagem do livro é dito o seguinte: “Que o mundo perdoe e compreenda Otto Weininger. E que ele nunca descanse em paz. (FUX, 2016, p. 85) Assim como Sarah Koufman e Otto Weininger, os outros personagens do livro nunca poderão descansar em paz, porque seu passado deverá ser sempre lembrado para que o terror e a barbárie de que foram vítimas não continuem acontecendo. Eles serão sempre cadáveres exumados pela história. Terão suas sepulturas remexidas pela lembrança dos seus dramas e da violência que sofreram por parte de uma sociedade preconceituosa.

Dessa forma, a perseguição aos judeus, da qual foram vítimas os personagens de Fux, pode ser compreendida como um elemento presente na regressão do esclarecimento à barbárie, pois o próprio esclarecimento contém em si os elementos da barbárie. Com efeito, a violência, o terror e o preconceito passam a ser produtos da própria racionalidade que deveria ser responsável por retirar os indivíduos das trevas da minoridade para instaurar um estado de maioridade intelectual. Assim, a violência contra as minorias e contra o outro tem suas origens no esclarecimento, já que “O próprio esclarecimento, em plena posse de si mesmo e transformando-se em violência, conseguiria romper os limites do esclarecimento” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 171).

Esta racionalidade, que seria responsável pelo esclarecimento, também tornou-se responsável por conduzir a humanidade a um estado de barbárie, que teria um de seus pontos culminantes nos horrores do holocausto nazista, representado pelos campos de concentração. A mesma razão que produziu a ciência também serviu de fundamento para inúmeros preconceitos e estereótipos racistas. Isto pode ser percebido em um trecho de *Meshugá*:

Em 1896 o grande cientista Krafft-Ebing demonstra “cientificamente” a ideia da prevalência da neurastenia – a ausência de “força nos nervos” – na população judaica. Além disso, ele também prova que os judeus “usam muito seu cérebro em um esforço incansável visando ao lucro desmedido. Por consequência, há na raça certa tendência à doença mental”. Nesse momento da História, então, essa dita “ciência” busca comprovar a estreita ligação entre os judeus, a loucura e a ganância. Eles querem mostrar que esse povo, perigoso e estranho, acaba adoecendo e contagiando a sociedade em virtude dessa necessidade fisiológica pela riqueza. Essas ideias aparentemente ridículas apenas confirmam o preconceito inconsciente e coletivo que perdura através da história da parte da comunidade científica. (FUX, 2016, p. 69)

Neste trecho, Fux mostra como a razão e a ciência podem fundamentar preconceitos. No caso acima, a “comprovação científica” contribui para que seja criado e reforçado o estereótipo do judeu louco e ganancioso. Tais estereótipos se perpetuam ao longo da história e contribuem para a perseguição ao povo judeu. Por vezes, a imagem preconceituosa e estereotipada que se tem desse povo é interiorizada pelos próprios indivíduos de origem judaica. Fux diz o seguinte sobre isto:

Os judeus, apesar de viverem e compartilharem um ambiente parecido, nutrem um sentimento estranho por si, pelos outros judeus e também por todos. Esse olhar já está contaminado pelo ódio, pela perseguição e pelo preconceito do outro [...] “Uma tragédia comum entre os grupos étnicos que são hostilizados ou perseguidos é o fato de que muitas vezes acabam introjetando a deletéria imagem que deles é construída”, escrevem os psicólogos (FUX, 2016, p. 181, 59).

Alguns dos personagens de *Meshugá* interiorizam em si estes estereótipos que são construídos pelo olhar preconceituoso do outro, a respeito do povo judeu, e passam a se odiar, sentindo repugnância de si mesmos e de toda a sua cultura e religião. Otto Weininger, Daniel Burros são dois dos personagens judeus, do livro de Fux, que passam a odiar sua origem e a cultura judaica. Os dois são judeus que desprezam seu sangue e seu povo e começam a defender ideias antissemitas. Weininger um jovem intelectual que buscava justificar de forma racional a inferioridade do povo judeu, defendendo que a “judeidade” era uma doença que apenas a morte poderia redimir. Burros que torna-se um ferrenho defensor da extinção dos judeus, encantado com as ideias nazistas de eugenia, e membro do grupo extremista *Ku Klux Kan*, que disseminava ideias antissemitas. Ambos representam o quão maléfico e destruidor pode ser o olhar preconceituoso e fascista que se lançou historicamente sobre o povo judeu e sobre algumas minorias.

O ódio e a perseguição por aquilo que é diferente constituem elementos totalitários responsáveis pela barbárie e pela ocorrência de grandes atrocidades na história da humanidade, tais como Auschwitz. Isto está presente em um trecho em que o autor descreve Weininger da seguinte forma:

Apesar de ousado, rebelde, prodígio, nunca encontrou lugar algum neste mundo, que ia se fechando gradativamente para a existência do judeu. Mesmo tendo acatado as ideias preconceituosas de sua amada sociedade, a barbárie vindoura de Auschwitz estava mais que evidenciada. E ele não poderia escapar (FUX, 2016, p. 83)

Com efeito, a violência, as ideias preconceituosas e o totalitarismo que conduzem ao estado de barbárie possuem origem na própria racionalidade e na ideia de esclarecimento. Tais ideias passam a permear a sociedade e também são disseminadas pela indústria cultural. “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura.” (BENJAMIM, 1987, p. 225). Como exemplo disto, basta lembrar

que os Nazistas utilizaram o cinema como forma de propaganda para veicular as ideias do Reich.

Os discursos, que conduzem ao fascismo e ao totalitarismo, vivem espreitando em busca de um momento propício para aparecerem novamente, instaurando um estado de barbárie tão cruel e horrendo quanto os campos de concentração nazistas. Em suas *Teses sobre o conceito de História*, Benjamin (1987) nos alerta que a barbárie esteve presente em todos os momentos da história, pois a cultura não é dela isenta. Disto decorre, que a barbárie, que resultou nos horrores do passado, não é um evento que ficou para trás, mas algo que permanece presente em nosso meio e que a qualquer momento pode culminar com novos horrores tão cruéis quanto os de outrora. Esta mesma barbárie está presente nos discursos de ódio, no preconceito e na violência, vivenciados pelos personagens de *Meshugá*.

Assim, as histórias dos personagens de Fux podem ser compreendidas como formas de lembrar o horror e a barbárie que tiveram seu ponto culminante em Auschwitz. Ao ler as histórias, a dor dos personagens pode ser compartilhada pelo leitor. Talvez o autor busque um envolvimento por parte do leitor com os dramas vividos pelos personagens, na tentativa de que Auschwitz não torne a acontecer, pois as marcas dolorosas, deixadas por esta atrocidade, pertencem a toda a humanidade, não somente ao povo judeu. No próprio livro, Fux afirma que sentiu a dor de seus personagens, quando diz que:

Quer ironizar e refutar as crenças conspiratórias e absurdas sobre o judeu louco, *meshugá*, e provar que tudo é uma brincadeira infinita. Mas não é nada disso que sucede. Ao vasculiar a alma e a mente desses seus atormentados personagens, se confronta com a própria vida e com a loucura. Ele então aceita e compreende o sacerdócio da escrita. Da criação e do autoexterminio. Sente a dor autêntica, legítima e sincera do outro. E de si mesmo. (FUX, 2016, p. 192)

[...] Os pesadelos começaram a não ser somente os dele, mas também os de todos. E os tormentos, as biografias e os martírios dos outros passaram a ser inteiramente os dele. Ele se tornou seus fantasiosos personagens. E enlouqueceu junto com eles. (FUX, 2016, p. 8)

[...] Todos eles foram lentamente introjetados ao serem escritos. Toda dor, angústia, insatisfação, crueldade, sexualidade, ironia, perseguições, culpa, medo, cólera e loucura foram também vivenciados por esse autor/narrador. (FUX, 2016, p. 180)

Se isto ocorreu com o autor, também poderá ocorrer com o leitor. Pode ser que este também sinta as dores e o sofrimento destes personagens atormentados por sua loucura e genialidade, perseguidos por sua origem. Talvez as diversas histórias que compõem este livro tenham como intuito nos colocar no lugar do outro, para que sintamos a dor e a angústia do povo judeu e daqueles que são perseguidos pelo olhar preconceituoso de nossa sociedade. Colocar-se no lugar do outro, pelo menos por poucos instantes, pode ser uma das melhores formas de combater o preconceito e o fascismo.

Destarte, o autor, ao se envolver com estas histórias, recria a dor do outro, a dor de toda a humanidade, não só dos judeus, mas também daqueles que foram oprimidos e sofreram com o terror da barbárie e do preconceito. Os pesadelos que assolaram os personagens não são apenas seus, mas do autor, do leitor e de todos, pois o medo de que algo como Auschwitz torne a acontecer assombra a humanidade inteira. Aprender com os horrores do passado é algo fundamental para que tais horrores não se repitam. Pois como dito por Benjamim (1987), somos dotados de uma fraca força messiânica, para a qual o passado dirige um apelo e este não pode ser rejeitado impunemente. Caso ele seja ignorado, podemos reviver novamente os horrores do passado. Dessa forma, transmitir esta mensagem de alerta por meio da escrita passa a ser quase um “sacerdócio”, como diz Fux nos trechos acima.

Assim como em *Meshugá*, uma das grandes preocupações da obra de Adorno e Horkheimer é a de que o estado de barbárie não se instaure novamente, que Auschwitz não torne a acontecer. Nesse sentido, a violência de que os judeus foram vítimas é um elemento presente na própria dialética do esclarecimento, uma vez que este pode retroceder ao estado de barbárie. Tal estado é compreendido por Adorno da seguinte forma:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo particularmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda essa civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, P. 155).

Assim, Adorno considera tarefa fundamental evitar que este estado de barbárie se perpetue e venha a culminar com algo terrível. Isto seria possível por meio de uma conscientização por parte dos indivíduos. Ao mostrar em *Meshugá* a violência da qual seus personagens foram vítimas, Fux conscientiza sobre o estado de barbárie do qual fala Adorno, e as suas possíveis consequências. Deste modo, no livro de Jacques Fux se encontra esta potência que a arte tem de ensinar, transmitindo uma lição para que a violência não torne a ocorrer. O romance de Fux exemplifica a capacidade de apontar direcionamentos e de ensinar, que a literatura ainda preservaria. Nesta perspectiva, a literatura pode ser compreendida como uma instância formadora, no sentido de condução ou direcionamento, já que esta obra alerta sobre a intolerância e o preconceito que podem conduzir a um estado de violência extrema e de barbárie

21 CONCLUSÃO

Junto com a expansão do capitalismo, que se torna uma força de abrangência planetária, também se expande a indústria cultural, constituindo, assim, uma “cultura global”, cujas músicas, filmes, best-sellers e outros produtos circulam por todo o mundo e são consumidos pelas massas. Neste sentido, pode-se inferir que a literatura, por ser ela também um produto artístico e cultural, é englobada pela lógica de mercado e passa a ser um objeto de consumo. Disto decorre uma perda de visibilidade do potencial formativo da literatura.

Se analisarmos o fenômeno da indústria cultural sob a ótica da dialética do esclarecimento, constataremos que tal indústria é produto da razão instrumental, que busca reduzir tudo à unidade. Entretanto, o esclarecimento tende a recair no mito e o homem tende a ficar desamparado diante de tal racionalidade. A mesma razão que tinha como objetivo desencantar o mundo e elevar o homem para um estado de maioridade intelectual também é responsável pelos eventos ocorridos na Segunda Guerra Mundial, como os campos de extermínio e as bombas que devastaram Hiroshima e Nagasaki.

Assim, diante da falência do esclarecimento, a arte ainda pode preservar seu potencial formativo e sua capacidade de apontar uma direção para o humano. Mesmo estando presa a uma lógica de mercado, a literatura pode ir além de tal lógica e ainda ser uma instância formadora, humanizando os indivíduos. O romance *Meshugá*, de Jacques Fux, pode ser usado como forma de ilustrar isto. Podemos compreender que a articulação dos ensaios e relatos, que compõem este livro, apontam para um imperativo ético de recuperação do potencial de humanizar da arte. Apesar de não buscar desenvolver uma pedagogia ou um projeto de formação intelectual, este romance visa a transmitir uma mensagem por meio da literatura, criando um imperativo ético: o de que não podemos esquecer o passado marcado pelos horrores do preconceito e das perseguições às minorias e ao povo judeu, que culminaram com as atrocidades de Auschwitz. Lembrar tal passado serve como alerta para que possamos entender que a barbárie sempre se esconde nos discursos de ódio e de repulsa por aquilo que é diferente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO, T; BENJAMIN, W; HABERMAS, J; HORKHEIMER, M. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril cultural, 1983. P. 5-28.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história, 1940. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: Walter Benjamin – **Obras escolhidas**: Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.

COSTA, Jean Henrique. A atualidade da discussão sobre a Indústria cultural em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, 2013. Disponível em: www2.marilia.unesp.br > Capa > v. 36, n. 2 (2013). Acesso em: 28/07/2017

DURÃO, Fabio Akcelrud. De volta a Adorno na interpretação da cultura. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n. 7, p. 1-14, 2011. Disponível em: http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_antiores/n7/download/pdf/territorio_contemporaneo_F_Durao.pdf Acesso em: 26/07/2017

FUX, Jacques. **Meshugá**: um romance sobre a loucura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

HABERMAS, Jürgen. O entrosamento entre o mito e o Iluminismo: Horkheimer e Adorno. In: HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: texto editores, 2010. p. 114-135.

HULLOT-KENTOR, R. O que é reprodução mecânica?. **Remate de males**, n. 29, v. 1, p. 10-23, 2009. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/1061/848> Acesso em 27/07/2017

JAMESON, F. La singularidad estética. **New Left Review**, London, n. 92, p. 109-141, 2015.

SCHILLER, Johann Christoph Friedrich. Sobre a educação estética do homem em uma sequência de cartas. In: DUARTE, Rodrigo. **O Belo autônomo**: Textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Crisálida, 2012. p. 149-165.

CAPÍTULO 13

A REFLEXIVIDADE DE DONALD SCHÖN E AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 21/06/2021

Joceli de Fatima Arruda Sousa

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste
do Paraná
Foz do Iguaçu, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4461788798381505>

RESUMO: A análise se pauta nas políticas e reformas da educação, voltadas à formação de professores, considerando o intenso barateamento, que vem ocorrendo nas últimas décadas. Busca entender em que medida tais políticas são elaboradas para atender aos problemas emergenciais e a razão pela qual, não trazem, em seu bojo, a construção de ações que visam a superação da sociedade capitalista. Objetiva compreender se a teoria reflexiva, – que tem como expoentes John Dewey e Donald Schön – que fundamenta o trabalho de alguns professores formadores, ou seja, de professores que formam outros professores é uma extensão das políticas e reformas neoliberalizantes empreendidas no Brasil nas últimas décadas. Políticas que trazem em seu bojo as palavras de ordem que compõem a agenda neoliberal, como: flexibilização, polivalência, habilidades e competências foram aderidas junto ao pacote para a formação de professores, tendo como mote a teoria reflexiva.

PALAVRAS - CHAVE: Políticas. Formação. Reflexiva. Professor.

DONALD SCHÖN'S REFLEXIVITY AND POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN BRAZIL IN THE 1990'S

ABSTRACT: The analysis is based on education policies and reforms, aimed at training teachers, considering the intense cheapening that has been taking place in recent decades. It seeks to understand to what extent such policies are designed to meet emergency problems and the reason why they do not bring, in their wake, the construction of actions aimed at overcoming the capitalist society. It aims to understand whether the reflexive theory – which has as exponents John Dewey and Donald Schön – which underlies the work of some teacher trainers, that is, of teachers who train other teachers, is an extension of the neoliberalizing policies and reforms undertaken in Brazil in recent decades. Policies that include the slogans that make up the neoliberal agenda, such as: flexibilization, versatility, skills and competences, were added to the package for teacher education, with the motto of reflexive theory.

KEYWORDS: Policies. Formation. Reflective. Teacher.

1 | INTRODUÇÃO

No decorrer do tempo, as sociedades vão tomando formas históricas distintas. Assim como a educação e o trabalho, que são atividades fundantes do ser humano, também assumem formas diferenciadas ao longo do tempo. Com o desenvolvimento das forças produtivas, cada momento histórico gerou demandas e

estratégias para produzir um homem do novo tipo que se fazia necessário (GRAMSCI, 1978).

Nesse contexto, de busca de novos modelos de formação, abordamos a reforma do Estado brasileiro na década de 1990, e as políticas que essa reforma propôs para a formação de um novo professor, adequado às novas condições de trabalho que a sociedade capitalista, nesse momento, ansiava.

Esse novo professor, a ser formado, para uma nova sociedade, além de políticas que norteassem seu trabalho, também precisava aderir a uma teoria que estivesse em consonância com essas políticas e com a agenda neoliberal. Isso ocorre com a adesão da teoria reflexiva que visa à manutenção da sociedade vigente. Autores como: Schön (1992), Zeichner (1992), (1993), (1998), Nóvoa (1992), Alarcão (1991) (2011), dão a pedra de toque, na defesa dessa teoria. Neste trabalho não cabe discorrer sobre todos esses autores, dessa forma, abordaremos apenas Donald Schön.

No discurso desses autores, as universidades não formam bem os professores e os cursos de Formação de professores são carregados de teoria. Para eles, a teoria está desvinculada da prática e, quando esse professor vai para sala de aula, não dá conta dos saberes escolares nem dos problemas do cotidiano.

De forma pouco precisa, mas não incoerente, podemos perceber alguns traços da teoria reflexiva, oriunda dos Estados Unidos e Europa, nas políticas de formação de professores, que vêm precarizando as condições de trabalho nas universidades brasileiras e acelerando a formação com diminuição do tempo dos cursos de graduação e incentivo à educação a distância, nos quais se formam professores em três anos com aulas semanais ou mesmo mensais.

Pode-se dizer que os rumos das políticas para a educação, de cunho neoliberal vai tomando espaço a partir de 1995, precisamente, depois das discussões e embates ocorridos em todo o Brasil sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. A partir da promulgação dessa Lei, uma nova política educacional começou a ecoar pelo país.

Diante de um emaranhado de proposições, a educação é atrelada à produtividade e são propostas no país, nesse momento, reformas que trazem em seu bojo particularidades de perspectivas neoliberais. Desse modo, as políticas educacionais, como as outras políticas sociais, não podem ser pensadas isoladas desse contexto social, e devem ser compreendidas a partir da articulação de aspectos sociais, políticos e econômicos de dado momento histórico.

A reforma educacional não contou somente com a participação dos organismos multilaterais citados anteriormente. Para ditar as orientações, tiveram participação outros como: a (UNESCO), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o (UNICEF), Fundo das Nações Unidas pela Infância, a (OCDE), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o (PNUD) Programa das Nações Unidas

para o Desenvolvimento (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Dentre as várias reformas educacionais ocorridas na década de 1990, que abarcaram várias dimensões do sistema de ensino, podemos citar reformas na legislação, no planejamento, no currículo, na avaliação, no financiamento e na gestão educacional.

Em consonância com o processo de reorganização das forças produtivas, o que inclui um “novo” Estado e uma “nova” educação, está o discurso de que se faz necessário a formação de um “novo” homem, o que pode ser percebido: 1) na Reforma da Educação Básica; 2) na transferência do modelo de administração gerencial do Estado para a gestão nas instituições de ensino e; 3) na formação de professores que está articulada com a reforma da educação superior (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

No que tange à educação básica, reside a questão de que o Estado, segundo os organismos multilaterais, deve oferecer os serviços essenciais básicos de educação, ou seja, uma educação mínima para quem não pode pagar por ela.

Desse modo, a educação básica se torna questão central nos documentos formulados pelos organismos internacionais, particularmente para o Banco Mundial, pois ela é vista como importante fator para a redução da pobreza.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, resultou no principal documento que norteou a Reforma da Educação Básica no Brasil. O documento tem o título de *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Nesse documento, está expressa a centralidade da Educação Básica, o que possibilita reflexões sobre as orientações que esses organismos “sugerem” para o Brasil, quando na verdade essas sugestões são elementos básicos constitutivos de ajustes estruturais e não apenas meras “sugestões” ou meras “orientações” (FIGUEIREDO, 2005).

No entendimento do documento tirado da Conferência, a educação que se quer para todos é somente a Educação Básica, pois, ele não delinea nada sobre o amplo acesso aos outros níveis de ensino. A Educação Básica é considerada, no documento, responsabilidade da família, de organizações não governamentais e da sociedade, de modo que podem se unir muitos “parceiros” em prol do seu desenvolvimento. Desse modo, a escola pública distancia-se dos seus objetivos e de sua função como instituição social, que é a de formar cidadãos livres e autônomos. Tais proposições ajudam a desobrigar o Estado, cada vez mais, de suas funções como mantenedor (FIGUEIREDO, 2005).

Conforme a autora supracitada, os compromissos assumidos na Conferência Mundial de 1990, são elaborados, no Brasil, em 1993, ainda no governo de Itamar Franco. Tais compromissos estão expressos no Plano Decenal de Educação para Todos. Esse documento, quando se reporta à valorização da Educação Básica, imprime a mesma relevância para o desenvolvimento econômico e social do país e frisa a necessidade de reformulações curriculares que visem a considerar a questão da diversidade e do pluralismo

existente no Brasil. O documento deixa claro que a prioridade é apenas com a educação básica. Quando faz menção a reformulações curriculares fica claro que os currículos reformulados suprimiam conteúdos e neles seriam apenas contemplados conteúdos mínimos de base comum nacional.

Esse posicionamento fica mais evidente quando nos deparamos com outro documento, que leva o título *Educação: um tesouro a descobrir*, também chamado de Relatório Delors. Nele é enfatizado o aprender a aprender em detrimento da apropriação de conhecimentos, na medida em que mostra que os quatro pilares¹ da educação, ou seja, os quatro tipos de aprendizagens fundamentais que deveriam ser levados ao longo da vida, remetem ao princípio do “aprender a aprender”. Torna-se evidente que é a valorização da forma que se aprende em detrimento da teoria. Essa formação que desconsidera a teoria é uma educação para atender às exigências da sociedade capitalista, principalmente quando, no próprio relatório, afirma-se que um dos objetivos da educação deve ser o de manter a coesão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Outro traço marcante nas políticas de reforma do Estado é a influência e a transferência para a escola do modelo de gestão gerencial adotado nesse período. O intuito é levar as instituições educacionais a adotarem modelos gerenciais de gestão da iniciativa privada, principalmente, no que concerne à organização do trabalho escolar, à organização do trabalho pedagógico e à forma de organização do processo de trabalho docente. Busca-se trabalhar com o binômio resultado, gestão flexibilizada, qualidade dos serviços educacionais e racionalização de recursos. Esse modelo leva o nome de gestão descentralizadora da escola, mas na prática pressupõe o aumento da centralização, do planejamento, do controle e descentralização da execução.

Desse modo, a gestão pautada nesses preceitos deve ser uma gestão que esteja articulada com os princípios da globalização e do neoliberalismo e calcada no empreendedorismo. Isso se traduz em vários mecanismos que a gestão deve buscar para o bom andamento da escola. Por exemplo, se a verba recebida não supre as necessidades dela, o gestor deve buscar fontes alternativas de arrecadação de fundos para sua manutenção.

Para isso, apregoa-se a nomenclatura: gestão compartilhada, gestão democrática e gestão participativa, que dentro do contexto de globalização e neoliberalismo adquirem novos sentidos. Lima (2002, p.120) nos esclarece esse ponto quando afirma que:

1 Os conceitos dos quatro pilares foram fundamentados em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, na Conferência Nacional sobre Educação, patrocinada pela Unesco. Editado em 1999, o relatório foi transformado no texto “Educação: um tesouro a descobrir”. Depois o livro *Educação: um Tesouro a Descobrir*, sob a coordenação de Jacques Delors. Segundo Delors, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver. www1.folha.uol.com.br www.educacional.com.br data da consulta: 19/07/2013.

A *autonomia* (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; a *descentralização* é congruente com a 'ordem espontânea' do mercado, respeitadora da liberdade individual e garantia de eficiência econômica; a *participação* é apenas uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso. Mesmo a organização pública sem fins lucrativos (educação, saúde, segurança social etc.) é vista como uma espécie de mercado. Vocacionada para a prestação de 'serviços' aos 'interessados' ou 'utentes', tendo em vista objetivos consensualmente estabelecidos, alcançados através de tecnologias certas e estáveis e comandadas por perspectivas neo-gestionárias.

Nesse novo modelo de gestão, flexibilidade e qualidade total são destacadas. Usa-se o argumento da valorização da participação dos pais e da comunidade na gestão da escola, quando a finalidade é afastar o Estado cada vez mais da obrigação de financiador e mantenedor. O Estado se apropria da palavra descentralização, principalmente, para transferir para a família e comunidade as atividades de provisão de serviços e arrecadação de recursos – com os chamados 'amigos da escola'.

Responsabiliza-se a escola e seus dirigentes pelo sucesso ou fracasso dos resultados educacionais. Apregoa-se o eficientismo como solução para todos os males da educação. Aplica-se o índice de aferição ao desempenho docente. Delineia-se o docente e a formação adequada a esse novo modelo. Busca-se políticas para formação de professores que visam à flexibilização da profissão, tanto em aspectos da formação e da carreira quanto nas formas contratuais – de trabalho temporário e/ou terceirizado.

Nesse cenário, as políticas para formação de professores também ganha contornos vultosos na década de 90. Nesse período, a escola intensificou a sua função enquanto ferramenta para manutenção das condições da ordem capitalista. A sociedade passou a demandar um novo tipo de trabalhador e isso foi incorporado às políticas para formação de professores, que estão afinadas com as orientações dos organismos internacionais. Formar um novo professor se faz necessário, esse novo professor deve estar adequado à nova redefinição do perfil do profissional a ser formado, que deve estar ajustado aos interesses da formação requerida pelo mercado.

Devemos destacar que, nesse período, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 52), a "capacitação" de professores é entendida e traduzida como "profissionalização" que vai ao encontro de um dos quatro pilares para a educação de Jacques Delors, *o saber fazer*.

Segundo as autoras citadas, o professor nesse momento é olhado como agente de mudança, é tido como "o responsável pela realização do ideário do século XXI. Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 68). Mais uma vez a educação é tida como redentora, sobre isso:

Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista –, atribuiu-se à educação o condão de sustentação de competitividade nos anos de 1990.

Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou-se esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 56).

Nesse quadro, na década de 1990, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1995, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), Lei 9414 de 1996 e muitas outras Resoluções, decretos e pareceres, são instituídos para balizar e direcionar legalmente o que embasa a formação de professores no Brasil. Esse apanhado de documentos estabelece as concepções, princípios, conceitos e oferece novos contornos para a formação de professores.

Dentre as recomendações dos organismos multilaterais, através do Relatório Delors, está a que orienta que o “professor exerça outras profissões além da sua, a de ser professor”, essa recomendação se dá segundo a retórica de que é necessário que o professor tenha mais mobilidade entre empregos, e sua formação continuada se dê entre trocas, permutas e em períodos de licenças, pois isso ampliaria e melhoraria sua visão de mundo e de realidade, isto é, reforça-se a ideia de que ser professor é vocação, dom ou apenas um bico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 69).

O “Relatório Delors articula recomendações práticas a um forte viés moralista” e, ainda, objetiva com isso “uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidade para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade”, de formar para a conformação perante as desigualdades sociais e garantir uma convivência pacífica e harmoniosa para a manutenção do modo de produção capitalista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 70).

As recomendações para a formação de professores, em 1995, segundo o documento *Questões Críticas da Educação Brasileira* são:

1. Revisão e implantação do currículo do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau;
2. revalorização da prática de ensino;
3. reformulação dos cursos de pedagogia visando a formação de professores alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas e novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental;
4. reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciaturas e curso de pedagogia);
5. descentralização dos cursos de licenciatura de modo que cada instituto ou faculdade ofereça formação pedagógica;
6. extinção dos atuais cursos de habilitação em magistério;
7. criação de poucas e boas escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura;
8. estruturação de planos de carreira, com mecanismos de progressão funcional vinculados tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regência de classe (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 80).

As seletas recomendações acima se encontram amparadas nas leis, decretos, pareceres e resoluções que legislaram sobre a formação de professores da década de 1990. Esse documento também trouxe proposições para a educação básica que foi reformulada nesse período, como exposto anteriormente. Vários outros aspectos da formação de professores foram focados por essas leis, nessa década, o que não é oportuno aqui abordar.

Cabe salientar que, desde a década de 1990, as políticas para a formação de professores, através do ensino à distância, também estão consoantes com a reforma do Estado e os princípios do neoliberalismo. Em sintonia com o capitalismo competitivo apregoado, essa modalidade de ensino só vem crescendo desde então. É um filão que vem alimentando com grandes lucros a ferocidade das instituições de iniciativa privada que aumentaram significativamente a partir de 1990.

Delineado o período neoliberal empreendido no Brasil e o período de implementação das políticas neoliberalizantes, entraremos então na teoria reflexiva.

No início do século XX, John Dewey iniciou suas formulações em torno de propostas que fundamentam o conceito da reflexão. O autor defende a reflexão que valoriza a prática e o cotidiano experiencial de vida, ou seja, preconiza que os conhecimentos escolares e de formação se articulem à vida. A educação, para o autor, é estar continuamente reconstruindo a experiência concreta (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.188).

É na esteira do pensamento² de Dewey, que repousa a base teórica das ideias de Schön para a elaboração do conceito de prática reflexiva, que começa a ser discutida pela academia na área da formação de professores no mundo na década de 1980.

Usou-se o termo retomado, devido a Schön, na década de 1980, ter se tornado uma nova referência teórica na formação de professores e ter se fundamentado em John Dewey para formular seus argumentos em favor de uma nova *epistemologia da prática*, que se contrapunha à racionalidade técnica, a qual já nesse momento estava em fase de esgotamento.

Campos e Pessoa (1998, p.195) defendem que a epistemologia da prática, que permeia “a produção teórica do autor, não se refere especificamente à formação de professores, mas à formação de profissionais de áreas com características diferentes das encontradas nos meios escolares”. Desse modo, o que se observa é que a sua teoria é transposta para o campo da formação de professores e trazida para o Brasil, na década de 1990, no momento de reforma da educação e de Reforma do Estado.

As produções de Schön começaram a se tornar conhecidas a partir da década de 1980, nos Estados Unidos e, principalmente após 1992, com a publicação do livro intitulado *Os professores e sua formação*, organizado por António Nóvoa, que, além de outros autores, contou com trabalhos do próprio Schön e de Zeichner. Nessa obra, discute-se basicamente a formação de professores. Dentre os temas abordados pelos autores, estão: currículo,

² É sobre a teoria da indagação, de John Dewey, que Schön desenvolveu sua tese de doutorado.

trabalho escolar e inovação de práticas pedagógicas na formação de professores. A partir daí, a racionalidade técnica começa a ceder espaço para a racionalidade prática, primeiro nos Estados Unidos e na Europa e em seguida no Brasil.

Na década de 1970, Schön é solicitado pelo M.I.T, Massachusetts Institute of Technology, para fazer um estudo sobre a formação de arquitetos. Nesses estudos “sobre a formação de arquitetos, que é amplamente fundamentado na teoria da indagação de Dewey, estão concretizados em duas obras: *O profissional reflexivo* (1983) e *Formação de profissionais reflexivos* (1987)” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.186). Para as autoras, é nesse primeiro livro, que Schön inicia sua argumentação em defesa de uma epistemologia da prática.

Para designar como deve ser um professor reflexivo, Schön faz uso das expressões *coach, praticum e artistry*. *Coach*, o que significa professor formador e simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro. *Praticum* indica aula prática, estágio, e toda situação prática. A atividade profissional para ele é “uma mistura integrada de ciência, técnica e arte” é o saber fazer que se aproxima da sensibilidade do artista, “é um saber fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis” (ALARCÃO, 1996, p.14). Contextos instáveis nos remetem a sociedades capitalistas que necessitam de trabalhadores polivalentes que saibam tomar decisões rápidas, o que nos faz acreditar que esse tipo de formação visa exatamente isso.

Nos fundamentos e nas características do conceito do professor reflexivo, o professor é tido como facilitador. Alarcão (1996, p. 21) tenta atenuar esse conceito em Schön, quando afirma que:

[...] isso também precisa ser tornado explícito para que a mensagem do autor não venha a ser mal interpretada e aplicada - que o papel de facilitador que o formador desempenha não possa envolvê-lo num tipo de ensino mais tradicional, expositivo e que ele assuma, quando necessário, a função de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar, etc. Mas, sempre que possível, deverá retomar as actividades que lhe são próprias e que consistem em demonstrar, questionar, aconselhar e exercer o espírito crítico.

Alarcão se esforça na tentativa de justificar o posicionamento de Schön a respeito de alguns conceitos que permeiam sua teoria. Vários outros autores fazem isso. Apontam as limitações, discordam em vários pontos, porém, continuam trabalhando com a mesma teoria, bebendo da mesma fonte inspiradora: John Dewey.

No Brasil, foi com o advento do escolanovismo, na década de 1930, quando o professor foi chamado de facilitador que, para alguns autores, a desvalorização dos professores se iniciou. Ao atribuir ao professor o papel de facilitador é que se afrouxou muito o ensino e seu papel ficou reduzido a um mero expectador da aprendizagem³.

Alarcão (1996) defende que, na sociedade em que vivemos, ocorre uma crise de

³ Para mais detalhes consultar: SAVIANI, Dermeval, 2003.

confiança nos professores recém-formados. A autora mostra que Schön já apontava isso, quando disse que há “uma crise de confiança no conhecimento profissional” (SCHÖN, 1992, p.80). Alarcão acredita que essa crise ocorre pelo avanço científico e tecnológico, e também “como se a formação que lhes é dada de pouco lhes sirva para resolver os problemas com que se deparam” no dia a dia de sala em aula (ALARCÃO, 1996, p.15). Esse é mais um ponto de concordância da autora e Schön, pois para este, a formação a que os acadêmicos são submetidos na universidade é inadequada, pois,

[...] nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada como se essa constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias que o pensamento racionalista técnico lhes ensinou; por vezes em vão (Idem, 1996, p.15).

Fica claro que, nessa visão, a prática sobrepõe a teoria.

Na concepção de Schön, a prática reflexiva se centra em algumas ideias básicas: o conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão-sobre a ação e reflexão sobre e reflexão na ação. Todos termos muito usados nessas décadas.

O conhecimento na ação é o conhecimento que construímos ao longo de nossas vidas, com nossas experiências, seria também a reação que temos diante dos problemas cotidianos, ainda se mostra como “o conhecimento na ação, esse é dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação” (ALARCÃO, 1996, p.18).

A *reflexão na ação* ocorre quando refletimos durante a própria ação, sem a interrompermos, mas com lapsos de tempo de distanciamento da ação, pensamos no que estamos fazendo enquanto fazemos. É como fazemos verbalmente quando conversamos e pensamos no que estamos falando. No caso da reflexão na ação não falamos, apenas, pensamos a respeito. “Se reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma *reflexão sobre a ação*” é a descrição verbal da ação (ALARCÃO, 1996, p.18).

A atividade que ultrapassa a reflexão sobre a ação é a *reflexão sobre a reflexão na ação*. É a progressão do desenvolvimento que leva o ser humano a construir a sua forma pessoal de conhecer. “A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas e a descobrir novas soluções”. Permite superar os problemas presentes e avançar, lançar-se à frente para resolver os próximos problemas que surgirão (ALARCÃO, 1996, p. 19).

Schön (1992, p.83) discorre como deve ser um professor reflexivo ao lidar com a reflexão na ação:

Existe primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento,

reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

A reflexão *sobre* a reflexão na ação se dá ao final dessas quatro etapas, de forma que o professor retorne seu pensamento para elas, reconstruindo-as e agregando a elas novos sentidos.

Como levantado anteriormente, Schön afirma que os académicos não são formados adequadamente nas universidades. Ao afirmar isso, o autor desvaloriza o conhecimento que deriva das pesquisas universitárias. Considera conhecimento aquele que é gerado pelo professor que atua em sala e reflete sobre sua prática. No livro *O profissional reflexivo* (1983) o assunto é abordado e

[...] coloca em questão a estrutura epistemológica da pesquisa universitária que, ao tomar a racionalidade técnica como paradigma, acredita que a competência profissional esteja na aplicação desses conhecimentos produzidos pela academia. O profissional competente seria aquele que, na prática, aplica seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica (CAMPOS E PESSOA, 1998, p.187).

Defende que o professor reflexivo deve enfrentar os problemas concretos que encontra na prática, refletindo sobre a própria prática, isto é, aprender fazendo e fazer fazendo. Deve estar sempre pensando no que faz, e, quando está analisando a própria prática e, se encontra em situações de incertezas e conflitos, está produzindo conhecimento prático, que “é validado pela própria prática” e assim não se limita somente “à investigação produzida pela academia”, pois, para ele, a aplicação de teorias e de técnicas não resolve os problemas da prática (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.200).

Esses são os principais eixos que norteiam a teoria de Schön sobre a prática reflexiva. Expôs-se anteriormente que a questão da formação reflexiva vem sendo defendida e explicada por muitos pesquisadores que têm se dedicado, no campo das ciências da educação, da aprendizagem, da didática e do currículo ao estudo da formação e dos saberes docentes. Dentre esses pesquisadores, discorreremos abaixo, sobre alguns assuntos e autores, que desenvolveram trabalhos sobre a temática aqui abordada.

O discurso e a produção que deriva da teoria reflexiva são ambivalentes e sedutores. Passa a ideia de que o mundo a ser construído coletivamente passa por preceitos ideológicos do materialismo histórico dialético, quando é mais uma teoria que trabalha com paliativos, com programas e reformas que visam à mudança da realidade dentro do modelo de produção capitalista e não procura desenvolver a construção de ações para a transformação da base material.

Percebe-se que se insere nesses quesitos a abordagem dos autores citados, e, também, grande parte dos documentos e leis editados na década de 1990 no Brasil, em consonância com a reforma do Estado. Isto é, no decorrer deste trabalho, pôde-se perceber que a epistemologia do Professor Prático Reflexivo está alinhada ao modelo de sociedade capitalista de cunho neoliberal, e que ainda, a sua inserção no Brasil está em sintonia com a Reforma do Estado da década de 90.

Nesse contexto desolador que estamos vivendo atualmente, precisamente após o golpe do impeachment de Dilma Rousseff em 2016, faz-se necessário o movimento de andar na contramão ao recuo da teoria e consolidar a luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. R. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, p.11-42, julh./dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

CAMPOS, Silmara de C; PESSOA, Valda I. F. Discutindo a Formação de Professoras e de Professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria G. FIORENTINI, Dário. PEREIRA, Elizabete M. de A. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FIGUEIREDO, Ireni Maria Zago. A construção da “**centralidade da educação básica**” e a **política educacional paranaense**. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Obras Escolhidas**. Tradução Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

LIMA, Licínio C. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. In: LIMA, Licínio C. AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública: democratização, modernização e neoliberalismo**. Porto: Afrontamento, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis: v. 23 n. 2. p. 427-446, julh./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MULTIPLICANDO SABERES – A IMPORTÂNCIA DA TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Nívia Maria Scanferla Moura Rossi

Itatiba – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7059406109212941>

Angela Maria Magalhães Liguori

Itatiba – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4372278153467960>

Brígida Bredariol

Itatiba – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7853665021312612>

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo discutir a importância de oportunizar aos professores, momentos de trocas de experiências entre os pares, durante os Programas de Formação Continuada. O trabalho tem como referência teórica o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa de Matemática, aplicado pelas formadoras do 1º ao 5º ano, da Secretaria Municipal de Educação de Itatiba. Os estudos aconteceram no ano de 2014, nos encontros quinzenais do curso oferecido aos professores inscritos. Em um ambiente de formação e aprendizagem as discussões sobre a matemática passaram a ser sistemáticas favorecendo o embasamento teórico de práticas que ocorrem em sala de aula permitindo reflexões acerca do processo ensino/aprendizagem em Educação Matemática. Subsidiados pela teoria e incentivados pelas práticas exitosas relatadas nas formações, encerrou-se o programa

com a apresentação do Seminário Municipal evidenciando o quanto trocas didáticas entre professores podem enriquecer as experiências de sala de aula da educação básica.

PALAVRAS - CHAVE: Formação continuada. Matemática. Educação Matemática. Ensino Fundamental.

SHARING KNOWLEDGE - THE IMPORTANCE OF EXCHANGING EXPERIENCES

ABSTRACT : This article aims to discuss the importance of providing teachers with opportunities to exchange experiences among peers during the Continuing Formation Programs. This work is based on the theoretical framework of the National Pact for Literacy at the Right Age in Mathematics program, applied by the 1st to 5th grades trainers of the Municipal Education Secretariat of Itatiba. The studies took place in 2014, in the biweekly meetings of the course offered to registered teachers. In a training and learning environment, discussions on mathematics have become systematic, supporting the theoretical foundation of practices that happens in the classroom, promoting reflections on the teaching/learning process in Mathematics Education. Supported by theory and encouraged by successful practices reported in training, the program culminated with the presentation of the Municipal Seminar showing how much didactic exchanges between teachers can enrich basic education classroom experiences.

KEYWORDS: Continuing education. Mathematics. Mathematics education.

Elementary school.

1 | INTRODUÇÃO

Temos como propósito apresentar as ações de formação presencial desenvolvidas com os professores do ensino fundamental I, de nosso município, no ano de 2014, cujas ações formativas objetivaram a reflexão sobre a concepção da alfabetização matemática na perspectiva do letramento, articulando teoria e prática, promovendo a análise crítica sobre o trabalho pedagógico, e oportunizando, principalmente, as trocas de experiências, as quais propiciam discussão sobre a prática pedagógica. A referência foi baseada no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa de Matemática (PNAIC).

Este programa foi instituído pelo governo federal e firmado juntos aos estados e municípios, tendo por objetivo promover uma formação continuada de professores alfabetizadores.

Nessa perspectiva, a Secretaria da Educação do município de Itatiba, estado de São Paulo, assumiu o desafio de promover a formação continuada de 113 professores do ensino fundamental ciclos I e II. As ações foram desenvolvidas por professores formadores junto aos docentes, denominados no contexto deste Programa como professores orientadores de estudo.

2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO DO MUNICÍPIO DE ITATIBA

A Secretaria Municipal de Educação de Itatiba instituiu no ano de 2000 a progressão profissional por via não acadêmica onde se lê no Decreto n.º 4.304, de 30 de março de 2000, Art. 4º - “Para o Fator Atualização serão considerados os cursos de extensão cultural e aperfeiçoamento na área do magistério, oficiais ou oficializados pela Secretaria Municipal de Educação, através de seus órgãos competentes ou por outras instituições reconhecidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), a partir de 02 de março de 1998 (vigência da Lei n.º 2.993/98)”. (ITATIBA, 2000)

Esse Decreto veio como um incentivador à participação dos professores nas formações e cursos que a municipalidade oferece e também como forma de valorização do profissional que busca estar sempre se aprimorando.

A formação continuada, no município, tem um histórico bastante longo, porém sempre teve um foco mais voltado ao estudo da Língua Portuguesa, tanto que, no ano de 2012, tivemos a publicação de uma coletânea de Sequências Didáticas sobre gêneros textuais.

Com a vinda do PNAIC, em 2013 nos vimos, mais uma vez, envolvidos com formações direcionadas ao ensino da língua materna, até que em 2014 o mesmo programa contemplou a Alfabetização Matemática.

Embora direcionado aos professores alfabetizadores (1º ao 3º ano), tínhamos vários professores do ciclo II participando como ouvintes – estes foram certificados pela Secretaria Municipal da Educação – pois essa era uma área de estudo que há muito vinha sendo pleiteada. O curso proporcionou uma oportunidade de trazer a reflexão sobre a prática dos professores, que sentem a necessidade de uma instrumentalização ao mesmo tempo teórica e técnica que o ajude a desempenhar melhor o trabalho docente.

Como o impacto do curso foi grande nas salas de aula e os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre suas práticas e aprofundar seus conhecimentos, neste ano (2015), com o encerramento do PNAIC de Matemática, a Prefeitura de Itatiba através da Secretaria da Educação, teve a iniciativa de dar continuidade à formação de professores nesta área, envolvendo docentes do 1º ao 5º ano e coordenadores, atendendo a 136 profissionais, divididos em dois módulos (Módulo I, para os professores que não haviam participado das formações de 2014 e Módulo II, para aqueles que participaram das formações em 2014 e que pretendem aprofundar as discussões no campo da matemática).

3 | O PNAIC E SEUS DESDOBRAMENTOS

Nas últimas décadas, o mundo tem assistido a uma profunda transformação socioeconômica e cultural em termos tecnológico e científico, levando-nos a enfrentar sucessivos acontecimentos que estão modificando a existência das pessoas, principalmente quando nos referimos à informação e ao conhecimento. O lugar que essa informação e conhecimento têm ocupado na sociedade, em termos de produção e circulação, tem interferido diretamente no processo de formação continuada de professores, visto que este profissional tem a responsabilidade de formar as crianças para atuarem nesta sociedade que se transforma a cada instante.

O processo de formação, o qual não se inicia na graduação, visto que o futuro professor já traz consigo representações de escola e de ensino, começa a ser determinado com a aquisição de saberes advindos do exercício dessa profissão, sendo que o seu desenvolvimento profissional ocorre com a apropriação de saberes escolares e com a obtenção de competências profissionais.

Concordamos com Canário (2002) quando este afirma que em função desta demanda não é possível pensar em uma formação contínua de professores que não esteja vinculada ao processo de ensino e de aprendizagem, principalmente em relação às metodologias de ensino, já que estas são os instrumentos para o exercício de uma atuação profissional que atenda as atuais demandas.

A formação contínua dos professores precisa atender ao desenvolvimento profissional que contribua para transformações de sua prática pedagógica, tanto quanto uma valorização e crescimento pessoal. Como aponta Perrenoud (2002, p.47) a postura do

professor deveria ser de uma prática reflexiva a partir de uma “[...] análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos” em seu fazer pedagógico. Assumir tal perspectiva de formação implica em considerar que o professor é um crítico-reflexivo de sua prática.

A tendência crítico-reflexiva da formação contínua de professores compreende a necessidade de incentivar os docentes a se apropriarem do saber, de modo a construir autonomia e concretizar uma prática transformadora. Assim, a própria prática pedagógica torna-se objeto de estudo, reflexão e pesquisa, levando os professores a se perceberem e se assumirem enquanto pesquisadores, podendo construir conhecimentos sobre os problemas, os desafios e as conquistas enfrentados no cotidiano da sala de aula. Essa postura investigativa possibilitará a compreensão das limitações que condicionam o fazer pedagógico, assim como reconhecer e assumir seu próprio potencial para a transformação de suas práticas.

Sob essa ótica, a metodologia utilizada no programa de formação continuada da rede de Itatiba, envolveu reflexões sobre as práticas pedagógicas, discussões coletivas e socialização de experiências, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática, imprescindíveis para a concretização de práticas reflexivas e críticas.

Para um processo efetivo de alfabetização matemática, segundo o PNAIC, é preciso que os professores estejam preparados, motivados e comprometidos, e acompanhem o progresso da aprendizagem das crianças. Assim, é necessário que se tornem protagonistas desse processo, sabendo fazer uso adequado das ferramentas pedagógicas disponíveis, e que desenvolvam um trabalho com competência e entusiasmo, favorecendo e propiciando, desta forma, boas condições de aprendizagem. Portanto, os processos de formação continuada visam à atualização e o aprofundamento de conhecimentos, bem como novas formas de pensar questões pedagógicas e didáticas.

Adequando a realidade da rede Municipal às normas estabelecidas pelo PNAIC, organizamos a formação, cuja adesão era voluntária, em encontros quinzenais de 4 horas, atendendo aos estudos propostos pelo programa e incluindo reflexões diferenciadas para as turmas compostas por professores de 4º e 5º anos, inscritos como ouvintes.

Em vista do histórico de formação continuada existente em nossa rede, tomamos como referência as experiências de Nacarato e Grando (2013) com grupos de estudos com dimensões colaborativas os quais possibilitam o compartilhamento de práticas e acabam por criar “uma rede de relações em que uma voz se junta às outras, constituindo um repertório de saberes profissionais”. (p.13). Assim, sentimos a necessidade de oportunizar a troca de experiências das boas práticas existentes entre nossos professores valorizando esses profissionais e, ao mesmo tempo, incentivando tanto a reflexão quanto a mudança de algumas práticas pedagógicas.

Ao iniciarmos os encontros fizemos esta proposta aos cursistas, convidando alguns professores, já que há uma temerosidade por parte de muitos deles em se expor diante de

seus pares, para que apresentassem ao grupo suas experiências, com o intuito de motivar a participação dos demais nesta troca.

Desta forma os encontros foram organizados de maneira a contemplar um espaço (20 minutos iniciais) para que os professores tivessem a oportunidade de compartilhar suas práticas de ensino da matemática em sala de aula. Os professores tinham a liberdade de escolher se iriam fazer uma apresentação mais teórica ou prática e os temas abordados poderiam ou não estar relacionados com os assuntos já tratados pelas orientadoras de estudo.

As apresentações de boas práticas revelam a importância de trabalhar conteúdos significativos para o dia-a-dia dos alunos, enfatizando uma metodologia instigante, demonstrando curiosidade e ludicidade.

Como professora iniciante e ouvinte percebi que todas as propostas apresentadas são possíveis de aplicar em sala de aula, para que assim o aluno tenha um aprendizado real. A formação foi de grande significado para o meu crescimento pessoal e profissional, pois pude expor meu trabalho com segurança, sabendo que de certa forma contribuí na formação do professor. Acrescento também, que a grande maioria das atividades aprendidas no curso foram aplicadas por mim em sala de aula (Professora Claudia).

Como forma de continuar e consolidar esta prática e, ao mesmo tempo, atender a um dos quesitos requeridos pelo programa do PNAIC, foi realizado, no final do ano de 2014, um seminário, nomeado “**Multiplicando Saberes**”. Foi um espaço onde os professores puderam vencer seus receios ao exporem suas práticas exitosas para um grupo maior de pares. Foi também contemplado um espaço para oficinas, ministradas pelos professores, que compartilharam atividades que contemplavam alguns dos conteúdos trabalhados ao longo do ano.

Os espaços oferecidos foram excelentes, pois são de grande valia para o cotidiano, apoiando e inovando com novas práticas. E isso se faz necessário, pois só assim é que podemos aprofundar o nosso estudo sobre a Matemática. Principalmente quando aprendemos atividades que saíram do simples para o mais complexo, não perdendo o foco da aprendizagem (Professora Rita).

4 | UM TRABALHO EM CONSTRUÇÃO

Em nossa prática como formadoras concordamos com a ideia defendida por Paulo Freire de que o professor precisa ser visto como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais, assumindo-se como consumidor crítico e reflexivo desses documentos. Assim, nosso desafio é propor situações formativas que provoquem os professores fazendo-os pensar em suas práticas e mudar as suas ações, levando-os a buscar alternativas, realizando projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a

favorecer mudanças no cotidiano escolar (apud BRASIL 2012 p.20).

Um dos caminhos para vencer esse desafio é garantir que esse espaço conquistado em termos de dar voz e ouvir este profissional continue a existir e se consolidar enquanto movimento de formação contínua.

Foi gratificante a formação de Matemática, pois me possibilitou a reflexão na minha prática pedagógica de que há outros modos de se trabalhar em sala de aula. Utilizando jogos, sequências de atividades, proporcionamos aos alunos a construção do pensamento matemático de forma mais lúdica e significativa. Ao fazer todos os cursos de Matemática é que eu fui percebendo que era possível entender e fazer a matemática de um jeito mais simples e gostoso. Hoje me sinto muito mais envolvida e feliz com essa disciplina em sala de aula. Como é gostoso ouvir o “como” as crianças resolvem determinadas situações através de suas próprias estratégias. A Matemática hoje me trouxe mais prazer. E olha que são 36 anos dando aulas! E ainda tenho o mesmo amor e dedicação de antes, só que agora me sinto de fato mais segura e realizada (Professora Bernadete).

Acreditamos que é unindo a teoria à prática, dando voz ao professor, que poderemos tornar a formação continuada em um processo de mudanças reais e não um acúmulo de conhecimentos que o professor detém num discurso vazio e que não gera mudanças em sua prática pedagógica. Como forma de manter o processo de reflexão e mudanças na prática, convidamos os professores que fizeram as apresentações de boas práticas a escreverem sobre o que expuseram durante os encontros de formação. “Tanto nos momentos de sua produção, quanto naqueles de compartilhamento no grupo, o professor não apenas reflete sobre sua prática como também a sistematiza e teoriza sobre ela.” (NACARATO e GRANDO, p.17).

Considerando que os professores detêm vários conhecimentos advindos das suas experiências em sala de aula, conhecimentos estes chamados de *conhecimentos na prática* por Cochran-Smith e Lytle (apud NACARATO, 2013, p. 17), a oportunidade de escrever sobre eles possibilitou aos docentes se colocarem no papel de autores e pesquisadores, buscando estudos que embasassem e justificassem suas ações. Vimos, portanto, a produção de *conhecimentos da prática*, que segundo as autoras supracitadas, são os que surgem de estudos intencionais provocados pelas problematizações e necessidades da sala de aula.

Assim, a elaboração de uma coletânea de narrativas se coloca como um procedimento importante nesse processo de produção de conhecimento, visto que possibilita o compartilhamento de práticas e a circulação de novas significações do que seja ensinar e aprender matemática.

Promover mudanças na posição do professor, de ouvinte para pesquisador de sua própria prática, nos encontros de formação, exigiu também uma mudança de comportamento por parte das formadoras, já que os professores, a princípio, esperavam receber “receitas prontas” sobre a aplicação de algum material ou soluções para seus problemas. Enquanto

formadoras, tivemos que sair do papel de transmissoras de estudos e teorias distantes e passamos a valorizar e estudar mais as práticas que ocorriam nas salas de aula dos profissionais que estavam diante de nós. Nesse novo papel, nos tornamos pesquisadoras junto com os professores e pudemos acompanhar o desenvolvimento profissional dos mesmos.

Pensar a formação contínua de um professor crítico-reflexivo exige, antes de tudo, um novo modelo de formação e uma nova concepção de formador, que tome a aula como objeto de estudo, com a análise centrada nas práticas reais dos professores, e em sua voz, propiciando, assim, a (re)significação dessas práticas. Ao “valorizar essa experiência significa, sobretudo, *aprender a aprender com a experiência*, o que, frequentemente, só é possível a partir da *crítica e da ruptura* com essa experiência” (CANÁRIO, 2002).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CANÁRIO, R. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores**. In: Marfan, M. A., Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf). Acessado em: 07 jun. 2015.

DECRETO N.º 4.304, DE 30 DE MARÇO DE 2000 - **Secretaria de Negócios Jurídicos da Prefeitura Municipal de Itatiba dispõe sobre fixação de critérios para evolução funcional dos integrantes do Quadro do Magistério Profissional**. <http://www.itatiba.sp.gov.br/2000/4304.html>, acessado em 18/06/2015.

NACARATTO, Adair M. e GRANDO, Regina C. **Estatística e Probabilidade na Educação Básica**: professores narrando suas experiências. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CAPÍTULO 15

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DA PROPOSTA DO ENSINO HÍBRIDO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 02/06/2021

Luana Alves dos Santos

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Contagem – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/1197082955603521>

Analice Gonçalves Rodrigues de Mendonça

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Pintópolis – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9083167690258626>

Luciana Valéria Leão Lima

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/8096641820455699>

RESUMO: Esta pesquisa discute sobre a formação e atuação docente no Brasil, a partir da proposta do ensino híbrido para o ensino médio integrado à educação profissional. Para tanto, é necessário focar as possibilidades e dificuldades da utilização do ensino híbrido; compreender a proposta do ensino híbrido, suas vertentes e atividades intrínsecas; além de investigar a formação docente e o currículo integrado, elencando as possibilidades de utilização do ensino híbrido para melhoria da prática educativa. Assim, o estudo tem como base autores como Antônio Nóvoa (1995), Paulo Freire (2002), Dante Moura (2014) entre outros. A metodologia pautada na pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de levantamento específico de textos relacionados ao tema em questão. Os resultados encontrados indicaram que a

formação docente se faz condição indispensável para que a prática pedagógica venha a favorecer, com a ajuda do ensino híbrido, uma integração curricular que possibilite a formação integral do aluno.

PALAVRAS - CHAVE: Formação docente. Ensino híbrido. Ensino médio integrado. Formação integral.

TRAINING AND TEACHING PERFORMANCE IN BRAZIL: A LOOK FROM THE HYBRID EDUCATION PROPOSAL FOR HIGH SCHOOL INTEGRATED WITH PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: This research discusses teacher training and performance in Brazil, based on the proposal of hybrid education for high school integrated with professional education. Therefore, it is necessary to focus on the possibilities and difficulties of using hybrid education; understand the proposal of hybrid education, its aspects and intrinsic activities; in addition to investigating teacher training and the integrated curriculum, listing the possibilities of using hybrid teaching to improve educational practice. Thus, the study is based on authors such as Antônio Nóvoa (1995), Paulo Freire (2002), Dante Moura (2014) and others. The methodology based on bibliographic research was developed based on a specific survey of texts related to the topic in question. The results indicated that teacher training is an indispensable condition for pedagogical practice to favor, with the help of hybrid teaching, a curricular integration that enables the integral training of the student.

KEYWORDS: Teacher training. Hybrid teaching. Integrated high school. Integral training.

1 | INTRODUÇÃO

Com a pandemia do Covid-19 e a necessidade de isolamento social, sistemas de ensino de todo o mundo precisaram, em caráter emergencial, readequar suas abordagens pedagógicas para que o aprendizado não fosse totalmente interrompido. Com esse cenário imposto, as instituições escolares precisaram buscar estratégias emergenciais para continuidade dos estudos. Sendo assim, as metodologias ativas foram acionadas como alternativas mais viáveis a serem implementadas (mesmo considerando-se as limitações de recursos financeiros, falta de estratégias ou pela falta de referências metodológicas).

Para cumprir os protocolos de segurança sanitária e higiene, as escolas técnicas de educação profissional precisarão retomar as atividades com redução da quantidade de alunos nos espaços físicos. Diante disso, o mais indicado é o revezamento entre aulas presenciais e remotas de uma maneira semipresencial. Assim, as aulas passarão a ocorrer simultaneamente através de plataformas de ensino ou em salas presenciais, alterando-se apenas a forma de divisão das turmas e o ambiente, que agora sendo virtual, pode ser acessado de diferentes locais.

À vista disso, analisar a formação e atuação docente no Brasil, a partir da proposta do ensino híbrido para o ensino médio integrado à educação profissional é essencial. Deve-se, ainda, focar as possibilidades e dificuldades da utilização do ensino híbrido no ensino médio integrado à educação profissional. Além disso, compreender a proposta do ensino híbrido, suas vertentes e atividades intrínsecas, analisando suas perspectivas em tempos de pandemia; investigar a formação docente e o currículo integrado e elencar possibilidades de utilização do ensino híbrido para melhoria da prática educativa na educação integrada.

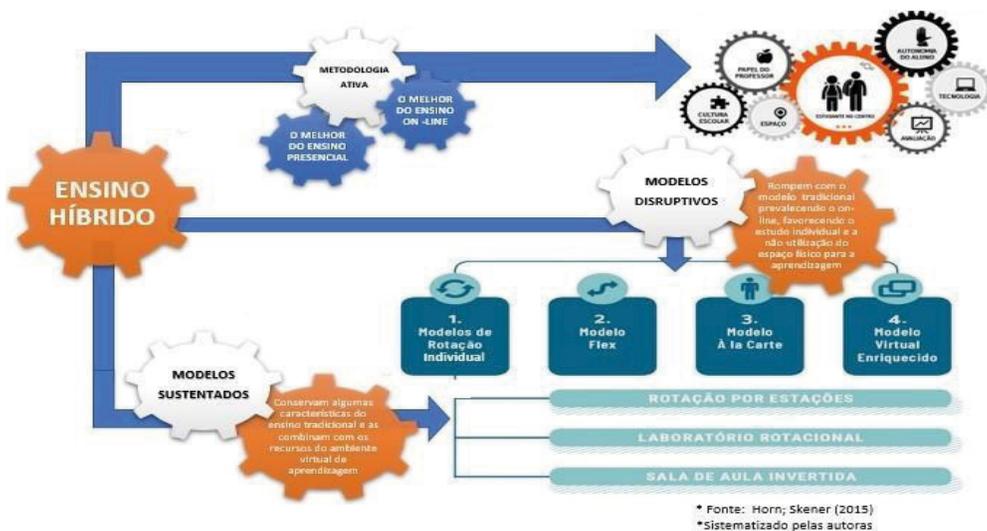
2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conhecendo o ensino híbrido

Essa forma de ensino é considerada uma das principais tendências de Inovação na Educação. É uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Possui foco na personalização do ensino e no aluno como protagonista de sua aprendizagem. Essa forma de ensino passa a se constituir em um modelo possível para facilitar a combinação, de forma sustentada, do ensino online com o ensino presencial.

O método possui duas formas de aprendizado, e o professor pode escolher de acordo com o perfil da turma. O primeiro, modo síncrono, se trata de um formato onde todos os participantes executam o treinamento ao mesmo tempo. O segundo, modo assíncrono, potencializa a flexibilidade para o aluno estudar em qualquer lugar e a qualquer momento.

Ambos os métodos são eficazes, considerando a perspectiva sociointeracionista e a constatação que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira.



Dentro das modalidades do ensino híbrido de aprendizado existem duas subcategorias: os modelos sustentados que conservam algumas características do ensino tradicional e as combinam com os recursos do ambiente virtual de aprendizagem; e os modelos disruptivos que rompem com o modelo tradicional, prevalecendo o on-line, favorecendo o estudo individual e a não utilização do espaço físico para a aprendizagem.

Pode-se trabalhar com os seguintes modelos: 01) Rotação por estações - neste modelo cada estação de trabalho possui um objetivo específico ligado ao objetivo central da aula; 02) Laboratório rotacional – nesta modalidade o aprendizado é dividido em uma etapa prática e outra teórica. O professor pode dividir a turma em dois grupos, por exemplo, para que enquanto um dos grupos faz a aula prática em laboratório, o outro estude a parte teórica na sala de aula. Assim, cada grupo fica um tempo em determinado módulo e após certo período as equipes trocam de modalidade (esse modelo também pode ser feito em rotação individual em que cada aluno tem um roteiro personalizado); 03) Sala de aula invertida – Nesta modalidade o aluno se prepara para atividades antes da aula. Assim, ele chega à sala de aula com uma bagagem de conhecimento para compartilhar com o restante da turma.

Portanto, o ensino híbrido, enquanto metodologia ativa, pode ser compreendido como práticas pedagógicas inovadoras, à medida que passa a colocar o aluno no centro do processo. Nesse modelo, os alunos não são tratados como meros receptores ou depósitos de conhecimentos impostos pelos docentes e sim, como seres sociais, que se transformam em investigadores críticos, em diálogo com o educador que, por sua vez, é também um

investigador crítico (FREIRE, 2018).

2.2 Ensino híbrido para a melhoria da prática educativa na educação integrada

Para otimização do método, pontua-se a importância da formação do professor. Afinal, o educador precisa de conhecimento para utilizar as tecnologias da informação e comunicação na sala de aula de forma integrada. Somente assim utilizará os recursos disponíveis como forma viável de personalização das ações de ensino e aprendizagem.

Tornar o aluno o centro do processo, está no cerne do ensino híbrido. Nesse modelo de ensino, a avaliação diagnóstica é utilizada no decorrer do processo, possibilitando a inserção e a integração das tecnologias digitais de forma planejada e gradativa. Esse fato favorece ações de personalização e abre possibilidades para a utilização da pesquisa para a construção do conhecimento tanto para os alunos quanto para os professores.

Vale ressaltar que com o Ensino Híbrido o professor não deve ser aquele que transfere o conhecimento, mas aquele que enquanto ensina também aprende. Educador e educando, ambos se tornam sujeitos do processo, onde não há mais espaço para o autoritarismo. Como afirma Paulo Freire: “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa” (FREIRE, 2018, p. 96). O objetivo desse ensino é explorar a tecnologia de forma ativa, tornando os conteúdos mais interessantes.

Contudo, para que isso aconteça devemos partir da Formação de Professores. Um campo que está imerso pelo controle administrativo, político e ideológico do Estado. Assim, a passagem de um controle administrativo a um controle ideológico, se insere em um contexto de conflitos políticos que afetam as escolas e o contexto educativo em sua totalidade. Logo, do seio da educação emergem conflitos que levam a pensar sobre como tem se configurado a formação e o trabalho docente em um contexto de disputas, poder e mudanças estruturais. Diante disso, é necessário refletir sobre as possibilidades de enfrentamento aos entraves à formação docente em uma perspectiva continuada.

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola (NÓVOA, 1995, p. 29).

É preciso considerar que além da formação inicial, a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir com a formação acadêmica profissional e de compreensão de mundo. A formação deve estar aliada à prática em favor da autonomia dos alunos (FREIRE, 2002). E essa formação precisa ser de qualidade, com aprofundamento teórico e atividades práticas.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanço do conhecimento, sendo realizados

com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação posto nas discussões internacionais, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovação de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p.58).

Não se pode deixar de mencionar que a formação do professor está impregnada por sua história de vida, pelo meio que atua, por condições socioeconômicas e sociais. Como nos afirma Tardif (2005), uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre sua função e sobre sua prática é adquirida na sua vivência, principalmente na socialização enquanto alunos.

Assim, a formação continuada contribui para diminuir as diferentes trajetórias dos docentes. Portanto, é necessário que se rompa com a tradição de que essa formação pode ser feita por cursos aleatórios, isolados, sem levar em conta a totalidade da formação docente. Ao contrário, independente se o curso é de pequena, média ou longa duração é fundamental que faça parte de uma totalidade, estando estreitamente vinculado a uma formação didática, política e pedagógica. Afinal:

o domínio das bases teóricas-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimorar sempre mais a qualidade do seu trabalho" (LIBÂNEO, 2013, p. 28).

2.3 Ensino Híbrido na EPT

A história da educação profissional no Brasil começa na década de 1930 com a "revolução burguesa"; antes disso a educação para o trabalho tinha um caráter assistencialista para os órfãos e desvalidos da sorte. Para trabalhar nas indústrias os trabalhadores necessitavam de uma capacitação profissional; assim, a educação se torna uma necessidade econômica.

Em 1971, em consequência a diversos embates no âmbito de se projetar uma sociedade para o desenvolvimento, a reforma 5692/71 foi aprovada tornando a educação profissional compulsória. Já a década de 1980 foi de diversas disputas no âmbito da educação para o trabalho, baseadas na aprovação de uma nova constituição e em uma nova lei de diretrizes e bases para a EPT. Porém, nos anos 1990 acontece a vitória conservadora com a aprovação do projeto de LDB de Darcy Ribeiro, sob a derrota de um projeto de LDB com uma concepção avançada de educação básica.

Em 2004, o decreto 2208/97 foi revogado, fato que se tornou um marco para a educação profissional, no governo Lula. Todavia, o novo decreto 5154/2004 é polêmico, porque apresenta apenas uma possibilidade de integração entre formação profissional e educação básica (RAMOS, 2014).

Pode-se observar um cenário de disputas no âmbito da educação profissional que

perpassa o currículo norteador e a didática. Diante disso, no cenário atual, esses embates permanecem, porém é urgente o desenvolvimento de práticas pedagógicas para que o docente da educação integrada consiga tornar a relação entre currículo e cotidiano escolar um processo híbrido, que favoreça a integração curricular, mesmo no ensino a distância, por meio da utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

No presente artigo, entende-se ensino integral como aquele que tem por base as teorias marxistas e marxianas. Uma educação que visa a humanização, totalidade e emancipação do homem apoiada nos conceitos de escola politécnica, unitária e de formação integral. Assim, uma formação integral, com base na educação socialista, que tem como objetivo um ensino que integre todas as partes do homem dividido na sociedade da mercadoria.

Para alcançar tal objetivo, pode-se utilizar o ensino híbrido associado ao ensino integral, principalmente durante a pandemia do novo coronavírus, como uma alternativa para continuidade dos estudos por meio de plataformas virtuais. Afinal, o termo híbrido, em sua versão original, *blended*, pode ser associado à integração de metodologias presenciais e virtuais no campo educacional. Assim, pode-se associá-lo à integração entre os currículos que passam a ser utilizados para o ensino remoto implementado pelas instituições educacionais.

A convergência entre virtual e real tem sido discutida há algum tempo [...]. Mais recentemente, essa abordagem tem se popularizado, e o termo *blended learning* começa a se consolidar. Com essa abordagem, os educadores podem lançar mão de uma gama maior de recursos de aprendizagem, planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada uma apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados (TORI, 2009, p. 121).

Vale ressaltar que as ferramentas digitais, utilizadas no ensino remoto ou ensino híbrido, colaboraram com os processos de ensino e aprendizagem. Contudo, apenas o uso da tecnologia de forma assistemática e sem o devido planejamento não é suficiente para disseminação do conhecimento científico. Assim como, para o desenvolvimento de competências que possibilitem a formação integral do aluno.

Com a formação dos docentes, as metodologias híbridas na Educação Profissional e Tecnológica são capazes de estimular o engajamento dos alunos, provocando maior interesse no ensino e na aprendizagem. Tornando-os protagonistas e autônomos, alunos com uma formação integral, com capacidade de visão ampla de mundo, sendo possível romper com a dicotomia existente desde a criação da Educação Profissional com fins apenas de preparação para o mercado de trabalho e da Educação propedêutica, visando à educação para a vida.

No Ensino Híbrido, a informação de uma determinada disciplina não é discutida apenas pelo professor exclusivo da mesma; o aluno estuda o conteúdo previamente enviado nas plataformas de estudo e em aula presencial ou remota, são realizadas atividades com

vários professores e colegas, abrindo um leque de conhecimentos sobre muitas áreas.

Por isso, o Ensino Híbrido possibilita acabar com a dicotomia educacional, pois tendo o aluno como integrante central do ensino e aprendizagem (onde seu ritmo individual é respeitado e o conteúdo tem um sentido para o aluno) gera estímulo para que o estudante problematize seu conhecimento. Esse fato o leva a refletir sobre sua realidade com objetivos de intervir e transformá-la, reconhecendo a importância do desenvolvimento de capacidade de trabalho intelectual e manual.

O Ensino Híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015, p.23).

O Ensino Híbrido veio mostrar possibilidades do uso da tecnologia digital nas escolas de Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, é essencial a sistematização de recursos que os alunos já conhecem e utilizam em sua vida cotidiana e que na escola, infelizmente, em muitas situações não são aproveitados. É importante salientar que o Ensino Híbrido não deixa de lado práticas pedagógicas exitosas. A metodologia propõe o aproveitamento da melhor parte de cada processo.

Conforme Kuenzer (2016, p. 29), não se deve “[...] jogar a criança com água do banho”, ou seja, não se pode rejeitar todas as metodologias utilizadas, tão pouco se deve acolher todas as novidades tecnológicas. É preciso ter consciência das metodologias existentes para se escolher as mais adequadas; além disso, não se pode atribuir a nenhuma metodologia isoladamente o sucesso ou insucesso da educação.

Conforme Mészáros (2008) a educação só muda de fato com a transformação social, pois a educação sozinha não muda a sociedade, tampouco a tecnologia tem poder para isso. Se faz necessário ações paripassu para se conseguir êxito. Ainda segundo Mészáros (2008, p. 25):

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Faz-se necessário refletir sobre o encantamento provocado pela tecnologia, apesar do conhecimento sobre sua importância na educação, pois ela não é garantia de uma formação de qualidade. Assim como a educação, a tecnologia também é espaço de reprodução, de alienação, ao mesmo tempo em que também pode ser um local de libertação.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se uma pesquisa partindo de uma revisão bibliográfica composta por autores referência na temática proposta. Utilizou-se o método de análise textual discursiva com finalidade de compreender “qual a formação que o docente precisa para atuar com o Ensino Híbrido no Ensino Médio Integrado e na Educação profissional durante a pandemia?”

Para responder à questão, foi necessária uma pesquisa sob a lógica dialética, preconizada na metodologia de análise textual discursiva, com abordagem qualitativa e realizada com procedimentos bibliográficos. Assim, o estudo tem como base autores como Freire (2018), Moura (2014), Ciavatta (2014) entre outros pensadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao assunto.

A pesquisa possui como objetivo analisar a formação e atuação docente no Brasil, a partir da proposta do ensino híbrido para o ensino médio integrado à educação profissional. Para isso, foi necessário um referencial bibliográfico para apreensão dos dados da pesquisa. Além disso, as categorias analisadas foram formação docente, ensino híbrido, ensino médio integrado e formação integral.

Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica utiliza a análise de textos escritos e por meio da avaliação e organização desses textos desenvolve-se o conhecimento científico (SEVERINO, 2011). O objetivo foi desenvolver uma pesquisa qualitativa e, para isso, os artigos escolhidos foram mapeados em livros, repositórios institucionais (bancos de dissertações e teses), Google Scholar, bibliotecas virtuais, Scielo, dentre outras que possam emergir do contato com o campo teórico.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação docente é um dos entraves para a formação integrada dos estudantes brasileiros. Afinal, enquanto no ensino médio a ênfase é o ensino sobre uma perspectiva propedêutica, na educação profissional o foco é o preparo para o mercado de trabalho (na preparação para uma determinada profissão). Desse modo, os profissionais da educação trabalham separadamente valorizando a fragmentação e potencializando a unilateralidade em detrimento à onilateralidade do aluno (MOURA, 2014).

Compreender a concepção e as origens da formação integrada é o primeiro passo para a formação integral do indivíduo. Para Ciavatta, 2014, do ponto de vista do conceito, essa formação não é apenas a articulação entre o ensino médio e educação profissional. Ela pretende recuperar, no atual contexto histórico em que prevalece o dualismo estrutural, a concepção da educação politécnica, omnilateral e da escola unitária. Além disso, se apropriar das lutas existentes em prol dessa concepção é importante, afinal a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio é um campo de lutas e contradições no Brasil.

Não obstante as frustrações da democracia representativa, temos espaços de palavra e de ação para prosseguir nos embates. Um destes se mantém ao

longo dos anos, no campo trabalho e educação. Seus principais antecedentes são as lutas em defesa da escola pública na campanha pela LDBEN (Lei n. 4.024/61), contra a Ditadura (1964-1985), por uma nova Constituição (1988) e uma nova LDB (Lei n. 9.394/96), pela revogação do Decreto n. 2.028/97; pela defesa da formação integrada (Decreto n. 5.154/03, posteriormente incorporado à LDB pela Lei n. 11.941/08) (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Entretanto, não existe uma definição clara das políticas para a educação profissional e das ações delas decorrentes. Este quadro interfere na formação docente, pois diversos cursos foram criados sem que houvesse diretrizes ou concepções, princípios e finalidades com a proposta de integração. O que a impediu de chegar de fato ao chão da escola.

Por consequência, pensar o trabalho docente para além de questões mercadológicas do sistema capitalista é essencial para que esse profissional esteja apto a atuar na formação humana, compreendendo as contradições existentes entre capital e trabalho, com a perspectiva do professor enquanto ser que faz parte da classe que vive do trabalho.

Assim, não basta proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. É preciso promover o conhecimento crítico, por meio de uma educação libertadora e dialógica. Uma educação em que o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. Ele é parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos humanos. Nesse método, a fala é vista como um desafio a ser desvelado e não como uma transferência de conhecimento (FREIRE; SHOR, 1986).

Precisa-se compreender que o aluno não é um recipiente vazio para se depositar conhecimento, o que se pode definir como educação bancária. A educação sob o ponto de vista de Freire, 2018, é mais que isso, ela é um ato político que valoriza a cultura e a epistemologia do aluno e visa a emancipação do sujeito.

Todavia, os próprios cursos de formação docente apresentam uma dicotomia entre teoria e prática, em que a teoria tem primado sob a prática. As discussões que acontecem nesses espaços sobre o papel do professor e sobre o papel da escola são rasas, o que torna a formação docente fragmentada e gera inseguranças nos futuros docentes.

Quando abordamos o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) nos processos formativos de professores, esse quadro se revela ainda mais problemático. Embora existam diversos discursos que versam sobre a importância do professor na preparação dos jovens para a sociedade digital, o fato é que o uso desses recursos não ganha ênfase na graduação e nem na formação continuada. Existe uma defasagem com relação a esse conteúdo nos currículos de licenciatura que formam profissionais pouco preparados para utilizar os recursos digitais durante a prática docente (GATTI, 2014).

O uso e domínio desses recursos na formação inicial devem estar além de disponibilizar computadores em laboratórios durante a formação inicial ou em uma disciplina optativa que versa superficialmente sobre a história das tecnologias. Ao sair da graduação,

o licenciado precisa de muito mais que utilizar o computador para preparar apresentações no powerpoint. É necessário que as inovações tecnológicas sejam acompanhadas de inovações pedagógicas e de projetos educativos, pois somente assim esse profissional estará apto a adequar o sistema escolar às características da sociedade da informação; a preparar crianças e jovens para as novas formas culturais digitais; incrementar e melhorar a qualidade dos processos de ensino entre outros (SILVA; GILBERTO, 2020).

É preciso ressaltar que o modelo milenar da sala de aula foi quebrado, e os profissionais da educação precisam se atentar para isso. Afinal, na era digital o conhecimento e a aprendizagem ocorrem de uma maneira diferente das gerações anteriores, em que a aprendizagem se baseava em uma sociedade industrial.

Por conta disso, é necessário mudar a estrutura do ambiente escolar. Essa mudança é necessária para que a escola sobreviva, e de uma forma eficaz, pois o estudante do século XXI não se adapta mais à escola tradicional, o que ocasiona o desinteresse e dificuldades na aprendizagem. Assim, o Ensino Híbrido é uma possibilidade para a melhoria da prática educativa para a Educação Integral, pois fortalece a autonomia dos alunos, de forma a envolvê-los na construção do seu conhecimento e na busca de sua própria aprendizagem. Ele não se reduz ao planejamento institucional, é muito mais amplo. Segundo Moran (2015), aprende-se intencionalmente e espontaneamente, sozinho e com o professor de forma formal e informal.

Para isso, é importante que o aluno disponha de todas as tecnologias e de conectividade e que seja instigado o seu conhecimento para que a educação seja renovada e transformada por meio das metodologias ativas. É imprescindível que se tenha um planejamento integrado e interdisciplinar e que todas essas alterações sejam acrescentadas no Projeto Político Pedagógico da Escola.

O projeto político pedagógico é um processo de reflexão e discussão contínua referente aos problemas escolares, buscando alternativas para melhor colocar a intenção em prática. É de suma importância entendê-lo como uma práxis, uma vez que o planejamento deste depende da ação transformadora e coletiva dos agentes que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2002).

Dessa forma, entende-se que deve haver uma preocupação em se fazer um trabalho mais consciente, crítico, onde o professor deve refletir a sua própria prática e deve procurar capacitar-se cada vez mais para enfrentar os possíveis futuros conflitos.

Nessa perspectiva, o planejamento participativo traz consigo a oportunidade de repensar todo o processo do fazer escolar, traz consigo o exercício da humanização, da libertação e também da desalienação. O planejamento participativo incentiva a todos a vestirem a camisa, procurando atingir os objetivos que foram traçados. Vale ressaltar que quanto maior a participação, maior a possibilidade de se chegar aos resultados. Além do

mais, o planejamento participativo oferece, através do diálogo, a oportunidade das pessoas se posicionarem e dizerem o que sentem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso de construção do referencial teórico foi possível observar que o ensino híbrido é uma das metodologias ativas disponíveis para otimizar o trabalho durante o ensino e aprendizagem na educação profissional e técnica de nível médio (EPTNM). Porém, um dos entraves encontrados para o uso desta metodologia na EPTNM é a falta de preparo dos professores para utilizar os diversos recursos e métodos que o ensino híbrido proporciona.

Sendo assim, uma das soluções para essa problemática estaria na formação docente, porém uma formação efetiva que aborde todos os campos necessários para que o docente sinta segurança de colocar esses recursos em prática. Essa formação também deve considerar não apenas o uso de uma metodologia isolada ou o uso da tecnologia pela tecnologia, mas levar os educadores à reflexão que a partir dos recursos disponíveis é possível fazer com que a aprendizagem seja significativa para seus alunos.

Assim, é importante que a equipe pedagógica esteja disponível e crie formações para seus docentes a fim de: 01) apresentar o ensino integral como um todo por meio do viés marxista; 02) demonstrar que o ensino híbrido é uma das metodologias que podem ser utilizadas para aumentar a eficiência durante as aulas e cursos online ou remotos. Afinal, leva o aluno a colocar a mão na massa por meio de aulas personalizadas.

Observou-se, também, que o ensino híbrido é uma metodologia relativamente nova no país e a orientação para implementá-la efetivamente no ensino médio e educação profissional ocorreu somente após a pandemia do novo coronavírus. Esse fato revela que ainda existe um longo percurso para se compreender os benefícios do ensino híbrido na EPT.

Este artigo não contemplou a pesquisa de campo abordando o uso do ensino híbrido na prática docente ou na formação de professores. Logo, existe aqui uma provocação e uma sugestão para que em estudos futuros adote-se o uso desta metodologia nas formações de docentes da EPT e as adequações necessárias para este nível de ensino.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

ClAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 21. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**[online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2021.

HORN, M.I B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. [tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich]. Porto Alegre: Penso, 2015.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Anais**. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL. Curitiba/PR, 2016. p. 1 – 22. Disponível em:<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educacao-e-Trabalho.pdf>

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

NÓVOA, A. 1995. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional e Autores, 158 p. (Coleção Temas de Educação).

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Coleção Formação Pedagógica, 2014.

MÉSZAROS, I. **A Educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1ª edição. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. de M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed., Lisboa, 1995. Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional e Autores, 158 p. (Coleção Temas de Educação).

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 24. Ed. 2011.

SILVA, J. R. GILBERTO, I. J. L. Formação docente e tecnologia: uma sinergia necessária. **Pesquiseduca**, v. 12, n. 28, p. 810-820, 2020.

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

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** 7. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 16

UNIVERSIDADE PÚBLICA E FORMAÇÃO DOCENTE: TRILHAS E ILHAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 02/09/2021

Data da submissão: 04/06/2021

Osmarina Guimarães de Lima

Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Manaus/Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/8593296452319918>

RESUMO: O presente texto propõe contextualizar as políticas públicas de acesso ao ensino superior e de formação docente frente às atuais medidas do governo federal de redução dos recursos financeiros à Educação Básica e ao Ensino Superior. Articulando as ações do Projeto Pré-Calouro - preparação de estudantes para concorrer a vagas nas universidades públicas - com a política de interiorização da formação docente, ambas desenvolvidas pela Universidade do Estado do Amazonas por meio do Sistema Presencial Mediado por Tecnologia. Apresenta mecanismos de minimização do processo de exclusão por que passam as camadas da população de baixa renda, no que se refere ao acesso, permanência e sucesso na universidade. Discute essas duas ações Institucionais na esteira de luta e de resistência para a retomada do papel social das instituições públicas como um todo, assim como de seus atores no desenvolvimento de um país menos excludente. A construção do artigo envolveu pesquisa bibliográfica e documental, apresentando breves considerações sobre o cenário político e histórico-cultural da educação brasileira, mais

precisamente, os limites postos às universidades públicas que implantam alternativas para uma educação inclusiva, rompendo com práticas essencialmente pautadas na materialização de um projeto de sociedade cada vez mais segregadora. Os resultados parciais apontam para a urgência em ampliar as oportunidades para esse público, alunos do Ensino Médio, potenciais universitários. E também é notória a necessidade de redimensionamento da oferta das Licenciaturas para outros municípios do Estado. Portanto, o estudo sinaliza dois movimentos interdependentes e complementares: sensibilização dos futuros universitários, alcançados pelo Pré-calouro, quanto à carência de novos profissionais do magistério na Educação Básica e, por outro lado, acompanhamento dos egressos das Licenciaturas para que a formação docente alcance seu principal objetivo que é qualificar cada dia mais a escola pública.

PALAVRAS - CHAVE: Universidade Pública. Formação Docente. Educação Inclusiva.

PUBLIC UNIVERSITY AND TEACHER EDUCATION: TRAILS AND ISLANDS OF INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: The present text proposes to contextualize the public policies of access to higher education and teacher training facing the current measures of the federal government to reduce the financial resources to Basic Education and Higher Education. It articulates the actions of the Pré-Calouro Project - preparation of students to compete for places in public universities - with the policy of internalization of teacher education, both developed by the Universidade do Estado do

Amazonas through the Sistema Presencial Mediado por Tecnologia. It presents mechanisms to minimize the process of exclusion that the low-income population goes through, regarding access, permanence and success at the university. It discusses these two institutional actions in the wake of struggle and resistance for the resumption of the social role of public institutions as a whole, as well as of their actors in the development of a less exclusionary country. The construction of the article involved bibliographic and documentary research, presenting brief considerations on the political and historical-cultural scenario of Brazilian education, more precisely, the limits placed on public universities that implement alternatives for an inclusive education, breaking with practices essentially based on the materialization of a project of a society that is increasingly segregating. The partial results point to the urgency in expanding the opportunities for this public, high school students, potential university students. It is also evident that there is a need to resize the offer of undergraduate courses to other municipalities in the state. Therefore, the study points to two interdependent and complementary movements: sensitizing future university students, reached by the Pré-Calouro project, as to the shortage of new teaching professionals in Basic Education and, on the other hand, monitoring the graduates of the Undergraduate programs so that the teacher education achieves its main objective, which is to increasingly qualify the public school.

KEYWORDS: Public Universities. Teacher Education. Inclusive Education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira tem sofrido, principalmente na atualidade, violentos ataques que transitam pela redução de aportes financeiros às escolas e universidades; pelo movimento de desqualificação dos profissionais da educação e pelo discurso dominante que coloca em xeque a qualidade da escola pública, dentre outros. É um cenário desenhado pelos mentores da conjuntura de crise da democracia nacional que recentemente ascenderam ao poder grupos ligados à direita conservadora e aos ideais neoliberais, seguindo o pacto da privatização dos setores públicos.

O atual projeto do governo federal de desqualificação dos setores públicos – especialmente das escolas e universidades – impacta diretamente nos direitos sociais conquistados que reduziram, mas não eliminaram, a dívida social brasileira para com a maioria da população de baixa renda no que se refere à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Ensino Fundamental obrigatório e gratuito; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos; valorização dos profissionais da educação, com planos de cargos e carreira para o magistério público.

Dessa maneira, é possível entender que, dentre outros aspectos, a redução de verbas para as escolas e universidades públicas, bem como a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica e a Base Nacional Comum da Formação de Professores representam aspectos significativos desse atual projeto do Governo.

Há uma imposição de mecanismos de padronização, alinhamento e controle aos processos formativos em todos os níveis e modalidades de ensino, sob a pseudo

justificativa de que a educação pública vai mal e que urge estabelecer parceria com o setor privado, objetivando consultorias que atendam imediatamente às demandas que articulem objetivos, desempenhos, eficiência e resultados, garantindo padrões de competitividade jamais alcançados pelos gestores públicos.

O tempo histórico nos esclarece sobre a lacuna que o sistema de ensino público, em especial a Educação Básica, tem deixado na formação de jovens e adultos que almejam a continuidade de estudos em nível superior, devido a questões estruturais, por exemplo, a criação de novas universidades e não à organização do trabalho pedagógico nas escolas e nas universidades públicas.

Por outro lado, o ensino superior no Brasil apresenta uma trajetória marcada pelo total distanciamento da Educação Básica, materializado ora pelos processos de seleção de novos acadêmicos que impedem a continuidade de estudos para muitos jovens e adultos, ora pela desarticulação dos projetos de extensão e pesquisa em relação à comunidade de seu entorno. Esse quadro é respaldado por uma legislação conservadora e elitista que resiste ao tempo, criando inúmeros obstáculos ao progresso dos alunos na escola e na universidade, tais como os parâmetros não equitativos de acesso, permanência e sucesso na aprendizagem em todos os níveis de ensino.

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de sistematizar as reflexões construídas em torno da elaboração coletiva de duas ações da Universidade do Estado do Amazonas: o Projeto Pré-Calouro e as Licenciaturas realizadas no interior do Estado. Buscando relacionar a atuação da Universidade com os índices educacionais dos municípios e com os debates em torno da articulação rede pública de ensino e universidade no contexto mais amplo da educação nacional.

Nesse sentido, o texto objetiva contextualizar as políticas públicas de acesso ao ensino superior e de formação docente frente às atuais medidas do governo federal de redução dos recursos financeiros à Educação Básica e ao Ensino Superior. Articulando as ações do Projeto Pré-calouro - preparação de estudantes para concorrer a vagas nas universidades públicas - com a política de interiorização da formação docente, ambas desenvolvidas pela Universidade do Estado do Amazonas por meio do Sistema Presencial Mediado por Tecnologia. Visando contribuir com as discussões sobre iniciativas de educação inclusiva destinadas às camadas da população de baixa renda.

O desenvolvimento do artigo envolve breves considerações sobre o cenário político e histórico-cultural da educação brasileira. Aspectos gerais do Projeto Pré-Calouro e contextualização da formação docente no interior do Amazonas.

2 | METODOLOGIA

O desenho estrutural da pesquisa buscou observar os critérios clássicos: elaboração teórica referencial, contextualização histórica e Institucional e, finalmente, em outra etapa

que não será abordada neste artigo, as vozes da ação prática e real. Observadas essas criteriosas vinculações, logramos reunir condições de um potencial projeto analítico e interpretativo.

Não temos a plena autonomia de classificar nossas fundamentações epistemológicas ou políticas. No entanto, nos aproximamos da abordagem crítico-dialética, expressando uma concepção de ciência (SANCHEZ GAMBOA, 1999), traduzida como produto da ação do homem, tida como uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução, inserido no movimento das formações sociais.

Os subsídios qualitativos e quantitativos darão suporte ao alcance do objetivo geral e a observação participante foi escolhida como possível caminho, onde os pesquisadores como parte do contexto estudado deverão estabelecer um vínculo mais próximo que possibilite compreender os aspectos inerentes à temática, relacionando-os aos pressupostos da educação inclusiva.

Utilizaremos também entrevista semiestruturada com os alunos da Educação Básica; egressos e acadêmicos das Licenciaturas, bem como aplicação de questionários para os profissionais de educação da escola e da Universidade que integram as ações investigadas.

O *locus* da pesquisa serão as escolas da rede pública estadual onde são realizados simulados e aulas especiais do Projeto Pré-Calouro, além das Unidades da Universidade do Estado do Amazonas em três municípios onde acontecem os cursos de Licenciatura. Será investigado um total de alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que correspondam a 10% da população atendida nessas escolas, assim como todos os professores do Projeto Pré-Calouro e um grupo de 13 professores do Ensino Médio das referidas escolas públicas.

Em referência às Licenciaturas pretendemos alcançar um percentual mínimo de 10% de alunos do total de concluintes das duas edições do Curso de Matemática (concluintes 2011 e 2015) - por ser o Curso onde ministramos o maior número de disciplinas pelo Sistema Presencial Mediado por Tecnologia - e, no mínimo, seis professores assistentes que atuaram nas turmas de 2011, 2015 e 2019.

Os dados resultantes serão registrados pelos próprios pesquisadores em formulários específicos e áudio-gravados. A análise dos documentos referentes ao Projeto Pré-Calouro, ao PPC das Licenciaturas e ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UEA, bem como todos os documentos e textos gerados ao longo da pesquisa constituir-se-ão também como material complementar ao estudo teórico-epistemológico da problemática investigada.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O contexto educacional brasileiro

Vemos na atualidade que a educação pública transita entre dois polos que atendem a interesses diversos, ora efetivando políticas em prol do desenvolvimento educacional, ora desmontando projetos educacionais voltados para a redução da dívida social para com a maioria da população que depende dos serviços públicos: educação, saúde, segurança, moradia, dentre outros.

Dando um salto na linha do tempo enfatizamos que a educação no Brasil experimentou mudanças a partir dos anos de 1980, reflexos da abertura política e democratização do País. O fortalecimento dos movimentos sociais favoreceu os fóruns nacionais em defesa da escola pública e gratuita, oxigenando as forças políticas dos sindicatos, associações e a CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil (que passou a denominar-se CNTE a partir de 1990 - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) para o encaminhamento de uma nova lei de diretrizes e bases da educação (atual LDB 9394/96).

Vale ressaltar que esse movimento nacional continua marcado por acomodações e entrelaçamento de práticas e estruturas novas e antigas. Daí resulta a manutenção de uma história da educação escolar com nítido perfil de descontinuidade, recuos, mas também de melhorias, ainda que de pouco impacto social.

No que se refere ao acesso à universidade, o estudante brasileiro vivencia angústia semelhante aos que pretendiam ingressar no ensino secundário até a década de 1970. Naquela época e também hoje o Estado não garante escola pública e gratuita para todos, tendo que submeter aquele público a um exame de admissão como estratégia de seleção.

Hoje, embora as políticas públicas tenham buscado ampliar o acesso ao ensino superior por meio de programas como o PROUNI, abrindo perspectivas de ingresso em universidades privadas, o quadro da universidade pública revela o quanto ainda há de ser aplicado de recursos em educação. Porém, torna-se relevante compreender que a extinção do exame de admissão (Lei 5692/71) não representou a universalização da Educação Básica como um todo, nem tão pouco do atual Ensino Médio. Tema interessante, mas que não é objetivo deste texto.

Retornando ao contexto universitário, Anísio Teixeira (1999, p. 67) esclarece que,

A transmissão de uma cultura comum é uma das funções na qual a universidade brasileira mais falha. O fato de ter sido o Brasil um país colonizado sob influência de culturas muito distintas tornou complexo o seu processo de síntese cultural e reforçou a valorização de um tipo de cultura (a da elite), em detrimento de outras formas de cultura mais regionais ou periféricas. Ao refletir essa sobreposição hegemônica de culturas, a universidade se consolida como uma instituição segregadora quando, na realidade, deveria ser unificadora.

O Estado brasileiro não possui uma estrutura educacional que permita a transição imediata dos concluintes do Ensino Médio para o ensino superior. Não há vagas suficientes na universidade pública, por isso perdura o processo seletivo que, atualmente, envolve diferentes metodologias: nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Vestibular tradicional; Avaliação seriada (PSC, SIS); prova agendada; prova eletrônica, dentre outros.

Enquanto o caminho revela-se lento e descontínuo, cabe às universidades públicas traçar metas ousadas:

Reconhece-se, hoje, que a democratização do acesso à formação acadêmica apenas começa pela ampliação do número de vagas, mas não se resume a isso. Por isso, é crescente o movimento de grandes universidades brasileiras na direção dos contingentes de alunos, principalmente os da escola pública, que se preparam para o funil do vestibular, como modo de combater o quadro de exclusão e desigualdade atualmente encontrado nas salas de aula das instituições públicas de ensino superior. Os modos de realização de tais iniciativas, entretanto, caracterizam-se pela adoção de estratégias convencionais, baseadas sempre no ensino presencial, e por um restrito raio de alcance (PROJETO PRÉ-CALOURO, UEA, 2016).

A política de educação inclusiva definida no Plano de Desenvolvimento Institucional considera que a Universidade do Estado do Amazonas “como instituição pública comprometida com a região e conectada com o mundo, seja no interior ou na capital, cumpre dois papéis importantes: o de mobilidade e inclusão social e o de geração de riqueza, fatores determinantes no desenvolvimento de qualquer nação” (UEA, PDI 2017-2021).

3.2 A tecnologia a serviço da educação

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) atuam como aliadas aos projetos educacionais na Amazônia ao disponibilizarem o potencial da TV, do rádio e da internet para alcançar grandes contingentes da população da Capital e Interior do Amazonas.

A metodologia do Pré-Calouro utiliza recursos tecnológicos modernos, veiculando as aulas pela televisão, pelo rádio e pela internet, com apoio do material didático no formato web. O fato de as aulas veiculadas por cada uma das mídias utilizadas serem articuladas entre si, permite ao aluno, se quiser, utilizar-se de apenas um dos veículos no acompanhamento do curso, uma vez que, isoladamente, cada mídia dá conta do mesmo conjunto de conteúdos, constituindo a mesma unidade semântica.

Os cursos de Licenciatura ofertados às comunidades do interior do Amazonas são viabilizados por meio do Sistema Presencial Mediado por Tecnologia, uma metodologia desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas, recorrendo a uma arquitetura pedagógica e tecnológica que envolve: equipe de professores que produzem material didático específico e ministram aulas via estúdio da TV UEA na Capital, com transmissão ao vivo pelo sinal próprio de TV na internet; professor assistente que acompanha a turma diariamente em sala de aula nas Unidades de Ensino da UEA no Interior, no horário

fixo em que são veiculadas as aulas ao vivo. Esse mesmo professor ministra aulas complementares, organiza grupos de estudo, aplica e corrige provas, trabalhos e demais atividades avaliativas.

O contexto da formação desenvolvida no Pré-calouro e nas Licenciaturas é dado pelo esforço teórico e prático de estabelecer a importância essencial da educação para o horizonte de oportunidades de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com base nisso, convém ir além do discurso acadêmico. Visto que, esses modos de existir representam, também, a abertura de espaços adequados ao desenvolvimento de uma identidade amazônica, a tradições peculiares de produtividade e de pesquisa voltada aos interesses regionais.

A delimitação dessas duas ações Institucionais é somente para atender à discussão proposta neste texto, posto que essa vertente da missão Institucional na perspectiva da educação inclusiva é perseguida por todos os projetos de ensino, pesquisa e extensão aprovados pela Universidade.

3.3 O Projeto Pré-Calouro

O Projeto Pré-Calouro congrega aspectos do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, à medida que transita nessas esferas da produção científica, dialogando com professores da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC); professores e acadêmicos da própria Universidade do Estado do Amazonas (UEA), bem como interagindo com professores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O diálogo construído traz para o Projeto contribuições e inquietações capazes de suscitar grandes debates quanto aos objetivos da educação (básica e superior), além de possibilitar a participação do Projeto nas atividades de rotina da escola. Essa aproximação universidade e escola, além de atender aos preceitos da legislação vigente, também favorece o estabelecimento de parâmetros de avaliação para os dois lados:

Art 43 A educação superior tem por finalidade: VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1997).

O segundo ponto a destacar, orienta quanto à necessidade de articulação entre as universidades públicas e escolas de Ensino Médio:

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino (BRASIL, 1997).

No âmbito social, a Universidade do Estado do Amazonas, por intermédio do Pré-calouro e dos Cursos de Licenciatura, dá movimento à ideia de que a educação não pode

fugir ao aprimoramento técnico, fazendo convergir seus fins institucionais com o avanço tecnológico, na condição de instrumento. Modernamente, a forma mais eficaz de realizar essa articulação é saber comandar ciência e tecnologia, cuidando sempre de manter a educação em posição dianteira. Abrindo-se o debate em torno da avaliação dos resultados que essas ações têm alcançado no interior.

3.4 A formação superior nas Licenciaturas

Ao discorrer sobre a formação docente realizada pela UEA situamos nossa atuação docente e assessoria pedagógica nos cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Letras, Geografia nas turmas da Capital em cursos regulares e nos projetos especiais que ofertam Licenciaturas aos acadêmicos do interior do Estado.

Nossas inquietações diante do atual estado de pressão e responsabilização dos professores pelo Governo Federal quanto ao suposto fracasso da educação brasileira nos remetem ao um movimento de articulação intra e interinstitucional.

Urge o fortalecimento da luta e da resistência frente à disseminação na sociedade de ideias que deslocam para o interior da escola, da universidade e, conseqüentemente, para o trabalho docente a função ilusória de compensar problemas sociais e econômicos, em detrimento das responsabilidades do Estado. Caso contrário, acataremos passivamente a reformulação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura e assumiremos o discurso vigente da BNC da Formação de Professores, assegurando, dentre outras falácias que:

a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada pela ação da escola; b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno; e c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos. (BRASIL, 2018, p. 5).

O olhar para fora nos instiga à vigilância permanente em defesa da escola pública, gratuita e qualidade socialmente referenciada, priorizando-se a valorização dos profissionais da educação por meio da formação inicial e continuada; de melhores condições de trabalho, salários e plano de carreira, dentre outros.

No sentido da introspecção, a Universidade é instada à análise contínua de seus processos formativos junto aos potenciais alunos (Pré-Calouro), aos egressos e aos atuais acadêmicos das Licenciaturas. Compreender a distância entre a formação realizada e o projeto de sociedade que traçamos para nossa região é tarefa imediata para um agir coletivo, em função das ameaças que se avolumam e se materializam na esteira dos órgãos federais, estaduais e municipais da educação em direção à consolidação da precarização do trabalho docente, caracterizada, sobretudo:

[...] 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação

de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata. (TARDIF, 2013, p. 563).

As reflexões atuais emanam dos saberes docentes que construímos ao longo de trinta e três anos de atuação no magistério, sendo dezessete anos de atividades somente na Universidade do Amazonas em cursos de formação de professores. Daí considerarmos importante abordar os cursos realizados ao longo desse período. No entanto, especialmente nesse texto destacaremos o PROFORMAR e a Licenciatura em Matemática por meio do Sistema Presencial Mediado por Tecnologia, visto que:

A UEA está presente na capital e em praticamente todos os municípios do interior do Amazonas, atuando em espaços e áreas do conhecimento onde historicamente nunca houve a oferta de ensino superior, graças ao seu parque tecnológico que tem contribuído para sua interiorização (PDI 2017-2021, p. 14, 15).

No âmbito da formação inicial de professores, o primeiro curso que a Universidade ofertou para o interior do Estado por meio do Sistema Presencial Mediado por Tecnologia foi o PROFORMAR – Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação para professores da Educação Básica (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

De 2005 a 2008 formaram-se mais de 17 mil alunos neste Programa. Essa iniciativa da Universidade realizou-se em duas versões, formando de 2002 a 2004 cerca de 8.840 professores e, na segunda versão de 2005 a 2008 concluíram o curso cerca de 7.221 alunos.

O curso de Licenciatura em Matemática ofertado pelo Sistema Presencial Mediado por Tecnologia também tem alcançado bastante repercussão no interior do Estado. Trata-se de uma formação para uma área lacunar em escolas públicas do Amazonas - e de muitos estados brasileiros - que a Universidade tem se empenhado em considerar em suas ações estratégicas.

Os dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) mostram que nos últimos 15 anos, as universidades formaram 110 mil professores de Matemática, mas apenas 43 mil estão no magistério; no caso da Física, nos últimos 15 anos, as instituições formaram 13 mil, mas atuam no magistério apenas 6.106 (BRASIL, 2018).

Ao realizar uma pesquisa com universitários do curso de Licenciatura em Física, Kissuda (2012, p. 129) nos explica que:

Dos 52 licenciados (100%) que responderam ao questionário, 40 (76,92%) chegaram a ingressar no magistério após se formar no curso de Licenciatura em Física, sendo que 7 (13,46%) deles tenham atuado exclusivamente

no Ensino Superior e 32 (61,53%), em algum momento de sua carreira na Educação Básica. Os dados mostram também que o índice de evasão da docência é grande: dos 40 (76,92%) licenciados que atuaram no magistério, 13 (25%) abandonaram a carreira; 10 (19,23%) destes lecionavam apenas na Educação Básica e 3 (5,76%) no Ensino Superior.

A autora destaca que, para sanar essa dificuldade, é preciso mais do que somente formar professores. É preciso melhorias na carreira e atividade docente de forma que se torne mais atrativa, mais relevante diante da sociedade, para atrair estudantes que não desistam do curso ou da carreira.

No contexto local, a Universidade do Estado do Amazonas, em termos proporcionais, conseguiu formar no interior do Estado até o ano de 2015 um quantitativo de professores de Matemática superior à Universidade Federal do Amazonas - UFAM que atua nessa área desde a década de 1960, quando foi criado o curso de Licenciatura em Matemática.

Segundo dados do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, até o ano de 2013, concluíram a Licenciatura em Matemática, no interior do Amazonas, aproximadamente de 1.506 alunos:

[...] contamos com Cursos de Licenciatura em Matemática em diversos municípios do interior do Estado, oferecidos pelos seguintes programas: Programa de Interiorização da Graduação - PROING (1993 – 2009) com 258 alunos formados; Programa Especial de Formação de Docentes - PEFD (1999 - 2008) com 1.212 alunos formados e pelo Plano Especial de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR (2009 - 2013) com 36 alunos já formados faltando concluir as aulas nos seguintes municípios: Autazes, Benjamin Constant, Coari, Envira, Ipixuna, Manaquiri, Maués, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença e Tabatinga (UFAM, 2019).

Por outro lado, o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Amazonas realizado por meio do Sistema Presencial Mediado por Tecnologia já fez três vestibulares, tendo concluído duas versões (2010 e 2015) e iniciado a terceira versão em 2019. Os concluintes de 2010 e 2015 totalizam 1.336 alunos.

A primeira versão do Curso ocorreu no período de 2006 a 2011. Sendo disponibilizadas 1.248 vagas, assim distribuídas: 50% (cinquenta por cento) das vagas reservadas exclusivamente para professores da rede pública estadual ou municipal de ensino (Grupo 11); 50% (cinquenta por cento) das vagas reservadas para a comunidade local (Grupos 04 e 05); e mais 4% (quatro por cento) das vagas reservadas exclusivamente para candidatos pertencentes às etnias indígenas do Amazonas. Do total de vagas (1.248) ofertadas, a matrícula efetiva do curso foi de 922 alunos, distribuídos em 12 (doze) municípios do interior. Concluíram o Curso em 2011, 700 alunos.

No período de 2011 a 2015, a Universidade do Estado do Amazonas realizou a segunda oferta do curso de Licenciatura em Matemática, em 20 (vinte) municípios. Dos 1040 alunos matriculados, 636 conseguiram concluir o curso.

No Vestibular de 2017, com ingresso em 2019, foi contemplada a oferta de 408 vagas

para a terceira versão do curso de Licenciatura em Matemática pelo Sistema Presencial Mediado por Tecnologia. Sendo 24 vagas para cada Núcleo/Centro da Universidade no interior do Estado, ou seja, uma 01 (uma) turma por município, sendo um total de 17 municípios. A previsão é que o Curso seja concluído em 2022.

A partir disso, considerando os dados quantitativos apresentados, é possível identificar o importante desempenho da Universidade frente ao desafio de formar professores de Matemática para o interior do Estado. No entanto, a avaliação institucional envolve outras dimensões que ainda não foram implantadas pela Universidade e o PDI 2017-2021 sinaliza para a resolução dessa pendência:

A UEA dispõe de processos de avaliação implementados – Avaliação Institucional, Avaliação dos Cursos, Avaliação dos Docentes, Avaliação dos Servidores Técnico-Administrativos. Entretanto, tais processos avaliativos estão fragmentados de forma que não é possível entendê-los de maneira complementar, sistêmica. Ademais, existem processos avaliativos que não estão implementados, como é o caso da Avaliação dos Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI (2007-2011; 2012-2016). Dessa forma, surge a proposta de reformulação do Sistema de Avaliação Institucional da UEA de forma a garantir a visão sistêmica e orgânica dos processos avaliativos e que este instrumento tenha ferramentas que efetivamente embasem a tomada de decisão, objetivo natural do Processo de Avaliação dessa natureza. (UEA, PDI 2017-2021, p. 256).

Nessa direção, é possível inferir que a autoavaliação como parte integrante da avaliação institucional tem sido incompleta na Universidade, pois o “Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, que é o instrumento de gestão norteador das ações de toda Instituição de Ensino Superior [...]” até o momento não teve seu processo de avaliação implementado (UEA, PDI 2017-2021, p. 256).

Em consequência disso consideramos preocupante a falta de indicadores mais consistentes que subsidiem a tomada de decisão da gestão superior, forneçam elementos para consubstanciar as discussões e encaminhamentos dos movimentos sociais locais em favor da educação pública e contra os processos excludentes que penalizam os sujeitos da escola e da universidade.

4 | CONCLUSÃO

Encerramos o texto, mas não o tema, retomando questões reconstruídas no decorrer do estudo sobre as duas ações Institucionais: Pré-Calouro e Licenciatura em Matemática.

Referente ao Pré-Calouro há várias interrogações quanto à sua realização e seu impacto junto à comunidade de alunos e egressos do Ensino Médio: Quais seriam os limites entre o arcabouço teórico do Projeto e as ações da Universidade para estabelecer parceria com potenciais escolas? Quais as possibilidades de desdobramento do Projeto enquanto objeto de estudo para as disciplinas pedagógicas? Qual o lugar do Projeto nos fóruns internos da Universidade e nos debates educacionais locais, visto tratar-se de uma

proposta atenta aos apelos da educação inclusiva?

No que tange à formação docente nas Licenciaturas, especialmente do Curso de Matemática, nossas questões finais se apoiam na abordagem do Ministério da Educação ao se referir às universidades, quando define que um dos indicadores de avaliação da qualidade dos cursos de graduação refere-se à perspectiva de diálogo entre o perfil do egresso, o mundo do trabalho e/ou a geração de renda. Diante disso, quais indicadores são considerados na definição dos municípios e cursos de graduação a serem contemplados pela UEA?

Qual o nível de interlocução da Universidade com a SEDUC e prefeituras municipais, no sentido de identificar prioridades quanto às demandas de formação na área das licenciaturas? Qual a efetiva absorção dos egressos de 2006 e de 2011 pela rede pública de ensino dos municípios em que o Curso foi ofertado novamente em 2019?

Registramos as inquietações sem a intenção de torná-las tarefa para casa, porém com o desejo de suscitar novas discussões sobre a temática em estudo. Buscando parcerias internas e externas para traçar metas e avaliações capazes de evidenciar conexões entre o potencial e a capacidade real dessas ações e, principalmente, dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Universidade do Estado do Amazonas. **Projeto Pré-Calouro**. Manaus, 2016.

AMAZONAS. Universidade do Estado do Amazonas. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2017-2021)**. Manaus, 2017.

AMAZONAS. UFAM – Universidade Federal do Amazonas. **Histórico do Departamento de Matemática**. Disponível em <http://dmice.ufam.edu.br/institucional/historia>. Acesso em 10/04/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**, Brasília, 1997.

BRASIL. CAPES. **Falta de professores preocupa especialistas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior>. 2018. Acesso em 12/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília-DF, 2018.

KUSSUDA, Sérgio Rykio. **A Escolha Profissional de Licenciados em Física de uma universidade pública**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999. 467p.

CAPÍTULO 17

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM SERGIPE EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 04/06/2021

João Paulo Attie

Departamento de Matemática. Universidade
Federal de Sergipe
São Cristóvão - Sergipe
<https://orcid.org/0000-0001-8411-4168>

Alanne de Jesus Cruz

Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do
Surdo de Sergipe - IPAESE
Aracaju - Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/6733016717650066>

RESUMO: O presente capítulo apresenta uma discussão a respeito da formação inicial dos futuros professores de matemática, na Universidade Federal de Sergipe, a instituição que forma a maior quantidade de professores do estado, para o trabalho com alunos com deficiência auditiva. Em termos teóricos, dividimos nossa pesquisa em dois temas principais, a importância e a necessidade da Matemática para a sociedade e de como, na escola, é considerada a disciplina mais importante, fundamentados principalmente em Attie (2013) e também fazemos um breve histórico das políticas de inclusão no Brasil e, mais especificamente, em Sergipe, fundamentados principalmente em Mantoan (2015) e Souza (2007). Metodologicamente, optamos por uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, exploratório e descritivo, conforme Minayo (1994) e Gil (2010). Foram aplicados questionários a

um grupo de quarenta e seis alunos, formandos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Sergipe. Em relação aos resultados obtidos, a partir dos dados colhidos junto ao Departamento de Matemática e com as respostas dos questionários, podemos apontar que, apesar de haver um movimento formal em direção à inclusão de alunos com deficiência, esta marcha ainda não se mostra suficientemente forte para logarmos uma efetiva inclusão.

PALAVRAS - CHAVE: Deficiência Auditiva. Educação Matemática Inclusiva. Formação Inicial.

THE INITIAL FORMATION OF THE MATHEMATICS TEACHER IN SERGIPE IN RELATION TO HEARING IMPAIRMENT

ABSTRACT: This chapter presents a discussion about the initial training of future mathematics teachers, at the Federal University of Sergipe, the institution that accounts for the largest number of teachers in the state, in relation to initial training, to work with students with hearing impairment. In theoretical terms, we divided our research into two main themes, the importance and necessity of Mathematics for society and how, in school, it is considered the most important discipline, based mainly in Attie (2013) and also a brief history of inclusion policies in Brazil and, more specifically, in Sergipe, based mainly on Mantoan (2015) and Souza (2007). Methodologically, we opted for a qualitative, bibliographical, exploratory and descriptive research, according to Minayo (1994) and Gil (2010). Questionnaires were applied to a group of forty-six students, graduates of the

Licentiate Degree in Mathematics at the Federal University of Sergipe. Regarding the results obtained from the data collected from the Department of Mathematics and the responses to the questionnaires, we can point out that, despite there being a formal movement towards the inclusion of students with disabilities, this march is still not strong enough to achieve an effective inclusion.

KEYWORDS: Hearing Impairment. Inclusive Mathematics Education. Initial Training.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as condições da formação inicial do professor de matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), especificamente em relação ao ensino de alunos deficientes auditivos na educação básica, nos níveis de ensino fundamental e médio. A pesquisa se fundamentou em quatro elementos essenciais, a saber: a importância da matemática para a sociedade, justificando sua importância na escola, a legislação brasileira pró-inclusão, as condições do curso de licenciatura em matemática da UFS e a percepção dos alunos formandos em relação à sua própria preparação para ensinar alunos surdos. A escolha pelo estudo em relação a essa universidade se justifica pelo fato de que é a instituição responsável pela formação inicial da maior quantidade de professores de matemática do estado.

Relativamente à importância da matemática, na sociedade e na escola, fazemos algumas considerações fundamentadas em Attie (2013). Em termos de políticas públicas em relação à inclusão, nossa abordagem foi realizada a partir de algumas ações legais, como por exemplo, a lei federal nº 10.436 (BRASIL, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como sendo a língua oficial dos surdos e, também, o decreto 5626 (BRASIL, 2005), o qual determina a inclusão de uma disciplina curricular nos cursos de formação para professores. No caso específico da UFS e do Departamento de Matemática (DMA), analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em matemática, documento que contém, entre outros dados, um histórico das reformulações do currículo, os objetivos do curso, métodos educacionais propostos e disciplinas ofertadas. Por fim, também aplicamos questionários a um grupo de quarenta e seis alunos, todos formandos em Licenciatura em Matemática na UFS, visando obter suas impressões a respeito de sua preparação específica para o trabalho com alunos deficientes auditivos.

O interesse por abordar esse tema surgiu a partir da forma de como foi abordada, na disciplina de Libras desta Universidade, a comunicação com pessoas surdas estando ou não em uma sala de aula. Como a matemática é, notoriamente, uma disciplina em que a maioria dos alunos também têm dificuldade, nos questionamos sobre como estaria sendo trabalhado o conteúdo matemático por um professor ouvinte e como ele esclareceria as dúvidas desses alunos surdos.

Em relação à discussão sobre a necessidade da inclusão, consideramos alguns pontos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996),

todas as crianças devem estudar juntas, independente de suas dificuldades e diferenças, partindo do entendimento de que todos somos capazes de aprender.

Para o professor em formação, a inclusão da Libras como disciplina curricular é obrigatória, sendo necessário que o futuro professor perceba que ele deverá "[...] atuar de forma articulada com o ensino comum dando orientações necessárias" (SOUZA, 2013). Desta forma, observamos que cabe ao sistema educacional oferecer cursos para adaptar e praticar a comunicação em libras para efetivar melhor um processo de ensino e aprendizagem. O artigo 30, do capítulo IX, da lei 10.436, afirma que:

Os órgãos da administração pública estadual, municipal ou Distrito Federal, direta e indiretamente, viabilizarão as ações previstas neste decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão das Libras – Língua Portuguesa a partir de um ano de publicação deste decreto (BRASIL, 2002).

Consideramos que esse trabalho se insere na tentativa de identificar e relatar as maiores dificuldades encontradas pelo professor no processo de ensino, especificamente em relação ao aluno surdo. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2013), pode-se observar que a matrícula de surdos e deficientes auditivos juntos significa, em média, 10% do número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. Especificamente em Sergipe, os dados do INEP apontam mais de quatro mil surdos matriculados nas escolas do Estado.

2 | A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA

A disciplina Matemática ocupa, dentro da carga horária do currículo escolar dos níveis de Ensino Fundamental e Médio, a maior quantidade de horas de ensino, em comparação com as outras disciplinas e rivaliza apenas com o ensino da Língua Materna.

A utilidade da Matemática na resolução de problemas cotidianos e científicos, sua importância na preparação para o mundo profissional e sua capacidade para auxiliar no desenvolvimento cognitivo são, em geral, as justificativas mais apontadas para a necessidade de uma matemática escolar. Além das razões de ordem prática, ainda se distinguem razões de ordem cultural, tais como ser a Matemática um exemplo de um modo de pensar, ou ainda sua importância enquanto exemplo superior da cultura humana (ATTIE, 2013, p. 27).

No entanto, podemos dizer que, quase todas as justificativas anteriores poderiam, em maior ou menor grau, ser aplicadas a outras disciplinas do currículo escolar. Qual seria, então, o diferencial da disciplina matemática, em relação a seu prestígio? Ao nosso ver, a resposta se encontra na importância e no alcance de seu processo de institucionalização, com a consequente valorização desse tipo de conhecimento.

Historicamente, o processo de valorização do conhecimento matemático pode ser descrito através de alguns pontos de inflexão na história de seu desenvolvimento, em que avanços fundamentais no conhecimento matemático possibilitaram mudanças consideráveis, em relação à economia, à tecnologia e à sociedade [...] esses pontos de inflexão, entretanto, não ocorreram subitamente, de forma visível ou determinada, qual uma revolução ou uma tomada de poder, mas, ao contrário, foram se desenvolvendo e consolidando pacientemente, lentamente, ao longo de períodos de extensões variadas (ATTIE, 2013, p. 37).

Consideramos, com base em Attie (2013), Bell (2003) e Caraça (1958), que podem ser apontados quatro momentos históricos fundamentais que permeiam o processo da ampliação da importância que o conhecimento matemático foi estabelecendo ao longo da história humana. Ainda que, neste trabalho, não possamos nos estender no tema, esses "pontos de inflexão" seriam o aparecimento da demonstração dedutiva, na Grécia, em meados do século VI a.C., o desenvolvimento da Álgebra Simbólica e da Geometria Analítica, especialmente na Itália e na França do Renascimento, a estruturação do Cálculo Diferencial e Integral e da Análise, especialmente na França, Inglaterra e Alemanha, a partir do século XVII e o casamento entre a Lógica Simbólica e a Tecnologia, nos séculos XIX e XX, culminando com o aparecimento e a invasão dos processadores de dados.

A consequência desse lento e longo processo culmina com a predominância da disciplina matemática nos currículos escolares e na importância atribuída ao conhecimento matemático na sociedade. É patente, entretanto, o paradoxo de que, quanto maior é a importância desse conhecimento, maior é sua invisibilidade (ATTIE & MOURA, 2018).

3 | BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL E EM SERGIPE

A inclusão de deficientes na sociedade e na escola sempre foi algo difícil de acontecer por muitos anos e que, ao nosso ver, ainda perdura.

Na Europa dos séculos XVI e XVII, principalmente, muitas das crianças que nasciam com algum tipo de anomalia eram mortas, pois considerava-se que estariam relacionadas ao pecado, e não seriam dignas da vida. A situação de mortes, perseguições e encarceramentos só se modifica efetivamente quando, no decurso da Revolução Industrial, por questões econômicas, se dá a inserção dos surdos como mão de obra barata em trabalhos repetitivos. Assim, a partir do séc. XVIII, o deficiente passa a ser educado isoladamente sem qualquer contato com o ensino regular. Entretanto, mesmo nesse panorama, “[...] muitos filósofos da linguagem permaneciam crentes da incapacidade do surdo para desenvolver a aprendizagem e até o pensar” (SOUZA, 2007).

Durante muito tempo, a escola teve um papel único para dar assistência ao portador de deficiência. No final do séc. XVIII havia pelo menos dois tipos de ensino voltados para os surdos, um deles baseado nos sinais e outro na oralização, mas esta última não teve bons

resultados. Com isso, a compreensão e sinalização da língua de sinais ficaram sendo a língua primária, sendo a língua do país considerada como língua secundária. Pode se dizer que a educação especial no Brasil começou no séc. XIX e deu-se com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos e Instituto dos Surdos Mudos, em meados da década de 1850.

Em Sergipe, particularmente, assim como no restante do país, a educação com deficientes estava indicada aos cuidados dos médicos e os surdos, de forma geral, eram classificados como dementes ou idiotas. Já no século XX, em 1950 houve no estado a aparição de uma escola que, entretanto, logo foi desativada, o Centro de Reabilitação Ninota Garcia que atendia cegos, surdos e deficientes mentais.

Em 1967, é apresentada uma emenda à constituição, que determinava a educação dos excepcionais, como eram chamados. As escolas, contudo, não aceitavam esses alunos. A partir daí, começam a surgir instituições como, por exemplo, a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais). O Ministério da Educação e Cultura, MEC, atribui aos Estados a educação especial como sua responsabilidade e, em 1977, surge em Sergipe a primeira classe na Escola 11 de Agosto, uma escola pública, equipada com sala de recursos e material didático. Em 1979, devido à demora do Estado em inserir o aluno deficiente e de sua tímida assistência na área, é criada a Sociedade de Ensino e Reabilitação Rosa Azul.

A educação especial, de acordo com Mantoan (2005), na segunda metade do século XX, vem sendo referida aos poucos nas leis federais, nas várias constituições, de 1967 a 1990, tocando principalmente nas questões de assistência e atendimento para uma melhoria da condição social, econômica e médica.

Nesse período, houve um levantamento das pessoas deficientes no Estado, sendo que, entre os resultados, destacamos que foi computado um total de 11.626 deficientes, tendo as cidades de São Cristóvão, Simão Dias, Poço Verde e Propriá a maior quantidade de portadores e as deficiências categorizadas com o maior número foram as motoras e mentais. Na cidade de Aracaju, esse censo totalizou 313 deficientes, sendo que, destes, 214 eram assistidos pela APAE. Com esses dados, chega-se à conclusão impactante de que o maior problema na questão era não ter profissionais e nem recursos para dar assistência. Já a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, ou lei 9394/96), o Estado se torna responsável diretamente pelo atendimento ao deficiente. Até então, as várias instituições, como as já citadas, Ninota Garcia, APAE e Rosa Azul, por exemplo, enfrentavam o problema, de acordo com suas capacidades e limitações. É importante citarmos também a criação, em 2000, do Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo em Sergipe, IPAESE.

Com a criação da LDB, o direito do deficiente se apresenta com mais clareza. Em 2002, o governador de Sergipe institui o Dia Estadual dos Surdos, se comprometendo a dar assistência e a treinar os funcionários do Estado para atender a esses alunos, adotando medidas necessárias para incluir profissionais capacitados e a utilização da Libras nas escolas.

Considerando em termos históricos, é evidente que, hoje, podemos afirmar que existem políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva. Esse fato, no entanto, não nos permite a omissão em relação às várias críticas feitas em relação à timidez na execução das mesmas.

4 | PREPARAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA UFS

O curso de licenciatura em matemática, inicialmente diurno, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (UFS, 2010), foi iniciado com uma carga horária de 2.100 hora/aula, segundo a legislação de 1972. O currículo tinha dois ciclos de estudo, um Geral, com matérias oferecidas para outros cursos e um específico, voltado para a área profissional. A partir daí, o currículo do curso já sofreu 3 reformulações, sendo a primeira em 1979, a segunda em 1991 e a terceira em 2006, sendo que, atualmente, ocorrem discussões para uma quarta reformulação. Nesta última, em 2006, o curso foi direcionado à ênfase na preparação para a docência dos Ensinos Fundamental e Médio. Também houve a adequação ao decreto nº 5626, de dezembro de 2005, que contempla a Língua Brasileira de Sinais como obrigatória. Além disso, o currículo estabeleceu 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso.

Em relação ao período de oferta do curso de licenciatura, em 1998, passou a ser oferecido também o curso no período noturno, para tentar suprir a demanda de professores licenciados no estado. Atualmente, o DMA oferece 50 vagas para o curso diurno, com duração de 8 semestres e 50 vagas para o curso noturno, com duração de 10 semestres. Ambos possuem carga horária de 3045 horas. O departamento conta hoje com 453 alunos ativos em licenciatura e, neste ano de 2021, com 46 professores efetivos, mestres e doutores, nas áreas de Ensino, Matemática Pura e Matemática Aplicada.

Na grade curricular do curso, existem disciplinas de ensino de matemática, cálculos, matemática pura, matemática aplicada e estágio, entre outras, sendo ao todo 35 matérias, além das optativas. Observando estes dados, constatamos que a única disciplina que inclui a Educação Especial é a disciplina Libras que, entretanto, trata apenas da inclusão do surdo no ambiente escolar. Podemos considerar, com base em conversas com professores de todas as áreas do departamento, que a discussão sobre a criação de uma disciplina denominada Educação Matemática Inclusiva ainda é incipiente, apesar do reconhecimento de sua necessidade, por parte de alguns dos docentes.

5 | METODOLOGIA

Em termos metodológicos, consideramos que esta foi uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, exploratório e descritivo, considerando que,

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21-22).

O caráter bibliográfico é evidente, já que houve um levantamento teórico de uma série de referências, considerando o fato de que "qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto" (GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

Para além desse aspecto, transparece o caráter exploratório, pois a pesquisa teve a finalidade de nos dar uma "maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses" (GIL, 2010).

Após os dados serem coletados por meio das referências e dos questionários, determinamos esta pesquisa como tendo também um caráter descritivo, pois, no final, é feito um apontamento dos resultados obtidos com o grupo de alunos participantes. De acordo com Gil (2010, p. 27): "As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis".

Em relação aos dados com os alunos formandos, a coleta foi realizada através de um questionário estruturado para obter respostas fechadas, que foram entregues pessoalmente ou por correio eletrônico. Os participantes desta etapa da pesquisa eram alunos do curso de licenciatura plena em matemática, que já haviam cursado a disciplina Libras, o que significa que eram alunos formandos, pois, de acordo com a grade curricular do curso, eram alunos a partir do 7º período.

Foram aplicados questionários a 46 alunos que cursaram a disciplina Libras, sendo que em 2019, já havia um total de 164 alunos do departamento de matemática que já haviam cursado a matéria.

No questionário aplicado, abordamos a opinião do futuro professor de matemática em relação à inclusão de alunos surdos no ensino regular e também se, com a sua formação, ele acreditava estar preparado para ensinar a eles, além de outros elementos. Os questionários foram aplicados no segundo semestre do ano de 2019.

6 | ANÁLISE DE DADOS

De acordo com as respostas obtidas, 100% dos 46 alunos participantes não se sentem aptos para ensinar a alunos surdos, pois acham que a preparação dada no curso não é o bastante, tanto em carga horária, como em quantidade de informações. Como afirmou um dos formandos: "[...] não estou preparado para ensinar a matemática para alunos surdos, pois não aprendi o suficiente para sequer me comunicar com surdos o que

torna ainda mais difícil ensiná-los”. Outro formando afirmou que a carga horária do curso de libras não é suficiente: “[...] deveria aumentar a carga horária do curso de libras ou criar um curso voltado para o ensino de matemática para alunos surdos [...] seria uma boa mudança”. Um formando afirma que “[...] depois de ver Libras, pode ser legal incluir uma disciplina de Libras voltada para a matemática, deveria ser uma carga horária de mais ou menos 120h”.

A disciplina Libras, como já foi referenciado aqui, tem 4 créditos, o que equivale a 60 horas-aula, correspondendo a aproximadamente 2% do total da carga horária do curso, que tem 3045 horas. Esse número, na visão dos formandos, torna a aprendizagem pouco eficiente, pois há apenas um conhecimento geral da comunidade surda e uma comunicação rasa. A maioria dos alunos apontou a sugestão de aumentar a carga horária, afirmando que 60 horas é muito pouco pois “[...] não temos o conhecimento básico em Libras e na matemática a linguagem é diferenciada que precisa de práticas e não apenas teoria”. Uma aluna sugeriu o seguinte: “Acho que algumas disciplinas deveriam praticar essa inclusão como Laboratório de Matemática, Metodologia do Ensino de Matemática, essas matérias deveriam estimular, mas infelizmente nem é mencionado”. Um outro formando afirma que “existe pouca abordagem da Libras para uma simples comunicação, é insuficiente e não temos nada específico voltado para o ensino de matemática ou para o trabalho”.

Outras falas representativas dessa necessidade de uma disciplina específica para a educação matemática inclusiva, especificamente para surdos, pois foi esse o mote do questionário, aparecem nas afirmações de outros dois formandos: “[...] não acredito que estou preparado, se devemos trabalhar com esses alunos é necessário mais formação, por exemplo, depois de ver libras pode ser legal incluir uma disciplina de libras voltada para matemática”, e também: “[...] acho melhor que criem uma matéria específica para o ensino de matemática para alunos surdos”.

Um dado a se considerar é que, dos 46 alunos entrevistados, 06 deles, ou seja, 13%, afirmam que a inclusão não foi uma boa ideia, pois “[...] não temos professores capacitados para ensinar e dar uma educação de qualidade”. Como afirma outro formando: “Avalio a inclusão de alunos surdos no ensino regular de forma negativa, uma vez que não há um preparo dos professores”, enquanto uma outra aluna diz que “[...] essa inclusão pode não ser tão boa, pois em muitos momentos, a inclusão torna-se uma exclusão em sala de aula”.

Pela análise dos questionários, é fácil perceber que os formandos não se sentem preparados para ensinar a alunos surdos mesmo tendo a matéria Libras na grade curricular, e apontam que acaba sendo trabalhado um conteúdo muito limitado, devido à carga horária pequena. Ainda se referem ao fato de que, nesta e em outras disciplinas, não ter uma parte específica para a matemática inclusiva, dificulta ainda mais e deixa o formando inseguro. Muitos afirmaram que ter mais práticas nessa área os ajudaria bastante.

71 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do que discutimos acima, consideramos reforçar alguns pontos que merecem algumas palavras. Em primeiro lugar, a necessidade inegável do conhecimento matemático em nossa sociedade se mistura, paradoxalmente, com o crescente avanço da invisibilidade desse conhecimento. Ponderamos a imperiosa necessidade de modificar esse quadro (da invisibilidade).

Também consideramos necessário reconhecer alguns progressos, em especial, no que se refere ao conjunto de leis, decretos e normas relativas à educação inclusiva. Ainda que a execução dessa legislação possa receber uma apreciação desfavorável, é forçoso declarar um adiantamento, na própria existência da mesma.

Em relação à preparação dos futuros professores, percebemos que, ainda que os documentos oficiais mostrem progressos, estes não podem ser considerados suficientes – ainda que não somente na visão dos alunos – para um processo efetivo de ensino e de aprendizagem de matemática para deficientes, como revelam os dados coletados neste trabalho.

Consideramos que, para obtermos um real avanço no processo de inclusão, tem que haver um movimento dialético, compreendendo tanto um movimento de fora pra dentro, a partir das leis e decretos postos para a sociedade em geral, como um outro movimento de dentro para fora, a partir da sensibilização das pessoas em inserir cada vez mais o surdo ou o indivíduo portador de quaisquer necessidades especiais na sociedade de fato, sendo um cidadão ativo. Concordamos que,

[...] a escola regular não está preparada para realizar o processo de inclusão, mas é o lugar onde as crianças com deficiência devem ser inseridas. Nessas instituições, o convívio social proporciona a essas crianças experiências diferentes, as quais modificam todos aqueles que estão envolvidos nesse convívio. Além disso, estar junto com a diversidade proporciona às outras crianças uma ampliação da visão de mundo e a aquisição de valores para a vida, como, por exemplo, o respeito. (CAMARGO, 2020, p. 91).

Acreditamos, por fim, que esse trabalho pode contribuir para reforçar o que a literatura tem apontado, ou seja, a despreparação na formação do futuro professor em relação ao aluno surdo. Além disso, concluímos que o domínio de Libras, no processo comunicativo entre professor e aluno é essencial (e uma condição necessária, mas não suficiente) para que este último possa compreender o conteúdo matemático.

REFERÊNCIAS

ATTIE, J. P. **Relações de Poder no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática**. 2013. 164f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

ATTIE, J. P.; MOURA, M. O. de. **A altivez da ignorância matemática: Superbia Ignorantiam Mathematicae**. In Educação e Pesquisa, 44, e152362. São Paulo, 2018. Arquivo disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201702152362> Acesso em 14 janeiro 2021.

BELL, E. T. **Historia de las Matemáticas**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BRASIL. **Lei no 9394**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 20 set. 2018.

BRASIL. **Lei no 10.436**. Brasília, DF, 24 de abril de 2002. Disponível em: <https://www.libras.com.br/lei-10436-de-2002> Acesso em 20 set. 2018.

BRASIL. **Decreto no 5626**. Brasília, DF, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar 2013**. Brasília: MEC/INEP, 2013. Disponível em: <https://feneis.org.br/> Acesso em 20 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Brasília, DF, 06 de julho de 2015.

CAMARGO, E. D. F. **Estratégias Metodológicas para o Ensino de Matemática: Inclusão de um Aluno Autista no Ensino Fundamental**. 2020. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2020.

CARAÇA, B. J. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Sá da Costa, 1958.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> . Acesso em: 17 out. 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, R. C. S. **Surdez, Deficiência Auditiva e Educação Inclusiva**. Aracaju: Criação, 2013.

SOUZA, V. R. M. **Gênese da Educação dos Surdos em Aracaju**. 222f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10553> . Acesso em 20 nov. 2019.

UFS, Departamento de Matemática. **Projeto Político Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Matemática**. São Cristóvão, 2010.

CAPÍTULO 18

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TEMA TRANSVERSAL EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ALTAMIRA - PA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 02/09/2021

Claudinéia Terra Vieira

Prefeitura Municipal de Altamira/SEMED
Altamira Pará/ Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7819807085185696>

Leonardo Pinto da Cunha

Instituto Federal do Pará- IFPA
Altamira Pará/ Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7211872437557401>

RESUMO: Este estudo objetivou analisar como vem sendo trabalhada a temática ambiental nas práticas educacionais de diferentes disciplinas em duas escolas municipais de Altamira/PA, ambas atendem alunos do 6º ao 9º ano, evidenciando o que pensam os gestores, professores e alunos sobre as práticas e dificuldades encontradas para aliar os conhecimentos de educação ambiental aos conteúdos curriculares. O instrumento de pesquisa foi um questionário misto de amostragens quantitativas. Paralelamente a esta atividade, foram feitos levantamentos bibliográficos que deram embasamento e direcionamento aos dados coletados na pesquisa e aos procedimentos de análise. No entanto, foi possível notar que a prática educacional em relação à transversalidade do tema educação ambiental nas duas escolas apresentam resultados negativos, ou seja, não existe um conjunto de ensino que possibilite trabalhar transversalmente os temas. Ainda são poucos os docentes que disseminam a educação ambiental

de forma amplificada, visando à formação de sujeitos com uma postura crítica frente aos problemas socioambientais e que muitas são as dificuldades impostas pelo sistema educacional vigente, e estas são agravadas pela falta de ações escolares mais amplas, e que por mais que se admita que a educação ambiental é uma ação importante e imprescindível em todas as disciplinas escolares, a análise dos questionários, tanto dos gestores, dos professores e dos alunos, denunciam que esta não vem sendo colocada em prática, dentro da urgência e abordagem que se espera.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Ambiental. Meio Ambiente. Transversalidade.

ABSTRACT: This study aimed to analyze how the environmental theme has been worked on in educational practices of different subjects in two municipal schools in Altamira/PA, both of which attend students from 6th to 9th grade, showing what managers, teachers and students think about practices and difficulties found to combine knowledge of environmental education with curricular content. The research instrument was a mixed questionnaire of quantitative and qualitative sampling. Parallel to this activity, bibliographic surveys were carried out to support and guide the data collected in the research and the analysis procedures. However, it was possible to note that the educational practice in relation to the transversality of the environmental education theme in the two schools has negative results, that is, there is no teaching set that makes it possible to work across the themes. There are still few teachers who disseminate environmental

education in an amplified way, aiming at the formation of subjects with a critical posture in face of socioenvironmental problems and that there are many difficulties imposed by the current educational system, and these are aggravated by the lack of broader school actions. , and as much as it is admitted that environmental education is an important and indispensable action in all school subjects, the analysis of the questionnaires, both by managers, teachers and students, denounce that this has not been put into practice, within the urgency and approach that is expected.

KEYWORDS: Environmental Education. Environment. Transversality.

1 | INTRODUÇÃO

A evolução das relações entre o homem e o ambiente natural ao longo da história da humanidade, tem sido um foco importante de preocupação e estudo, no âmbito de uma reflexão, voltada para as graves problemáticas ambientais e na perspectiva da criação de um pensamento ecológico. Neste contexto de graves perturbações ao meio ambiente, e a preocupação de desencadear uma crise ambiental no planeta, é que surge a Educação Ambiental, como um novo paradigma das relações entre o ser humano e o meio ambiente (GUATARRI, 1991). Desta forma o termo Educação Ambiental tornou-se amplamente discutido, nos diferentes segmentos sociais, culturais e econômicos, o que levou a estruturação de diferentes conceitos desse tema, porém com pensamentos e entendimentos similares. Partindo desse pressuposto, a Legislação Brasileira, através da Política Nacional de Educação Ambiental, na Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999, no artigo 1º define a Educação Ambiental como:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, p.77).

Seguindo este raciocínio, é importante mencionar que as questões ambientais estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, tornando-se essencial em todos os níveis dos processos educativos, em especial nos anos iniciais da escolarização. Dessa forma é importante que se trabalhe a educação ambiental com as crianças, pois elas são mais receptivas e absorvem mais facilmente os novos conhecimentos e informações, influenciando as atitudes de outras crianças a até de adultos, além disso, é mais fácil conscientizar as crianças sobre as questões ambientais do que os adultos (MARIANO, 2009).

A formalização da educação ambiental dentro das escolas acaba por ocorrer através da inserção do tema transversal Meio Ambiente dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além desse tema, outros são incluídos, como a Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde ou outros temas que se referem às questões contemporâneas de relevante interesse social, que atingem, pela sua complexidade, as várias áreas do

conhecimento.

Assim sendo, exigem um planejamento coletivo e interdisciplinar, para, em torno deles, elaborar as propostas educacionais. Lembrando que são apenas sugestões e que cabe a escola e/ou o professor aderir a um tema que convenha melhor na realidade dos alunos ou da escola. Os temas a serem trabalhados deveriam “atravessar” outras disciplinas no intuito de construir de forma mais consistente o saber necessário para se entender a realidade em que se vive.

Segundo Carvalho (1989) a Educação Ambiental é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com a prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a má distribuição do acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. No plano internacional, a educação ambiental começa a ser objeto de discussão das políticas públicas.

1.1 Algumas considerações importantes sobre uma Educação Ambiental Transformadora

Do ponto de vista histórico, é mister lembrar que as ações no campo ambiental não são recentes, embora tenham se tornado mais sistemáticas e ganhado corpo a partir da segunda metade do século XX. No PRONEA, ao serem abordados os antecedentes da aprovação do Programa Nacional de Educação Ambiental brasileiro há a seguinte assertiva:

Alguns autores mencionam que o período pós-Segunda Guerra Mundial fez emergir com maior ênfase os estudos do meio e a importância de uma educação a partir do entorno, chegando-se na década de 1960 a mencionar explicitamente uma educação ambiental. Lembram ainda que os naturalistas, jornalistas, escritores e estadistas muito antes já escreviam sobre a necessidade de proteção dos recursos naturais ou mesmo sobre a importância do contato com a natureza para a formação humana. (PRONEA, 2005, p. 21).

Sem dúvida, o contexto histórico do período favoreceu a emergência da discussão, haja vista os riscos ao ambiente – em sua totalidade – deflagrados com os últimos acontecimentos da II Guerra Mundial e a eminência da Guerra Fria e as articulações dela provenientes. Isso se tornou evidente em 1972, quando da realização da Conferência de Estocolmo, que afluía espaço à Educação Ambiental na agenda internacional, ainda em uma perspectiva voltada à conservação, mas que evoluiu com a realização de encontros intergovernamentais e ações da sociedade civil ao longo das décadas.

No entanto, grandes modificações globais e a modernização nos tempos atuais apresentam aspectos históricos, por exemplo: a falta de discussões sobre o meio ambiente e os impactos ambientais estão degradando cada vez mais nosso planeta, analisar os caminhos de uma nova postura em relação ao meio ambiente e a uma educação concreta e contínua voltada para proteção do meio ambiente, uso dos recursos não renováveis, e à sustentabilidade. Essa nova forma de ver e trabalhar a educação tem um objetivo bem específico que é o de fazer das escolas construtoras de cidadania.

O autor Leite (2001) comenta que todos os docentes independente da disciplina ou matéria ministrada, têm a responsabilidade de trabalhar a educação ambiental sendo ela um tema transversal a qual se deve perpassar por todas as áreas de conhecimentos. Esse trabalho leva à conquista de um processo educacional importante, que é a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo.

Diante do exposto, podemos afirmar que o trabalho com a educação ambiental exige a constituição de equipes multidisciplinares, constituídas por professores de diferentes formações, e apoio técnico em momentos específicos do trabalho. Esse trabalho poderá ter duas vertentes: a constituição da equipe multidisciplinar dos professores, no qual ocorre o intercâmbio de experiências, aprofundamento de conhecimentos, elaboração coletiva do planejamento educacional, interação cognitiva, e sentido de participação solidária.

Portanto, a transversalidade é um tipo de trabalho que enriquece a formação dos professores, permitindo a reciclagem em serviço, ampliando os horizontes disciplinares. A segunda vertente seria na constituição de grupos de trabalho pelos alunos, para o desenvolvimento de unidades de ensino-aprendizagem, orientados pela equipe de professores de forma a substituir a competição pela cooperação e estimular a iniciativa, a autonomia e a criatividade, para preparar melhor o aluno para a prática social. Desmitifica a ciência como atividade de seres isolados e excepcionais, conduzindo a vê-la como produto histórico da sociedade (MININNI-MEDINA, 2001).

Dessa maneira torna-se explícita a importância e a necessidade de estudar o tema, de incentivar aos alunos a debaterem sobre o mesmo, pois com a geração de uma nova consciência social a ambiental, teremos mais cidadãos capacitados para cuidar do próprio futuro.

1.2 Os PCN e as orientações curriculares para Educação Ambiental no Ensino Fundamental

Para analisarmos a concepção de educação ambiental que os PCN apresentam, faz-se necessário explicitar o embate entre tendências que se configuram nesta área do conhecimento. No que diz respeito às perspectivas no campo do currículo, procuramos identificá-las nos PCN de acordo com os conceitos que cada uma delas enfatiza, pois, conforme assinala Silva (2003, p. 17) uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade.

Atentamos para o fato de que esta classificação dos conceitos em grandes categorias de teoria do currículo não se caracteriza como algo monolítico, pois um autor crítico, por exemplo, também referência sua reflexão e argumentação em conceitos como subjetividade e diferença, porém situando estes últimos no contexto do capitalismo e de classe social. De qualquer forma, optamos por recorrer a tal classificação por compreender que a mesma nos auxilia a organizar a presente análise.

Verificamos que, de uma forma geral, o discurso dos PCN apresentam ambiguidade

com relação ao posicionamento assumido acerca da questão ambiental e da educação ambiental propriamente dita. Em certos momentos, o documento expressa uma tendência conservadora na temática, a qual podemos identificar no seguinte trecho do documento:

É fundamental a sociedade impor regras ao crescimento, à exploração e à distribuição dos recursos de modo a garantir a qualidade de vida daqueles que deles dependam e dos que vivem no espaço do entorno em que são extraídos ou processados. Portanto, deve-se cuidar, para que o uso econômico dos bens da Terra pelos seres humanos tenha um caráter de conservação, isto é, que gere o menor impacto possível e respeite as condições de máxima renovabilidade dos recursos. (BRASIL, 1998, p.173).

Ao abordar a questão ambiental, os PCN a introduzem em um cenário de crise. Assim como as tendências ambientalistas atreladas à vertente crítica e emancipatória, o documento compreende esta crise como uma crise civilizatória, decorrente do modelo econômico capitalista hegemônico nas interações sociedade/natureza do planeta.

Em síntese, os PCN declaram que o propósito principal de se trabalhar a questão ambiental no processo de escolarização, ou seja, da educação ambiental, é contribuir para formar cidadãos conscientes, por meio do desenvolvimento de uma postura crítica, e que se tornem aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar individual e coletivo, tanto da sociedade local, como da global.

Além das citadas premissas para a solução dos problemas ambientais locais, os PCN alertam para o fato de que o trabalho de educação ambiental na escola só será possível se condições necessárias de infra-estrutura no ambiente escolar forem proporcionadas, como, por exemplo, capacitação permanente do quadro de professores, melhoria das condições salariais e de trabalho, elaboração e divulgação de materiais de apoio. Neste sentido, o documento destaca também que a educação ambiental sozinha, assim como a educação de uma maneira geral, sem políticas e ações governamentais, não alcança sua proposta, ficando apenas no campo das intenções (Brasil, 1998, p. 189).

2 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Não há a menor dúvida da importância da inserção da temática ambiental na escola. Uma vez que, a mesma continua sendo um caminho importante a ser percorrido em busca desta compreensão, visando contribuir para a construção de um mundo mais ético, equilibrado e justo. Em contrapartida, os resultados da pesquisa aqui relatada, demonstraram um insucesso significativo na aproximação da tentativa de se trabalhar os conteúdos específicos e conhecimentos interdisciplinares que norteiam a prática de uma educação ambiental crítica, ou seja, ainda há muito onde avançar.

No entanto, foi possível perceber que a realidade dos trabalhos desenvolvidos no campo da educação ambiental no espaço escolar das duas escolas investigadas, aponta para resultados da falta de projeto que proporcionam o envolvimento de toda comunidade

escolar é principalmente que seja um mecanismo de interlocução de diversos campos dos saberes.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a descontextualização da percepção, entendimento e prática da comunidade escolar em relação ao tema educação ambiental, evidenciado pela falta de sincronização das respostas obtidas, tanto entre os diretores, como entre os professores e alunos. Esta descontextualização é percebida com maior veemência, pois todos os diretores afirmam que a educação ambiental está contemplada no cotidiano escolar, mas apenas 55,3% dos alunos afirmaram lembrar-se de alguma prática da educação ambiental.

Dentre as principais dificuldades apontadas pelos professores para se trabalhar temas transversais, especificamente a educação ambiental no âmbito escolar, consiste na falta de material e na falta de estrutura básica da escola, seguida pela falta de preparo dos docentes e o desinteresse por parte dos alunos.

No referido estudo, percebe-se que a aceitação dos professores, alunos e da gestão é muito boa, pois todos relataram grande receptividade em relação à existência de projeto para trabalhar a educação ambiental como tema transversal, no entanto, observou-se que alto percentual de professores das duas escolas nunca desenvolveu um projeto, mostrando assim que o mesmo gostando e aceitando trabalhar este assunto, poucos educadores se sentem como parte integrante e responsável pela mudança de pensamentos dos alunos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar os resultados da pesquisa realizada no decorrer do ano de 2017, em duas escolas públicas de ensino fundamental do município de Altamira/Pará. Nossa intenção com esta pesquisa foi de fazer um exercício para refletir e propor caminhos que iluminem o fazer das práticas da educação ambiental, de desenvolver um trabalho crítico e consciente, na perspectiva de uma educação como fonte de motivações e de mudanças sociais significativas.

Desenvolvemos nossas reflexões destacando algumas referências bibliográficas importantes para a apreensão da concepção de educação ambiental e para o tema de Meio Ambiente. As transcrições destas passagens foram intercaladas por análises das mesmas, buscando qualificar o discurso do documento, tanto em relação às tendências conservadoras e críticas na área de conhecimento em educação ambiental, como de acordo com as perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas na área de estudos do currículo.

A educação ambiental nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade. Para isso, é importante que, mais do que informações e conceitos, a escola se disponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores e com mais ações práticas do que teóricas para que o aluno possa

aprender a amar, respeitar e praticar ações voltadas à conservação ambiental.

Percebemos com este estudo que é importante que a educação ambiental seja vista como um processo pelo qual o educando compreenda os pressupostos que orientem esses trabalhos de forma a aliar a reflexão teoricamente fundamentada a prática consciente e transformadora. As instituições de ensino, os sujeitos que constituem essas instituições, já estão conscientes que precisam trabalhar a problemática ambiental e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno desta questão.

Compreendemos o quanto os temas transversais são fundamentais para o aprendizado coerente do aluno, pois o mesmo caracteriza-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola. São temas que envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, preocupando-se também em interferir na realidade para transformá-la. No entanto, foi possível notar que a prática educacional em relação à transversalidade do tema educação ambiental nas duas escolas públicas do ensino fundamental do município, apresenta resultados negativos, ou seja, não existe um conjunto de ensino que possibilite trabalhar transversalmente os temas.

Mediante o contexto ambiental global, tornou-se necessário que a educação ambiental propicie uma visão de mundo mais crítica, a partir do desenvolvimento e utilização de metodologias que permitam a combinação de teoria, atividades práticas e experiências pessoais, incorporando valores humanistas e ambientais nas estratégias de formação de crianças e jovens. Esta nova dimensão incorporada ao processo educacional, a educação ambiental, trabalhada inter e transdisciplinarmente, é o caminho que se constrói para a formação da cidadania ambiental e para a construção da verdadeira democracia planetária.

Diante dos resultados encontrados na pesquisa, acreditamos que a educação ambiental deve ser um processo contínuo e eficaz, que acima de tudo, seja capaz de convencer sobre sua importância, de mudar concepções e de romper paradigmas, para um dia estar presente de maneira concreta, não apenas na Educação, mas na vida das pessoas. Entretanto, percebemos que trabalhar utilizando vários olhares, diferentes diálogos é uma prática ainda incipiente no contexto escolar. Acreditamos que deveria ser posto em prática uma nova postura da administração escolar, acrescentando em sua grade escolar tópicos mais específicos de educação ambiental voltada para proteção do meio ambiente, cujo embasamento teórico propicie compreender os modelos de gestão direcionados à sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, W.J.; ROCHA, R.F. **Manual de trilhas: um manual para gestores**. IF Sér. Reg., São Paulo, n. 35, p.1-74, maio 2010.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1999.

CARVALHO, L.M. **A temática ambiental e a escola do 1º grau**. 1989.282p. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CURRIE, K. L. **Meio ambiente interdisciplinaridade na prática**. Campinas, Papirus, 1998.

CZAPSKI, Silvia. **Implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília: Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001647.pdf>.

GUATARRI, F.1991. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus.

LEITE, A.L.T.A; MININNI-MEDINA,N.(Coord.): **Educação Ambiental: Curso básico a distância**. 2.ed. Ampliada, Brasília: MMA, 2001.

MARIANO, Z. F.; CARDOSO, J. K. A. **Diagnóstico da educação ambiental e geografia no ensino médio**. Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis, v.1, n.14, 2009.

O ENSINO DE ESTATÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS BÁSICAS NA CIDADE DE ARAPIRACA-AL

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 02/06/2021

Thainã Thatisuane Oliveira Sena

Universidade Federal de Alagoas - UFAL
(Campus de Arapiraca)
Arapiraca - Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/6686612925912649>

José Clebson dos Santos (in memoria)

Ademária Aparecida de Souza

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
(Campus de Arapiraca)
Arapiraca - Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/4460497933293467>

Antônio Lucrécio dos Santos Neto

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
(Campus de Arapiraca)
Arapiraca - Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/6104228087247669>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo avaliar a situação do Ensino de Estatística nas Escolas Básicas da cidade de Arapiraca e região. Para isso, foi realizada uma pesquisa com 26 discentes da Especialização em Educação Matemática da Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA) no ano de 2015, sendo aplicado um questionário estruturado de 16 questões para verificar: informações pessoais, a formação acadêmica e o ensino de Estatística. Por meio das análises dos questionários têm-se que: 20 são professores de Matemática, a

grande maioria (75%) é professor da rede pública de ensino; metade tem carga horária acima de 30 horas; 80% utiliza apenas o livro didático e 85% sentem a necessidade de participar de oficinas e/ou cursos relacionados à didática de Estatística e Probabilidade. Com relação à disciplina de Estatística e Probabilidade, todos os entrevistados tiveram abordagem na graduação e que 88% afirmaram ter gostado de cursar a disciplina. No entanto, nenhum dos entrevistados realizou curso de aperfeiçoamento na área de Estatística. Ressalta-se a importância de que na formação do professor de matemática ocorra um maior contato deste com a educação estatística, conscientizando-o da relevância destes conteúdos na formação de seus alunos.

PALAVRAS - CHAVE: Formação docente. Didática de Estatística. Educação Básica.

THE TEACHING OF STATISTICS AND THE TRAINING OF MATHEMATICS TEACHER IN ELEMENTARY SCHOOLS IN THE CITY OF ARAPIRACA-AL

ABSTRACT: This study aims to evaluate the situation of the Statistics Teaching in Schools Basic city of Arapiraca and region. For this, a survey of 26 students of the Specialization in Mathematics Education Faculty of Regional Alternative Education (FERA) in 2015 was carried out by applying a structured questionnaire of 16 questions to check: personal information, academic and teaching. Through the statistical analysis of the questionnaires have been that: 20 are teachers of mathematics, the vast majority (75%) is professor of public schools; half have

working hours above 30 hours; 80% use only the textbook and 85% feel the need to attend workshops and / or courses related to teaching of Statistics and Probability. Regarding the discipline of Statistics and Probability all respondents had approach to graduation and 88% said they liked to take the course. However, none of the respondents held further education in the area of Statistics. It emphasizes the importance of mathematics teacher training occurs greater contact with this statistical education, making them aware of the relevance of these issues in the training of their students.

KEYWORDS: Teacher training. Didactic of Statistics. Basic Education.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a formação do professor está sendo um dos campos de pesquisa mais abrangente na educação. Pesquisas relacionadas à formação do professor tem sido alvo de vários pesquisadores. Costa (2011) afirma que essas discussões sobre a formação do professor estão relacionadas na renovação da teoria e prática do docente; como metodologias diferenciadas e a utilização de recursos tecnológicos no ambiente de ensino.

Devido aos impactos relacionados ao avanço tecnológico em nossa sociedade, percebe-se que os conhecimentos relativos à Estatística e Probabilidade tornam-se indispensáveis nos dias atuais do cidadão. Assim, cabe “ao ensino da Matemática o compromisso de não só ensinar o domínio dos números, mas também a organização de dados e leitura de gráficos” (LOPES, 1998, p. 27).

O professor de Matemática sente dificuldades para relacionar seus conteúdos com a realidade dos alunos, onde os mesmos são vistos com a metodologia tradicional (quadro e giz) para ensinar em suas aulas e, muitas vezes, o professor precisa diferenciar seus métodos para que as aulas sejam mais prazerosas e atrativas. Para trabalhar a temática, o professor precisa desenvolver práticas que priorizem trabalhar com dados, sejam em rádios, jornais, revistas, televisão, internet, com temas que chamem a atenção do alunado, ou contribuam para a sua formação (COLODEL; PEREIRA; BRANDALISE, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997; 1999) e as Orientações Curriculares de Matemática (BRASIL, 2002) recomendam no Ensino Básico o ensino de Estatística e Probabilidade. Lopes (2008) acrescenta que nas propostas das Orientações Curriculares têm procurado justificar a suma importância da Estatística e Probabilidade na formação dos discentes, destacando que os educandos devem conhecer os conteúdos e as etapas que devem desenvolver para uma aprendizagem satisfatória.

Para tal, o professor que ministra conteúdos de Estatística deverá ter conhecimento dessa disciplina como ciência, como ela se estrutura, a área de atuação, sua aplicação e a relação com a Matemática. Mas será que o professor de Matemática está preparado para lecionar a Estatística no ambiente de ensino? Diante disso, o trabalho tem como objetivo verificar informações pessoais, a formação acadêmica dos professores e o avaliar o ensino de Estatística na Educação Básica da cidade de Arapiraca e região.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O papel do professor

Atualmente, o papel do professor e suas melhorias é o foco de várias discussões nas linhas de pesquisas e da significativa produção brasileira em Educação Matemática. De acordo com Viel (2011), as pesquisas de Gonçalves (2000) e Fiorentini et al. (2002) relatam que pouco vêm sendo incluído na prática dos professores e levado em consideração ao processo de reorganização curricular dos cursos de Matemática.

O docente é responsável pelo sucesso de seu alunado, por isso a educação deve proporcionar aos mesmos uma formação adequada, transmitindo o conhecimento para despertar e incentivar os alunos a participarem de forma entusiasmada das aulas. Para tornar-se um bom docente, é necessário ter habilidade profissional reconhecida e valorizada, Cunha (1989) afirma que o importante é gostar de ensinar, ter domínio do conteúdo, gosto pelo estudo e conhecimento, buscando se aperfeiçoar e adaptar as mudanças e inovações do ensino.

Nesse contexto, os docentes, têm como missão preparar seus alunos para o mundo em que terão que viver transmitindo-lhes o ensino adequado para um desempenho satisfatório. Percebe-se a importância de se realizar um trabalho que melhore a capacidade dos alunos de tratarem as informações que lhe são apresentadas e entendendo que os mesmos estão inseridos na sociedade, sendo preciso ser levada em consideração a relevância do trabalho pedagógico nas escolas que visa uma aprendizagem significativa com atividades contextualizadas (com o uso de recursos didáticos como jornais e revistas e os softwares educacionais) (ROGES; IDALINO, 2004).

2.2 A formação do Professor de Matemática

De acordo com Freitas et al. (2005), além das condições de trabalho do professor em nossa sociedade, tornam-se ainda mais difícil quando se trata do profissional da área de Matemática, seja para lidar com a indisciplina e o desinteresse dos discentes em sala de aula ou em até romper o estigma que muitos tem com Matemática; por ser uma disciplina difícil e privilégio de poucos.

D'Ambrosio (1996) explica sua preocupação e o descontentamento em relação à formação dos docentes de matemática, ou seja, para proporcionar melhoria e qualidade no ensino só acontecerá quando perceberem que a educação é uma prioridade. O autor afirma que “a formação de professores de matemática é, portanto um dos grandes desafios pra o futuro” (D'AMBROSIO, 1996, p. 87). A relação entre o docente e o aluno é um processo que ajuda ambos a crescer socialmente e intelectualmente. Além disso, o docente deve estar sempre trocando e adquirindo novos conhecimentos com outros profissionais da área. E, Imbernón (2001, P. 39) acrescenta:

A formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática em contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de investigação, em que a pesquisa qualitativa se sobrepõe à quantitativa. Finalmente insiste-se no estudo da vida em sala de aula, no trabalho colaborativo como desenvolvimento da instituição educativa e na socialização do professor.

Lopes (2008, p. 66) afirma que o elemento fundamental do conhecimento do professor é o didático do conteúdo, mas não é o suficiente para sua formação profissional e complementa que “faz-se necessária uma combinação adequada entre o conhecimento sobre o conteúdo matemático a ser ensinado e o conhecimento pedagógico e didático de como ensiná-lo”.

Para Gonçalves e Fiorentini (2005), o formador de professores de licenciatura em Matemática é também um estudioso que faz investigações de sua própria prática em sala de aula, ou seja, é, ou deveria ser, um profissional capaz de transformar sua sala em um laboratório de ensino no qual ajudaria seus alunos, futuros profissionais da área, como podem e devem fazer e desenvolver novas pesquisas, além de refletir a prática docente, podendo analisar a de outros professores ou até a própria postura docente.

Percebe-se que o curso de formação deve criar condições para que o docente saiba recontextualizar o aprendizado em suas experiências, seja: durante sua formação acadêmica, a realidade do ambiente de ensino, sendo compatibilizada com as dos alunos e, principalmente, traçar objetivos pedagógicos que se propõe alcançar (VALENTE, 2002).

2.3 Formação do Professor de Matemática para lecionar Estatística

A ausência da capacitação do professor de Matemática para lecionar os conteúdos relacionados à Estatística em sala de aula faz com que este, muitas vezes, prefira não abordar estes conteúdos em suas aulas.

De acordo com Batanero, Ottaviani e Truran (2000), para o professor existem alguns itens considerados importantes e fundamentais no “conhecimento didático” de Estatística, conhecimentos esses que deverá apresentar para lecionar, tais como:

- a) Reflexão epistemológica dos significados e conceitos de Estatística no campo histórico, filosófico e cultural e, a relação destes conceitos com o domínio da ciência;
- b) Experiência na adaptação deste conhecimento a diferentes níveis de ensino através de metodologias diferenciadas;
- c) Capacidade crítica para analisar livros e materiais didáticos que envolvam à Estatística;
- d) Prever entraves de entendimento/compreensão que os alunos possam apresentar na solução de problemas que envolvam Estatística;
- e) Bons exemplos para ensinar Estatística e, engajadas em ferramentas didáticas e materiais que ajudem na preparação das aulas.

Existe uma grande carência em materiais pedagógicos que auxiliem o professor no ambiente de ensino. Podendo ser observado essa falta de recursos em professores formados em Matemática que possuem restrição de experiências com a didática de Estatística.

Para Batanero, Ottaviani e Truran (2000) existem entraves na formação dos professores da Educação Básica e docentes universitários para lecionar o “conhecimento didático” de Estatística, onde inclui conceitos de pedagogia, psicologia e conhecimentos específicos sobre as concepções, epistemologia e curricular da Estatística.

A ideia central da nova pedagogia é a transformação do modelo de transferência de informações por uma visão de entendimento construtivista onde os estudantes constroem o seu próprio conhecimento através da combinação da sua experiência passada com suas concepções existentes (MOORE, 1997, p. 25).

Atualmente, essa é a realidade do professor que atua na Escola Básica, visto que estes provavelmente, no tempo da graduação, tiveram uma ou duas disciplinas de Estatística que são ofertadas nos primeiros semestres do curso de Matemática. “Por estes motivos é preciso qualificar melhor os professores de matemática para o seu trabalho com a estatística, e esta preparação deve iniciar na sua formação, ou seja, na faculdade no Curso de Matemática” (BAYER et al. 2005, p. 6). Por mais que a Estatística esteja desde 1997 nos programas de Matemática do Ensino Fundamental e Médio, percebe-se uma lacuna ainda nos cursos de formação dos profissionais de Matemática no que se refere à didática de Estatística.

2.4 O ensino de Estatística e Probabilidade

De acordo com Nicholson, Road e Darnton (2003), Batanero, Godino e Roa (2004); Pecky e Gould (2005); Cazorla(2006), Contrenas et al. (2011) e Kataoka et al. (2011) os docentes de licenciatura em Matemática, às vezes, têm algum conhecimento em Estatística e Probabilidade, mas em relação aos conteúdos não têm experiência na abordagem para ensinar.

Para Cazorla e Santana (2006), muitos dos docentes de Matemática em sua formação, ou não estudaram esses conteúdos ou quando o fizeram não trabalharam os conceitos básicos de Estatística e Probabilidade.

Segundo Bayer et al (2004) o ensino de Estatística até a implementação dos PCNs era muito restrito. Mas, para os dias atuais, este quadro vem tendo alterações devido ao destaque importante dado à Estatística e Probabilidade. Assim, com os PCNs, o bloco denominado “Tratamento da Informação” que é o eixo para ser trabalhado à Estatística a partir do Ensino Fundamental, onde aborda a importância do cidadão está inserido em uma sociedade e que precisa cada vez mais desenvolver a capacidade de comunicação, além de criar e aperfeiçoar o conhecimentos e valores.

Para Brignol (2004, p. 43) temos que:

O ensino tradicional de Estatística segue o modelo de aulas expositivas baseadas em apostilas ou livros clássicos no ensino de Estatísticas. Neste modelo, a distribuição dos conceitos é linear e a prática na maioria das vezes é feita com exercícios e exemplos desses livros que não raro são distantes da realidade e experiências do aluno e do professor.

Para o autor, é um grande desafio para o docente buscar novos recursos e ferramentas tecnológicas e usá-las em suas aulas, não se prender na aplicação de fórmulas que calculam valores e chegam a respostas que não fazem sentido aos discentes. É preciso pensar antes de tudo na formação específica dos docentes para o ensino de Estatística nos cursos de licenciatura em Matemática, a qual é praticamente inexistente.

Vale destacar que cabe ao docente adaptar suas propostas com as dos PCNs para inserir no âmbito escolar, mostrando a possibilidade de desenvolver o intelectual de seus alunos e que sejam capazes de resolver situações de seu cotidiano envolvendo a Matemática. Assim, para que o cidadão seja capaz de tomar decisões relacionadas às questões sociais, políticas e econômicas, é preciso saber ler e interpretar criticamente os dados e informações que recebe de diferentes fontes e contextos, entretanto, “para exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, etc.” (PCNs, 1999, p. 27).

3 | METODOLOGIA

3.1 Os sujeitos da pesquisa e os procedimentos para análise de dados

A pesquisa foi realizada no dia 23 de maio de 2015 com 26 discentes do curso de Especialização em Educação Matemática na Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA) da cidade de Arapiraca – AL. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário predominantemente estruturado de 16 questões, dividido em três partes: informações pessoais, formação e ensino de Estatística. A faculdade e a turma foram selecionadas de forma intencional, constituindo assim uma amostra não probabilística.

De posse dos questionários respondidos pelos discentes, os dados foram analisados por meio de técnicas estatísticas de análise exploratória e medidas descritivas. Foi utilizado o programa Excel de Planilhas Eletrônicas para a construção das tabelas e gráficos.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Dados dos sujeitos

Dos entrevistados, 54% eram do gênero masculino e 77% estavam com faixa etária entre 22 a 30 anos. Em relação a experiência didática em sala de aula, 77% dos professores lecionam a disciplina de Matemática. Na tabela 1 é apresentada a distribuição das séries em que os entrevistados lecionam. Nota-se que a maior concentração, 50%,

se refere ao Ensino Fundamental e a minoria, 20% o Ensino Médio. Além disso, 15 (75%) professores estão na rede pública, 4 (20%) professores estão na rede pública e particular, 1 (5%) professor na rede particular.

Séries que Leciona	fa ¹	fr ²	fp ³	%
Ensino Fundamental	8	0,40	40	40%
Ensino Médio	4	0,20	20	20%
Ensino Fundamental e Médio	6	0,30	30	30%
EJA (Educação para Jovens e Adultos) e Fundamental	1	0,05	5	5%
Série Iniciais e Ensino Fundamental	1	0,05	5	5%

Tabela 1 – Distribuição dos professores que lecionam a disciplina de Matemática

1= frequência absoluta; 2= frequência relativa; 3= frequência percentual.

Fonte: Autores desta pesquisa, 2015.

O tempo médio de magistério foi de 5,15 anos, com desvio padrão 4,55 anos. O menor tempo de magistério entre os participantes é de 1 ano e o maior é de 20 anos. E, 50% dos professores ministram mais de 30 horas/aula semanais (Figura 1).



Figura 1 – Carga horária ministrada pelos professores.

Fonte: Autores desta pesquisa, 2015.

4.2 Formação Acadêmica

Com relação à disciplina de Estatística e Probabilidade, todos os entrevistados tiveram abordagem na graduação e que 88% afirmaram ter gostado de cursar a disciplina. No entanto, nenhum dos entrevistados realizou curso de aperfeiçoamento na área de Estatística e, a grande maioria, 15 (58%) concluiu no ano de 2014 sua graduação.

De acordo com Viali (2008), os cursos de Matemática – Licenciatura oferece uma única disciplina de Estatística e Probabilidade com carga horária de 60 ou 75 horas, onde aborda superficialmente conceitos básicos, como: Estatística Descritiva e Probabilidade e que dificilmente é abordada à didática de Estatística.

Para Mendes e Brumatti (2003), as dificuldades de abordar a temática no ambiente

acadêmico, seja devido aos resultados incorretos do docente sobre o que sejam projetos estatísticos, como, por exemplo, ensinar os critérios para a coleta de dados e à apresentação desses resultados em sala de aula.

4.3 O Ensino de Estatística

Com relação às informações sobre os conteúdos de Estatística inseridos nos PCNs pelo Ministério da Educação (MEC), 61% afirmam que não foi informado sobre os conteúdos da temática, 31% foi informado através de livros, leituras e estudos para concursos e 8% não respondeu.

Para lecionar Estatística no ambiente de ensino, a maioria dos entrevistados respondeu essa questão com os seguintes itens: 13 (65%) ensinam Estatística nas séries que lecionam; 18 (90%) abordam de forma interdisciplinar à Estatística; 11 (55%) afirmam que os alunos gostam da abordagem nas aulas de Matemática; 15 (75%) professores não sentem dificuldades em abordar o conteúdo na sala; 16 (80%) não utilizam o laboratório de informática para ensinar Estatística. E, com relação ao livro didático, 16 (80%) só utilizam o que a escola disponibiliza.

Percebe-se que menos da metade dos professores que leciona no Ensino Fundamental aborda os conteúdos de leitura e construção de tabelas e gráficos (Tabela 2).

	fa(%)					
	Leitura e construção de tabelas	Leitura e construção de gráficos	Média, Mediana e Moda	Variância e Desvio Padrão	Interferência Estatística de maneira informal	
Educação Básica	6° ano	5 (31%)	3 (19%)	2 (12%)	-	-
	7° ano	6 (37%)	5 (31%)	4 (25%)	1 (6%)	2 (12%)
Ensino Fund. II	8° ano	4 (25%)	4 (25%)	4 (25%)	1 (6%)	1 (6%)
	9° ano	4 (25%)	5 (31%)	5 (31%)	3 (19%)	2 (12%)

Tabela 2 – Porcentagem dos conteúdos abordados pelos professores do Ensino Fundamental II.

Fonte: Autores desta pesquisa, 2015.

Na tabela 3, a grande maioria dos professores que leciona no Ensino Médio aborda os conteúdos de Estatística em sala de aula e, principalmente, no 3ª série do Ensino Médio.

		fa(%)				
		Leitura e construção de tabelas	Leitura e construção de gráficos	Média, Mediana e Moda	Variância e Desvio Padrão	Interferência Estatística de maneira informal
Educação Básica	1º ano	3 (30%)	4 (40%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)
	2º ano	4(40%)	4(40%)	3 (30%)	2 (20%)	3 (30%)
	3º ano	7 (70%)	7(70%)	6(60%)	6 (60%)	6 (60%)

Tabela 3 – Porcentagem dos conteúdos abordados pelos professores do Ensino Médio.

Fonte: Autores desta pesquisa, 2015.

Através dos resultados obtidos nas tabelas 2 e 3, os professores abordam pouco os conceitos básicos de Estatística em sala de aula e que grande maioria utiliza apenas o livro didático, uma vez que as sugestões do Ministério da Educação (MEC) pedem aos professores que ensinem Estatística em todas as séries da Educação Básica.

Segundo Lopes (2008) os professores devem possuir o conhecimento daquilo que ensinam em profundidade, para, assim, organizá-lo de forma a estabelecer inter-relações entre conteúdo e aprendizado, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo, o contexto e os sujeitos a serem ensinados.

Sobre as dificuldades dos alunos no aprendizado em Estatística sentidas pelos alunos, na opinião dos professores entrevistados, são: 14 (70%) interpretação dos dados, identificação dos dados, operações básicas, compreensão dos conteúdos, falta de interesse dos alunos e construção de tabelas e gráficos; já as dificuldades relacionadas ao currículo escolar são: 7 (35%) a necessidade de extensão do conteúdo, falta de conhecimento do docente em transmitir o conteúdo e por ser um dos últimos conteúdos não é possível abordar em sala; e as que são ocasionadas pela estrutura da escola são: 8 (40%) a falta de laboratório de informática e que nem sempre está disponível devido as condições para o uso.

De acordo com Kataoka et al. (2010) muitos professores apresentam apenas os exercícios que enfatizam a utilização de fórmulas e pouca abordagem na descrição de informações nas tabelas e gráficos, ou seja, enfatizam apenas o tratamento dos dados de forma técnica, sem uma exploração investigativa desses dados.

Para os entrevistados, 22 (85%) sentem a necessidade de participar de oficinas e/ou cursos relacionados à didática de Estatística e Probabilidade, 3 (11%) não sentem essa necessidade e 1 (4%) não respondeu (Figura 2).



Figura 2 – A necessidade dos professores em participar de oficinas e/ou cursos relacionados à Estatística e Probabilidade.

Fonte: Autora desta pesquisa, 2015.

Com relação a trabalhar os tópicos de Estatística no ambiente de ensino envolvendo outras disciplinas, 25 (96%) afirmam que pode desenvolver atitudes positivas nos alunos, além de contribuir na aprendizagem da disciplina de Matemática e apenas 1 (4%) não respondeu.

Vale destacar que mostrar a Estatística como um elo entre os conteúdos para apresentar e realizar trabalhos de forma interdisciplinar é uma maneira de todos os encontros realizados, considerando a recomendação dos PCNs (BRASIL, 1999), que ajuda nessa abordagem e proporciona uma ligação com a Matemática, onde o alunado pode perceber como os instrumentos da Estatística são essenciais para a construção de uma atitude crítica diante de questões sociais, políticas, culturais e científicas.

Outro ponto questionado foi a grande relevância de maiores investigações da didática da Estatística e, 25 (96%) afirmam que precisam desenvolver projetos com intuito de permitir uma maior contextualização e interdisciplinaridade com diversas áreas de conhecimentos e 1 (4%) não respondeu.

Na questão aberta, em relação aos conteúdos de Estatística e Probabilidade, percebe-se que é de grande importância apresentar e explorar esses assuntos através de exemplos do cotidiano do aluno, possibilitando ler e interpretar resultados em tabelas e gráficos seja em notícias, jornais, revistas, dentre outros. Algumas citações dos alunos sobre trabalhar os conteúdos de Estatística: **Aluno 1:** “Com certeza, pois os alunos precisam ter conhecimento sobre tal assunto mesmo que de maneira breve, como geralmente acontece porém, esse conhecimento breve precisa ser compreendido pelo aluno e, principalmente, que ele consiga identificar tais conteúdos no seu cotidiano”. **Aluno 2:** “São importantes para uma boa leitura de gráficos e tabelas principalmente por ser interdisciplinar, ou seja, existem tabelas e gráficos em todas as disciplinas e na vida social como jornais e revistas”. **Aluno 3:** “São importantíssimos, pois são conteúdos que levam o aluno a buscar os resultados, tornando-os curiosos e críticos”. **Aluno 4:** “Sim, porque o conteúdo de Estatística é visto no cotidiano, entendendo o assunto os alunos entenderão, por exemplo, entender as matérias de jornais, além dos gráficos, tabelas que são vistas na televisão”.

Para Kataoka e Cazorla (2010), o trabalho em sala de aula é de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem da Estatística, onde ajuda o alunado a vivenciar cada etapa e procedimento estatístico, mas por outro lado, a Estatística é uma ciência que objetiva desvendar padrões seja em suas técnicas que utiliza cálculos e que envolve dados. As autoras ainda acrescentam que é preciso de estratégia didática para calcular medidas estatísticas com poucos dados, ou seja, com exemplos do cotidiano do aluno; para que o mesmo perceba o poder inferencial dessas medidas e, para isso é preciso aumentar a base de dados, ou seja, potencializar a exploração desses dados com software no laboratório de informática.

Estatística, uma importante ferramenta para a formação do cidadão capacitando-o a resolver situações problema e interpretar as diversas informações que estão presentes em seu cotidiano tais como: realizar pesquisas, escolher amostras, entender o caráter dos jogos de azar, entender as pesquisas expostas pela mídia, dentre outras. É necessário que o cidadão saiba analisar e interpretar esses dados criticamente, podendo observar sua veracidade e a concepção do contexto (ZANIOL, 2010).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas informações pessoais dos discentes entrevistados, é possível perceber que são professores jovens e de pouco tempo de magistério na Educação Básica e, em sua formação acadêmica, a grande maioria, são recém formados em Licenciatura - Matemática e só tiveram uma disciplina relacionada à Estatística.

Com relação à didática de Estatística, apesar dos entrevistados considerarem de grande relevância trabalhar com os conceitos básicos de Estatística que estão propostos nos PCNs no bloco “Análise de Dados”, os professores que abordam a temática nas séries que lecionam utilizam apenas o livro didático. As principais dificuldades na aprendizagem dos alunos são: interpretação, identificação dos dados, construção de tabelas e gráficos, operações básicas da matemática e falta de interesse dos alunos.

Acredita-se que é de grande importância a criação e o desenvolvimento de projetos de estudo/pesquisa que objetivem uma capacitação dos professores da Educação Básica da cidade de Arapiraca e região para relacionar os conceitos básicos de Estatística e que forneçam suporte didático para os professores de Matemática; atividades que proporcionem para um ambiente investigativo com a utilização de recursos tecnológicos podem ajudar e diversificar na abordagem desses conteúdos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BATANERO, C.; OTTAVIANI, G.; TRURAN, J. Investigación en educación estadística: Algunas cuestiones prioritárias. *Statistical Education Research Newsletter*, Nº 2, Vol. 1, 2000.

BAYER, A. et al. A estatística e sua história. In.: Simpósio Sulbrasileiro de Ensino de Ciências – Canoas. **Anais** eletrônico... Canoas. Universidade Luterana do Brasil. 2004, p. 1-12. Disponível em: http://www.exatas.net/ssbc_estadistica_e_sua_historia.pdf. Acesso em: 12 jul. 2015.

BAYER, A. et al. **Preparação do formando em Matemática-Licenciatura para lecionar Estatística no Ensino Fundamental e Médio**. V Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências - V ENPEC, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRIGNOL, S. M. S. Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio. **BOLEMA**. Rio Claro, v.24, n.39. 2004.

CAZORLA, I.M; SANTANA, E. R. S. **Tratamento da informação para o ensino fundamental e médio**. Itabuna: Via Litterarum, 2006.

COLODEL, D. L.; PEREIRA, L. B. C.; BRANDALISE, M. A. T. Tratamento da Informação da Educação Básica: investigado concepções e práticas. **X Encontro Nacional de Educação Matemática - Educação Matemática, Cultura e Diversidade**. BA, 2010.

COSTA, J. B. **A Formação e a Prática Pedagógica dos Professores de Matemática na Região do Agreste Alagoano**. I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação – ANPAE/AL, 2011. Disponível em: <http://epeal2011.dmd2.webfactional.com/media/anais/525.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2015.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. Campinas-SP: Papirus, 1996.

FREITAS, M. T. M. et al. O desafio de ser professor de Matemática hoje no Brasil. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. São Paulo: Musa, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, T. V. O.; FIORENTINI, D. Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa, 2005.

KATAOKA, Y. V. CAZORLA, I. Ambiente Virtual de Apoio ao Letramento Estatístico. In: CAZORLA, I.; SANTANA, E. (Orgs.) **Do tratamento da Informação ao letramento estatístico**. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

KATAOKA, V. Y.; OLIVEIRA, A. C. S.; SOUZA, A. A.; RODRIGUES, A.; OLIVEIRA, M. S. A Educação Estatística no Ensino Fundamental II em Lavras, Minas Gerais, Brasil: avaliação e intervenção. **Revista Latino-Americana**. v. 14, p. 1-29, 2011.

LOPES, C. A. E. **O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores**. Cad. Cedes, Campinas (SP), v. 28, n. 74, p. 57-73, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n74/v28n74a05.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LOPES, C. A. E. **A Probabilidade e a Estatística no Ensino Fundamental: uma análise curricular**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas-SP, 1998.

MENDES, C. R.; BRUMATTI, R. N. M. Parâmetros Curriculares e Acadêmicos em ação: uma proposta para o ensino de estatística através de projetos. **Anais da XI Conferência Interamericana de Educação Matemática**. Blumenau, Brasil. 2003.

MOORE, David. New Pedagogy and New Content: The Case of Statistics. *International Statistical Review*, N° 65, 1997.

ROGES, D. L.; IDALINO, R. C. L. **Uma análise sobre a compreensão do tema: Tratamento da Informação**. Universidade Federal Rural de Pernambuco - Programa de Pós-Graduação em Biometria e Estatística Aplicada, UFRPE, 2004.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

VIALI, L. O ensino de estatística e probabilidade nos cursos de licenciatura em Matemática. In: **Anais do 18º SINAPE Simpósio Nacional de Probabilidade e Estatística**, Estância de São Pedro. 2008.

VIEL, S. R. **Um olhar sobre a Formação de Professores de Matemática a Distância: o caso do CEDERJ/UAB**. Universidade Estadual Paulista. Tese (Doutorado) Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, SP, 2011.

ZANIOL, K. **O bloco do “Tratamento da Informação” no Ensino Fundamental**: uma análise. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de conclusão de curso (Monografia de Matemática – Licenciatura). Porto Alegre, RS. 2010.

CAPÍTULO 20

PROGRAMA GESTAR: UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM VILHENA - RO

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 03/06/2021

Claudia Aparecida Prates

Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de Rondônia – IFRO
Campus Vilhena – RO
<http://lattes.cnpq.br/7590236831926852>

Bruna Fonseca Tavares

Faculdade Estácio de Ji-Paraná - Estácio
UNIJIPA
Ji-Paraná-RO
<http://lattes.cnpq.br/2291385236299416>

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo estabelecer uma discussão sobre as políticas de formação continuada para professores da educação básica implementadas no Brasil, com especificidades ao Programa Gestão da Aprendizagem – GESTAR. Também foram pesquisados aspectos referentes à constituição desse programa na perspectiva nacional e sua caracterização em Rondônia, seus desdobramentos e funcionalidades, especialmente no município de Vilhena. Teve como proposta realizar um levantamento do quantitativo de docentes egressos do Programa GESTAR no município de Vilhena e analisar o material utilizado durante as formações. Essa pesquisa se fundamentou na metodologia quantitativa, tipo exploratória, descritiva e documental, como instrumento para coleta de dados foram utilizadas análise documental e

questionário.

PALAVRAS - CHAVE: Educação. Formação Continuada. Programa Gestão da Aprendizagem.

ABSTRACT: This research aimed to establish a discussion about the policies of continuing education for teachers of basic education implemented in Brazil, with specificities to the Program of Learning Management - GESTAR. We also researched aspects related to the constitution of this program in the national perspective and its characterization in Rondônia, its unfolding and functionalities, especially in the municipality of Vilhena. It was proposed to carry out a survey of the number of teachers who graduated from the GESTAR Program in the municipality of Vilhena and to analyze the material used during the training. This research was based on the quantitative methodology, exploratory, descriptive and documentary, as an instrument for data collection, documentary analysis and questionnaire were used.

KEYWORDS: Education. Continuing Education. Learning Management Program.

1 | INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas no mundo nas últimas décadas têm refletido de maneira significativa nos processos educacionais, especialmente na instituição escolar. No que diz respeito à formação continuada do professor, há investimentos qualitativos e o resultado de todo esse investimento tem refletido nas reformas

educacionais, pois vários programas de formação continuada têm sido adotados pelos governantes, com a preocupação de sanar os problemas de formação inicial e continuada do professor visando minimizar os problemas de evasão e repetência na educação Básica.

Nesse contexto, no que se refere à atuação e à formação docente, esses assuntos assumem o centro das discussões, e extrapolam os espaços escolares. Sacristán (1998) considera que a formação de educadores tem se constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”, isso leva à compreensão da importância que esta temática vem adquirindo, principalmente nas últimas décadas. Nas reformas educacionais no Brasil, a formação continuada é colocada como elemento fundamental, pois discutir os pressupostos da formação do professor é discutir a competência profissional.

A formação continuada dos profissionais da educação é o mecanismo primordial, que possibilita mudanças significativas na práxis educativa. Por meio da formação continuada, muitos docentes podem discutir temas e solucionar problemáticas, que implicam diretamente em sua atuação/formação, e muito mais que isso, os docentes envolvidos nessa prática têm a oportunidade de ressignificar suas concepções sobre a educação como um todo.

A proposta de realizar um levantamento sobre o quantitativo de docentes egressos dos cursos de formação continuada do Programa Gestão da Aprendizagem- GESTAR em Vilhena - RO ocorreu em função de que o referido Programa se constitui como uma política de formação continuada implantado no Estado de Rondônia em condições de produção específicas. A seleção das regiões e das escolas, nas quais programas ligados ao Fundescola se desenvolveram, atendeu até o ano de 2004 ao critério de se enquadrar na condição de Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), formadas por microrregiões com municípios mais populosos definidos pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística, o IBGE.

Esse estudo fundamenta-se nas políticas de formação continuada de professores. Entre os autores que problematizam as políticas de formação continuada e contribuem para a análise dos dados estão: Imbernón (2010), Tardif (2002), Mizukami (2013), entre outros. Essa pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento quantitativo dos docentes egressos do Programa Gestão da Aprendizagem – GESTAR nas escolas estaduais de Vilhena- RO. Também foi possível por meio da realização dessa pesquisa, analisar as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica implementadas no Brasil, com especificidades ao Programa Gestão da Aprendizagem- GESTAR, bem como análise do material utilizado por esses professores durante as formações.

Para a realização dessa pesquisa foi utilizada a metodologia quantitativa, tipo exploratória, descritiva e documental, como instrumento para coleta de dados foram utilizadas análise documental e questionário.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada é um fator relevante para o desenvolvimento da qualidade do ensino, e deve ser priorizada pelos governantes como fator que articula formação inicial, melhoria nas condições de trabalho, salário e carreira. Nesse contexto Demo (1996, P. 54-55) propõe:

- a) Capacidade de pesquisa para corresponder desde logo ao desafio construtivo do conhecimento, o que transmite em sala de aula tem que fazer parte do processo de construção do conhecimento assumir textura própria em termos de mensagem, configurar componente de projeto autônomo criativo e crítico.
- b) Elaboração própria para codificar pessoalmente o conhecimento que consegue criar e variar favorecendo a emergência do projeto pedagógico próprio.
- c) Teorização das práticas.
- d) Formação permanente.
- e) Manejo da instrumentalização eletrônica.

De acordo com as afirmações do autor, o docente precisa ser autônomo, criativo, crítico e transformador, um profissional que se preocupe em buscar novos fazeres e novas práticas para o futuro. Para Demo (1996, p. 13):

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos.

Nesse sentido, há vários desafios para que os profissionais de educação invistam efetivamente em sua formação continuada. É necessária uma mudança de paradigma acerca da sua importância na orientação das gerações mais novas no que se refere à formação para a cidadania. Demo (1996, p.73) afirma que:

Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, [o educador] deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho. A diferença entre professor e aluno, em termos didáticos, é apenas fase de desenvolvimento, já que ambos fazem estritamente a mesma coisa. (...) Neste sentido, o professor não será mais profissional de ensino, mas da educação, pois o primeiro tende a ser instrução, treinamento, domesticação, enquanto a segunda busca a ambiência emancipatória.

Alguns avanços foram conquistados pelos educadores no que se refere à educação, e que refletem em ações voltadas para a formação continuada do professor. Entre elas o Plano Decenal de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Avaliação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, entre elas o Programa Gestão da Aprendizagem – GESTAR. Essas

medidas favorecem uma reforma educacional e servem de incentivo para que os docentes invistam em sua formação. Pode-se afirmar que estas ações possibilitam a abertura de novas políticas de formação, financiamento e uma gestão mais justa de recursos, para que as necessidades da educação nacional sejam atendidas.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a década que se seguiu foi denominada “Década da Educação”. O investimento em formação de professores ganhou grande importância no contexto das reformas educacionais nesse período, apoiadas pelo Banco Mundial, que financiou projetos para o Ensino Fundamental, enfatizando a necessidade de investir na educação, tanto na qualidade, quanto na administração. Esses projetos tinham como foco a assistência técnica, capacitação dos professores, gestão escolar, fornecimento de materiais didáticos, proposta pedagógica. Com o repasse desses recursos pelo Banco Mundial, o Brasil, se vê frente ao desafio de reduzir o analfabetismo e a pobreza e de certa forma esta instituição passa a determinar alguns pontos primordiais para a política educacional.

As orientações dadas pelo Banco Mundial ao governo federal eram de que o Brasil deveria elaborar políticas que assegurassem a centralização da proposta pedagógica, da formação docente e do sistema de avaliação, e também a descentralização dos recursos financeiros e da gestão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nos artigos que abordam sobre formação inicial e continuada, diz o seguinte:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Com a promulgação da LDB nº 9394/96, ficou estabelecida a construção de um novo plano de educação. O Plano Nacional de Educação PNE 2011-2020, apresentado como projeto de Lei 8.035/2010, estruturado em 12 artigos e 20 metas, a serem alcançadas em diferentes prazos.

Ainda sobre formação continuada, Libâneo (2006, p. 227), afirma que,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e

práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Dessa forma, não basta a formação acadêmica inicial, o docente precisa ter consciência de que o processo de formação continuada estará presente ao longo de sua vida profissional, que se constitui por meio das relações entre teoria e prática experienciada pelos docentes ao longo de sua prática pedagógica e contribui para o saber docente. Dessa forma, pensar formação continuada nessa concepção, pressupõe compreender que o processo é contínuo, sistemático, organizado e deve levar em conta as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais (BOLZAN, 2001).

3 I FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação continuada docente tem sido pauta de discussões no âmbito da instituição escolar, têm sido assunto frequente nas várias esferas sociais, alimentando discussões entre pesquisadores, professores e outros intelectuais; além disso, têm mantido um lugar privilegiado nos debates dos órgãos competentes.

Tardif, (2002), comenta que o ‘saber profissional’ que orienta as ações estão inseridas na pluralidade do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam atuar de forma distinta, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades. Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos docentes é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes nuanças, de diferentes origens, incluindo o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência (TARDIF, 2002).

Esta *pluridimensionalidade* do ‘saber profissional’ dos docentes é abordada por Tardif (2002, p.11), que afirma que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Para Zabala (1998), a determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática educativa. Muitas vezes denominamos “formação continuada” modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamento, reciclagem ou capacitação.

Nesse contexto, a formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais de formação, mesmo com intenções de divulgar novas ideias ou sensibilizar os professores para aspectos importantes de seu trabalho por meio de minicursos ou oficinas, por exemplo, esses eventos não carregam as características da formação continuada.

Ainda de acordo com este autor, a formação continuada, relacionada ao desenvolvimento profissional, implica, além do acompanhamento da prática pedagógica, uma avaliação periódica das ações desenvolvidas e identificação das demandas de

formação, centradas nas dificuldades expressas pelos próprios docentes no exercício de sua atividade profissional.

De acordo com Almeida (2005, p.10):

A formação continuada engloba o conjunto de atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros.

Nesse sentido, a formação continuada permite aos docentes um redimensionamento de sua prática, pois se apresentam como articuladores do conhecimento com as dinâmicas sociais e de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. A formação continuada, nessa perspectiva passa a ser uma possibilidade de construção do conhecimento de forma colaborativa, em que o docente valoriza a si e aos seus pares.

De acordo com Imbernón,(2010, p. 9),

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica em todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

Nessa concepção de formação continuada, abordada por Imbernón (2010), leva a considerar que a contribuição do coletivo é importante e necessária para a formação docente, pois Imbernón (2011) destaca eixos de atuação da formação permanente do docente, um deles é “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores” (IMBERNÓN, 2011, p.51).

A educação é uma troca de conhecimentos e experiências. Segundo Gatti (2009, p.90) “O fato educacional é cultural.”, logo o ato de aprender não se restringe apenas à escola. A cultura onde a criança/jovem está inclusa tem grande influência na construção do seu saber, assim o professor é considerado um mentor para esclarecer suas ideias, sanar dúvidas e apresentar novos horizontes, desta forma “[...] O papel do professor é absolutamente central.” (GATTI, 2009, p.91).

Os professores são os principais responsáveis pela construção do senso crítico e autonomia, não trabalhando apenas com o conteúdo de sua formação, mas abordando temáticas contextualizadas, resultando em uma troca de conhecimentos entre alunos e professores. Nesse sentido, a formação continuada contribui no aperfeiçoamento da prática pedagógica docente.

3.1 A Formação continuada e o Programa Gestão da Aprendizagem - Gestar

No Brasil, a média de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental das escolas particulares em Matemática é superior à das escolas estaduais e municipais. Deve-se considerar que, nas escolas particulares, em geral, estudam alunos de nível socioeconômico

mais elevado, e pesquisas apontam para uma correlação positiva entre desempenho e nível socioeconômico. As médias dos alunos da rede estadual no Brasil são maiores do que as dos alunos da rede municipal. No entanto, a única região onde as diferenças entre as redes estadual e municipal são significativas é na Região Nordeste, nas demais, os dados não permitem afirmar que há diferenças significativas (INEP, 2001).

Desta forma justifica-se a oferta de programas de formação continuada para atender a demanda de capacitação docente. O governo federal por meio do Ministério da Educação, ofertou diversos cursos de formação, dentre esses programas, o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, que teve como objetivo, cadastrar instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação.

Outros programas também foram ofertados, como: Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO Integrado. Todos esses programas apresentavam como foco capacitar docentes para atuar na Educação Básica. Nesta pesquisa convém destacar o Programa de Gestão de Aprendizagem – Gestar.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar possibilitou formação continuada aos docentes em Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais (do 6º ao 9º ano) e também séries iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas. A formação consistia em carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa abordou discussões sobre questões prático-teóricas e contribuiu para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula (MEC, 2001).

Destaca-se tanto a abrangência do programa quanto sua aceitação pelo seu caráter inovador, ofertado na modalidade semipresencial. Se o ensino-aprendizagem, hoje, é caracterizado por uma configuração inovadora, é pertinente pensar que o material didático, nos cursos, também acompanhe essa lógica, contribuindo de fato para a formação de professores.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para o estudo teve enfoque quantitativo, e pautou na realização de levantamento quantitativo de docentes egressos do Programa Gestão da Aprendizagem- GESTAR. A pesquisa foi do tipo exploratória, descritiva e documental.

De acordo com Gil (2010, p. 42),

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, do tipo aproximativo acerca de determinado fato. Esse

tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A pesquisa consistiu no levantamento de informações e estudo a respeito da concepção de formação continuada no Brasil, com especificidades ao Programa Gestão da Aprendizagem – GESTAR, bem como a análise do material utilizado por esses professores durante as formações.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Vilhena- RO, com um levantamento a do quantitativo de docentes egressos do Programa Gestão da Aprendizagem – GESTAR, da Rede Estadual de Ensino. Além da coleta dessas informações, foi realizada pesquisa de revisão bibliográfica com autores que abordam a temática formação docente.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a análise do material utilizado pelos docentes durante a formação, observou-se a seguinte estrutura: os módulos são divididos em cinco unidades e subdivididos em seções. O material analisado consta de seis cadernos de teoria e prática, divididos em unidades. Há como suporte pedagógico cadernos de atividades de apoio a aprendizagem do aluno e orientações para o planejamento do professor. Esses cadernos contêm sugestões de situações significativas de aprendizagem para os alunos e são complementares aos cadernos de teoria e prática. Esse material apresenta sequências didáticas que propõem um desafio cognitivo, articulando diversas atividades.

O programa apresenta um sistema de avaliação, em que o desempenho escolar dos alunos é avaliado em dois momentos: um no início e outro após a finalização. A avaliação do professor é feita por meio de mapeamento do desenvolvimento profissional e contínuo, avaliações nas sessões coletivas presenciais, materiais produzidos, desempenho em sala de aula, avaliações processuais. Com relação à avaliação institucional do programa é realizado autoavaliação indicando pontos positivos e os pontos a melhorar.

Com relação ao quantitativo de participantes do programa no município de Vilhena, após várias tentativas para coleta dessas informações, a Coordenadoria Regional informou que, devido à mudança de prédio, algumas informações não foram localizadas. Porto Velho, a capital do estado, que geriu o programa, também não tinha disponíveis os dados. Ao entrar em contato com o Ministério da Educação, para levantamento dos respectivos dados, o setor responsável pelos programas de formação continuada realizaria uma consulta nos arquivos do MEC, para verificar a possibilidade de disponibilizar os dados, os quais seriam encaminhados posteriormente por e-mail.

Contudo, há informações fornecidas por docentes tutores do Programa, que tinham em seus registros o acompanhamento do quantitativo de ingressantes e concluintes. De acordo com as informações fornecidas, houve a adesão voluntária de aproximadamente

190(cento e noventa) participantes, sendo 120 (cento e vinte) docentes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que cursaram o Gestar I e 50 (cinquenta) docentes que atuavam nos componentes curriculares de L. Portuguesa e Matemática, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Do total de docentes participantes do programa, aproximadamente, 110 (cento e dez) concluíram o Gestar I. Dos participantes do Gestar II, em Língua Portuguesa, tiveram 31(trinta e um) inscritos, destes, aproximadamente, 20 (vinte) concluíram. Em Matemática, dos 20 (vinte) docentes que ingressaram, 18 (dezoito) concluíram o curso.

Diante disso, ainda há muito que se discutir quando o assunto é formação continuada. Afirmar que programas como o Gestar, com carga horária de 300 (trezentas) horas, contribuem para a formação docente, não restam dúvidas que sim, mas permanece a indagação: Programas de formação continuada ofertados em larga escala pelo Governo podem contribuir significativamente para uma melhoria na prática pedagógica?

Considerando que a formação continuada docente deve vir ao encontro das demandas da instituição escolar, visto que é no chão da escola que se constata as dificuldades no processo ensino e aprendizagem, convém ressaltar que, ações do governo contribuem, mas é necessária uma análise criteriosa do perfil das instituições, para que a formação continuada docente possa contribuir nos processos de ensino e aprendizagem.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade globalizada a formação inicial e continuada dos professores ainda é deficitária em relação ao desenvolvimento histórico da educação e a complexidade da sociedade em que vivemos. As políticas sociais relacionadas à área da educação, no que se refere à formação inicial e continuada são complexas, pois envolve uma série de fatores que devem ser considerados: o conhecimento, o trabalho coletivo, a sociedade, o contexto histórico, dentre outros.

Na perspectiva da formação é preciso aprender continuamente como ver a realidade uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. A formação continuada deve se constituir em trabalho permanente de aperfeiçoamento da prática pedagógica docente e precisa ser vista como um processo contínuo.

Nesse contexto, o docente necessita de uma estrutura profissional centrada na reflexão, na ação e na gestão de sua formação, de maneira que possibilite uma melhoria na sua prática pedagógica, como um exercício crítico e contínuo. Sugere-se um olhar mais atento à prática educativa sejam por meio de grupos de pesquisa, grupos colaborativos, programas de formação continuada ou outras atividades afins que propiciem a ampliação de conhecimentos junto aos docentes.

Além de fornecer subsídios necessários aos docentes para uma prática pedagógica

competente, a formação continuada oportuniza ao docente a construção de uma prática reflexiva e autônoma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação contínua de professores**. In: PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. Boletim 13 ago. 2005.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil: Ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista brasileira de formação de professores – RBFP, São Paulo, v. 1, n. 1, p.90-102, maio. 2009.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, RS: ARTMED Editora, 2010.

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

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. E.P.U., São Paulo, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, A. **A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise**. In: ZABALA, A. A prática educativa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

CAPÍTULO 21

SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PIBID: DIÁLOGO COM UM PROFESSOR EGRESSO DA UFSCAR-SOROCABA

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Valtair Francisco Nunes de Brito

UFSCar-Sorocaba

<http://lattes.cnpq.br/9723660000966095>

RESUMO: O trabalho visa compreender os significados atribuídos por um professor de Geografia que participou do Pibid-UFSCar entre 2010-2011. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa e coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturada. Na entrevista o egresso mostrou atividades que participou e o legado obtido para sua carreira. O entrevistado comentou suas respectivas participações como aluno e observador do planejamento e das práticas desenvolvidas na escola como bolsista do Pibid. Tentamos entender também se a formação colaborativa entre universidade e escola possibilitou ao egresso perceber os desafios e ingerências presentes no cotidiano escolar e que limitam a autonomia profissional. Por meio da Análise de Conteúdo emergiram categorias como: a interdisciplinaridade, currículo e disputa, planejamento e diagnóstico escolar. Também percebemos casos em que o Pibid funcionou como indutor da pesquisa em educação.

PALAVRAS - CHAVE: Formação de Professores. Pibid. Planejamento.

MEANINGS ATTRIBUTED TO PIBID: DIALOGUE WITH A PROFESSOR FROM THE UFSCAR-SOROCABA

ABSTRACT: The work aims to understand the meanings attributed by a Geography professor who participated in the Pibid-UFSCar between 2010-2011. The research uses a qualitative approach and data collection through semi-structured interviews. In the interview, the graduate showed activities that he participated and the legacy obtained for his career. The respondent commented on their respective participations as a student and observer of the planning and practices developed at the school as a Pibid scholarship. We also tried to understand if the collaborative training between university and school allowed the graduate to perceive the challenges and interferences present in daily school life and that limit professional autonomy. Through Content Analysis, categories emerged such as: interdisciplinarity, curriculum and dispute, planning and school diagnosis. We also noticed cases in which Pibid acted as an inducer of research in education.

KEYWORDS: Teacher Education. Pibid. Planning.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho promoveu uma pesquisa na área da formação inicial de um professor do curso de Geografia da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba-SP. O professor formado no curso de Geografia foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência PIBIB, criado pelo Ministério da Educação na época do Ministro Fernando Haddad no Governo Lula II. Este programa é uma política pública de incentivo e indução à formação de professores no Brasil que possui problemas educacionais acumulados historicamente.

A formação inicial de professores é um dos problemas existentes na educação formal brasileira. Dessa forma, estudamos o modelo de formação compartilhada que envolve a relação institucional entre universidade e escola.

É por meio da formação compartilhada entre universidade e escola que atualmente é possível dar novos formatos aos currículos de formação de professores que passam a abordar mais práticas além dos muros da universidade.

A partir dessas novas possibilidades, com uma política pública de incentivo à formação inicial, as parcerias entre escola e universidade possibilitaram aos alunos das licenciaturas maiores oportunidades de conhecer a realidade das escolas e da atuação profissional que escolheram.

2 | DELINEAMENTO DO PROBLEMA DA PESQUISA

A formação de professores é um grande desafio e a formação dos cursos de licenciatura precisam promover uma relação de proximidade com as escolas de educação básica. Esta proximidade é importante para que os estudantes possam conhecer o cotidiano escolar bem como os problemas e desafios existentes.

A superação deste desafio ocorre, basicamente, por meio dos estágios supervisionados e obrigatórios, mas ainda sim a relação escola-universidade ocorre de forma discreta, exceto para os casos de professores e pesquisadores que tem como foco de estudos a educação básica e a formação de professores.

Porém, com a criação do PIBID, a relação escola-universidade passou a acontecer de forma mais intensa, possibilitando aos alunos dos cursos de licenciatura, juntamente com os professores formadores das universidades, um maior contato com as escolas de educação básica enriquecendo, assim, os processos formativos das licenciaturas.

É neste sentido que propusemos a necessidade de realizar uma pesquisa que compreendesse como estava acontecendo a formação de professores naquela nova fase das licenciaturas; algo que envolvesse a chamada formação compartilhada e que passou a possuir a partir do Ministro Fernando Haddad uma política pública permanente, aplicada à formação inicial de professores e à valorização profissional de docentes.

Outra questão que precisou ser compreendida foi o impacto dessa política pública nas escolas de educação básica, ou seja, como professores já formados e a comunidade escolar participaram dos projetos e subprojetos realizados pelas parcerias entre escola-universidade.

Pensamos assim em analisar e compreender o processo de formação de professores de Geografia que participaram do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade

Federal de São Carlos campus Sorocaba, além de compreender o funcionamento das parcerias entre escola-universidade, bem como do curso de Licenciatura em Geografia da UFSCar-Sorocaba. Buscamos entender a percepção dos ex-alunos bolsistas do PIBID-Geografia que agora atuam como profissionais da educação básica. É, portanto, um estudo de caso ex post facto.

Justificativa

O PIBID funciona como auxiliar na formação inicial de professores. Possibilita alunos, professores formadores das universidades e professores da educação básica trabalharem em conjunto na promoção e implementação de projetos nas escolas.

Na época da pesquisa foram vários projetos e subprojetos bem diversificados. Eram atividades pedagógicas, experimentos científicos, trabalhos de campo com visitas monitoradas à universidade, feiras de ciências nas escolas, oficinas de leitura, oficinas de maquete, fotografia, filmagens, etc.

Sendo assim, ter pesquisado o funcionamento, estrutura e gestão deste programa e de seus subprojetos foi importante para compreender essa nova política pública de formação e valorização do magistério, bem como aconteceram as disputas de planejamento entre os atores envolvidos na base da política pública. As disputas de poder e ego entre universidade e escola e agentes. Quem estuda e quem é estudado.

Por isso, vencer o muro das estranhezas entre um palácio encantado de saber livre e autônomo versus a prisão das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, foi um fato curioso de se ver. Sempre indagava se, além dos conteúdos das disciplinas e das oficinas e feiras de ciências, os aprendizes a docentes percebiam as disputas entre os campos de poder e formação de hierarquias de dominação entre os diversos cargos e funções. Minha hipótese era que PIBID nenhum, ensinaria! Essa transversalidade pedagógico-administrativa o aprendiz a docente só iria aprender sofrendo na pele quando começasse a trabalhar e enfrentasse as fases do desenvolvimento docente de Huberman.

Por isso, esperamos que esta pesquisa seja um fator relevante de estudos do PIBID e gere novos subsídios que possam dar apoio às políticas públicas de formação e valorização de professores, além de compreender seus processos, bem como as contribuições dos envolvidos ex post facto.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A educação básica e o magistério no Brasil tem um histórico de desvalorização profissional ao longo dos tempos. A regulamentação da carreira nem sempre existiu, e as elites locais construíram uma cultura de desprestígio, fazendo um contraponto em relação às carreiras de bacharelados. O próprio processo de Bolonha privilegia o foco nos bacharelados e reforça a ideia de considerar a licenciatura como uma formação desconexa e à parte. Antes da nova LDB de 1996, que passa a exigir a formação de professores

exclusivamente por meio do ensino superior, a formação do magistério das séries iniciais, por exemplo, se dava por meio dos cursos de nível intermediário e não exigia a formação universitária. Em relação à primeira regulamentação da profissão docente há relatos que o primeiro decreto teria sido criado em 1940, conforme trecho abaixo:

A profissão de professor foi regulamentada através do Decreto de número 2028 de 1940, que determinou que todos os estabelecimentos de ensino registrassem e assinasse as carteiras profissionais de professores legitimando, desta forma, a sua profissionalização. A partir de então, a atividade foi regulamentada por meio de registro profissional no Ministério do Trabalho (FERREIRA 1998 apud COSTA, 2012).

Mesmo com as tentativas de regulamentação e de exigência de formação em nível superior para professores a desvalorização e o desprestígio continuaram atrapalhando o interesse de jovens pelos cursos de licenciatura.

É neste sentido que surgiu a emergência governamental na área de formação de professores e, nesta primeira década do século XXI, houve a criação por parte do governo federal de políticas públicas que possam valorizar a profissão docente, além dos cursos de formação inicial, mas as demandas neoliberais e, mais recentemente auto intituladas de anarcocapitalistas da Escola Austríaca de Economia, tentam desregulamentar a atuação profissional no sentido de formar mais exército de reserva profissional e abaixar os salários de professores. Se a profissão é desregulamentada, qualquer um pode dar aula, logo forma-se o exército de reserva que atua por salários cada vez menores. O discurso é que a educação deve ser livre, ao contrário dos institucionalistas positivistas que acreditam que a qualidade está na regulamentação e seleção dos melhores, pagando assim maiores salários para professores formados para serem professores, assim como são os médicos, engenheiros e advogados.

Dessa maneira, foi instituído o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que é um programa relativamente novo e foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, mas passou a funcionar efetivamente no ano de 2009.

A administração e coordenação do PIBID são de responsabilidade da CAPES, que antes mesmo da criação deste programa já atuava na concessão de bolsas e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. O funcionamento do programa concede bolsas para alunos de licenciaturas para que, juntamente com seus professores, desenvolvam projetos com atividades didáticas em parceria com escolas das redes estaduais, municipais e federais.

Este programa possibilita aos alunos e alunas em processo de formação inicial ter a oportunidade de atuar junto à realidade escolar e fazer leituras e interpretações do cotidiano educacional do país e evitar a dicotomia entre teoria e prática, levando-os a entender que a produção de conhecimento se dá por meio do trabalho escolar.

Segundo Freitas (2010, p.09), “[...] a articulação entre iniciação à docência e formação continuada de professores é, hoje, uma demanda do PIBID e da própria escola

pública”.

Os projetos cujos alunos e professores participam e elaboram, possibilitam formas de intervenção e de aprendizagens compartilhadas entre a universidade e o mundo prático educacional. Modelos de licenciatura anteriores ao PIBID não contemplavam a formação compartilhada ao longo de toda a formação.

Isso tudo pode servir como elementos fundamentais para a formação de profissionais que atuarão na docência futuramente, além da reflexão escolar por parte dos professores já formados, possibilitando mecanismos de melhor desenvolvimento profissional e de reflexão das práticas. Ações deste tipo são importantes e vantajosas para a formação de professores.

Conforme Prado (2010, p.25), “[...] o trabalho coletivo e o entrosamento profissional contínuo é um dado também importante. Precisa ser apoiado com estudo, com reflexão sobre a prática, e mais: é preciso que toda a comunidade investigue questões relevantes para a própria comunidade. É isso que ajuda, colabora, constrói novas possibilidades de trabalho em conjunto.”

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente é importante para professores já formados que atuam na educação básica e dependem de várias questões, contextos e oportunidades que surgem seja no ambiente de trabalho interno, como na própria escola, seja a partir de fatores externos advindos de políticas públicas como o PIBID e as possíveis parcerias com as universidades. O trecho abaixo mostra um pouco mais sobre esses fatores e possibilidades que surgem na vida dos professores que servem como forma de apoio no desenvolvimento profissional docente:

A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiosincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente (HARGREAVES e FULLA, 1992 apud GONÇALVES 2009).

Em relação às variáveis que sempre atrapalharam a formação e o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica brasileira, destaca-se a instalação de uma cultura de desvalorização da escola pública e do exercício da docência. Portanto, uma política educacional como o PIBID é de extrema importância, pois se preocupa em atuar em melhorar a qualidade da educação desde a sua base até a formação de professores possibilitando também a inclusão de professores já formados para que tenham a oportunidade de adquirir novas motivações em seu trabalho e em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento docente.

Uma política como o PIBID possibilita investimento na qualidade e do desenvolvimento profissional de professores que já atuam na educação básica. Além disso, pode promover uma maior qualidade à educação, à formação inicial e continuada de professores e ao

desenvolvimento profissional.

3.1 O Funcionamento do Pibid: Relação Escola-Universidade

Na época da pesquisa, todas as áreas eram contempladas por editais do PIBID: Licenciaturas em Letras, Matemática, Geografia, Filosofia, Sociologia, História, Física, Química, Biologia, Ensino de Ciências, Educação Física, Educação Artística.

Esse programa é bastante reconhecido devido a sua importância pela comunidade envolvida, cujos impactos tendem a ser extremamente positivos. Os problemas iniciais tendem a ser peculiares, ao mesmo tempo em que as escolas de educação básica e suas respectivas diretorias também possuem suas lógicas internas, hierarquias, regras e funcionamentos.

Porém, qualquer impacto entre as relações interinstitucionais servem como aprendizagens docentes para o processo de formação docente.

Dentre os impactos gerados pela implementação do PIBID nas escolas e nos cursos de licenciatura, talvez um deles esteja nos currículos de formação, que passaram a atuar e a desenvolver mais atividades no campo prático da formação de professores, cujos alunos podem ter mais contato com as escolas, isto é, vai além do tradicional estágio supervisionado.

Com mais experiência vivida nas escolas e no desenvolvimento de projetos ao longo da formação, os futuros professores, conhecem mais contextos, realidades e diversidades de escolas e comunidades.

É possível que haja mudanças na própria cultura escolar, que passaria a adquirir uma nova perspectiva para o futuro, pois os alunos da educação básica podem interessar mais e melhor pelos conteúdos e desejar conhecer a universidade, as novas formas de aprender, tudo baseado nos projetos, subprojetos e atividades de cunho mais prático.

Portanto, atualmente, com o retorno dos investimentos estais na época do PIBID (2007-2009) a intervenção federal nos sistemas estaduais e municipais de educação se fez com o propósito de valorizar a formação de professores e a profissão docente.

O PIBID contribui para reforçar e enriquecer o trabalho pedagógico que as escolas públicas vêm desenvolvendo no país e é uma forma de criar maiores contribuições da universidade para a educação básica, as quais vão além da pura e tradicional criação de conteúdos escolares, como os livros didáticos.

Portanto, a ideia é a de trabalhar a formação de professores além do currículo obrigatório, ou seja, os alunos devem conhecer também a escola e a realidade que deverão conviver antes da formatura.

Esse modelo de formação possibilita mais práticas diante da realidade e do cotidiano escolar. Os futuros professores podem entender o contexto e o mundo do trabalho docente bem como o contexto de atuação. Sendo assim o aluno é incentivado desde o início dos estudos universitários a conhecer as escolas, com o intuito de sentir os ambientes de

trabalho que deverão atuar.

O professor da educação básica que já atua na escola também orienta os alunos em processo de formação e não somente os professores das universidades. É um trabalho em conjunto, pois o professor da educação básica entende melhor a realidade da escola que atua e os seus problemas cotidianos. É o professor da educação básica que conhece também a aplicação dos conteúdos de acordo com o perfil de cada turma, faixa etária, enfim, detalhes, contextos e disputas que vão além da aprendizagem ensinada nos bancos da universidade, pois é uma formação que envolve todo o mundo do trabalho docente.

As possibilidades metodológicas e didáticas de cada área do conhecimento aplicam-se de formas diferentes para públicos diferentes, e este tipo de variável é de difícil assimilação e depende que os alunos de licenciaturas conheçam pontos de vista diferentes da universidade.

O PIBID possibilita que um professor da educação básica, o professor da universidade e o aluno da licenciatura dialoguem em torno dessas problemáticas que geram uma formação e uma interpretação profissional mais completa aos futuros professores.

Dessa forma, a ponte promovida entre universidade e escola, a formação de novos professores, o ensino dos conteúdos específicos, terão mais chances de serem aplicados e compreendidos, pois há o diálogo entre as diversas pessoas envolvidas.

O envolvimento dos alunos da educação básica também é uma possibilidade valiosa dos projetos implementados, pois pode gerar motivação e interesse pelas áreas trabalhadas e pelos conhecimentos científicos, tecnológicos e pelas problemáticas sociais, econômicas e políticas. Também é possível atrair mais jovens para se tornarem futuros alunos de licenciaturas que passam a transmitir uma ideia de maior valorização.

As licenciaturas são cursos que precisam atrair novas pessoas interessadas pelas causas da educação e a introdução de uma política pública permanente, como é o caso do PIBID, é possível criar a cultura inversa da atual, na qual o magistério da educação básica seja mais valorizado no sentido do status profissional.

4 | DIÁLOGO COM UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA EX PIBIDIANO

A conversa foi entre eu e um Professor de Geografia, ex-aluno do curso de Geografia da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba-SP que não quis ser identificado aqui. A entrevista foi realizada no dia 07 de julho de 2015. O professor entrevistado foi um dos primeiros bolsistas do programa PIBID na universidade, portanto viu tudo desde o início, viu o programa nascer no campus e no Brasil, com seus problemas de implantação e suas virtudes.

Vou descrever aqui a entrevista do professor de Geografia, que revelou as dificuldades locais e a relação escola-família, comunidade escolar, etc. o entrevistado diz:

[...] então a gente fez uma investigação como que era a relação com a família,

essas coisas assim, aí esse projeto para criar um número de aplicação, já era a segunda parte do Pibid que era relacionada com aplicação do projeto.

Esse projeto de aplicação citado foi realizado pelos alunos do Pibid para que pudessem conhecer a realidade da comunidade escolar, foi uma espécie de diagnóstico.

Essa pesquisa foi qualitativa, através de amostragem e questionários.

Perguntei também sobre as dificuldades profissionais, mas a resposta foi a seguinte:

[...] não!...sobre comunidade escolar.. a relação família-professor e gestão... mais ou menos...como que era a comunidade escolar...foi mais para introduzir, né... introduzir os alunos na escola [...]

E eu insisti: - e essa parte que vocês fizeram, traz algum aprendizado para o seu trabalho?

[...] sim... a gente trabalha essa questão do conhecimento.. conhecer a escola e conhecer os seus alunos.. isso é bem importante.. é se toda escola que eu vou tem que conhecer quem são as pessoas que estão administrando.. quem são as famílias que estão nas escolas e conhecer os alunos... então... teve a gente que teve, a maior aprendizagem que eu tive foi essa. Saber que cada escola e diferente da outra.

"[...] diagnostico... estudar essa realidade... no caso a realidade que eu trabalho... é diferente da escola pública... mas mesmo assim precisa saber quem é... tem escola que eu trabalho... que os alunos são mais religiosos... são mais religiosos... tem alunos que são mais liberais... então precisa saber também quem é... pra você se portar como professor... depois você da uma bola fora aí!"

O professor também esclareceu que participava de todo o planejamento dos projetos do Pibid, que os professores universitários eram bem abertos e inclusive permitiram a participação dos professores das escolas estaduais a participarem também. Essa foi uma das minhas preocupações na pesquisa, saber se a universidade não estava impondo arrogantemente os projetos de cima para baixo. Mas, segundo esse professor entrevistado, houve a abertura para participação. Já segundo outra entrevista que eu fiz há relato de um caso de uma escola que foi expulsa do programa e que havia uma grande bagunça no planejamento. Porém, visto que o Pibid estava em fase de implantação, segundo este mesmo professor entrevistado o caos era algo normal e que servia como fase inicial de planejamento. Perguntei a ele se seria a fase do brainstorm e ele concordou. O fato é que, para o este professor de Geografia que participou desta entrevista o Pibid serviu para aprender sobre a criação de Projetos na Escola.

Veja os trechos a seguir:

[...] a gente pegou uma parte no inicio de tudo do Pibid... então foi um caos, né!... então, teve um caos do planejamento... por parte até do corpo docente da UFSCar, né... e até entender o que era o Pibid.. porque até mesmo os próprios docentes não sabiam.

[...] a gente era a primeira turma do Pibid, então a gente... nós ali e todo mundo estava aprendendo, docentes e os discentes... e a escola também... então, primeira parte, foi o estudo da realidade que durou, na verdade foi em

três partes, essa primeira que foi o estudo da realidade, onde todos os grupos pesquisaram a escola... estudaram a realidade da escola... cada um com um tema... o currículo, o outro era... o outro era sobre... dificuldades docentes... o meu era comunidade escolar... isso foi nos primeiros seis meses... aí teve que fazer uma apresentação para o restante da turma... que foi uma apresentação muito longa... de quase três horas... e a partir daí que eles entenderam que apresentação deveria ser cronometrada... meu grupo deu quarenta minutos... mas teve 07 grupos... então foi bem longa a reunião...a partir daí, então foi .. começou a organizar.. aí no segundo momento teve uma nova separação que foi a separação didática que começou a trabalhar... começou a parte de ensino mesmo... o estudante de licenciatura dentro da escola.

[...] aprendendo a lidar com as realidades da escola ali. cada grupo foi para um lado... teve um grupo que fez um jogo... teve um grupo que fez cursinho que chegou a fazer um pré-vestibular... o meu ficou com essa oficina... aí que era uma oficina de conteúdo interdisciplinar... tanto que deu até o artigo... que a gente lançou um artigo no livro do Pibid.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente levantamos parte do cenário das pesquisas em formação docente. Buscamos entender as iniciativas e medidas, implementadas a partir da instituição do Pibid e do REUNI devido a implementação das licenciaturas no *campus* Sorocaba da UFSCar, para formação inicial e continuada de professores no Brasil. As discussões levantadas servem para orientar o caminho percorrido na elaboração de alguns programas e ações que guiaram o sistema educacional até culminar com a criação do PIBID.

Nesse sentido, buscamos discutir e levantar informações sobre os saberes docentes na prática profissional. As discussões trazem o PIBID para o cenário da formação docente, além de discutir os aspectos da formação profissional.

Entender a formação colaborativa entre universidade e escola possibilitou aos egressos perceber os desafios presentes no cotidiano escolar e as ações de planejamento e desenvolvimento de projetos na escola, ou seja, a Pedagogia de Projetos.

O debate teórico-metodológico gira em torno dos saberes profissionais dos professores. Para isso, não podemos deixar de colocar discussões sobre o processo de profissionalização dos professores. Nunes (2001) diz que “as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais.”

Dessa forma, considera que os professores, durante as suas respectivas trajetórias, constroem e reconstróem seus conhecimentos de acordo com necessidade de utilização dos mesmos, em suas experiências, e em seus percursos formativos e profissionais (p. 27).

Em relação a Tardif (2002), este aponta que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com seu ambiente de trabalho e cotidiano. Dessa maneira, o saber está a serviço do trabalho, na qual temos duas funções conceituais: a primeira visa a relacionar organicamente o saber à pessoa que trabalha e ao seu trabalho, aquilo que

ele é e faz, mas também aquilo que foi e fez; em segundo lugar, ele indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.

Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos às identidades pessoal e profissional do professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. “Lei Nº 9394, DE 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

COSTA, O. J. da. **Ciclo de vida profissional dos professores universitários do Tocantins: uma análise segundo Huberman**. In: VII CONNEPI (Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação) Palmas, 2012

FREITAS, H. C. L de; **Os desafios que a formação de professores propõe à universidade**. In: **Iniciação à Docência e Formação Continuada de Professores**. Anais do evento I Encontro de Iniciação à Docência e Formação de Professores. PIBID-UFSCAR. São Carlos, 2011. P. 09-24

GONÇALVES, J. A. **Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão**. In: Sísifo / Revista de Ciências da Educação. Nº 8 Jan/Fev 2009

PRADO, G. V. T., **Escola: Instituição Formadora de Alunos e Professores**. In: **Iniciação à Docência e Formação continuada de Professores**. Anais do evento I Encontro de Iniciação à Docência e Formação de Professores PIBID-Ufscar, São Carlos, 2011. P. 25-42

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

ADRIANA REGINA VETTORAZZI SCHMITT - Doutoranda em Educação do PPGEDU URI. Mestre pelo Programa de Pós-graduação Federal em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Graduação em Serviço Social pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - 2009). Assistente social no Instituto Federal de Santa Catarina campus de São Miguel do Oeste (IFSC). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, Experiências Docentes e Interdisciplinaridade (GPEEDI) CNPQ área de Ciências humanas e Educação. Membro do Grupo de pesquisa “Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE” CNPQ. Membro do Grupo de pesquisa “Gerações: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. Membro da comissão editorial da Atena editora. Membro do (NEIPS) Núcleo Especializado na Integração dos Programas Sociais do IFSC. Membro do (NAPNE) Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais do IFSC. Integrante permanente da Comissão de Permanência e Êxito do IFSC -SMO. Membro da Comissão de Avaliação de Ingressantes Cotistas no IFSC - SMO. Experiência Profissional na área de Serviço Social, atuando principalmente na educação, trabalho, serviço social e direitos fundamentais.

JACINTA LÚCIA RIZZI MARCOM - Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional. Possui graduação em PEDAGOGIA: DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), graduação em PEDAGOGIA: SERIES INICIAIS pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1997), graduação em Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2004), graduação em PEDAGOGIA: ORIENTAÇÃO E SUPREVISÃO pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2005), Mestra em Educação pela UNOCHAPECÓ (2020). Doutoranda em Educação pela URI.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 2, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 48, 60, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 103, 123, 127, 128, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 157, 162, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 188, 200, 201, 205, 206, 207, 211, 217, 218, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 245, 246

C

Cibercultura 1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17

Cultura Contemporânea 140, 143

D

Desenvolvimento docente 86, 88, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 241

Dialogismo 20

Docente de medicina 86

Docentes de enfermagem 86

E

Educação 2, 9, 10, 12, 13, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 28, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 108, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 147, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 248, 249

Educação Matemática 101, 102, 116, 166, 198, 203, 205, 216, 218, 221, 227, 228

Educação Superior 86, 98, 99, 124, 157, 192

Emoção 74, 77, 78, 82, 83, 84

Ensino Fundamental 13, 21, 70, 75, 122, 127, 160, 166, 167, 187, 194, 199, 200, 207, 208, 211, 213, 214, 220, 222, 223, 227, 228, 232, 234, 235, 237, 238

Ensino híbrido 13, 17, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 183, 184

Ensino Médio Integrado 13, 173, 174, 180

Estágios 12, 130, 131, 133

Estágio Supervisionado 12, 50, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 244

F

Formação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 65, 69, 70, 74, 78, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 147, 148, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248

Formação Continuada 14, 18, 100, 166, 167, 229, 233, 234, 235, 238, 248

Formação de professores 12, 13, 10, 18, 19, 26, 28, 41, 56, 65, 74, 102, 103, 105, 106, 108, 110, 115, 116, 123, 128, 129, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 165, 168, 172, 176, 183, 194, 208, 218, 232, 235, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 248

Formação Docente 11, 12, 13, 1, 9, 11, 18, 86, 99, 125, 130, 173, 184, 186, 216, 227, 238

Formação integral 173, 178, 180

Formação Pedagógica 12, 9, 94, 95, 118, 119, 120, 123, 134, 160, 184

H

História 19, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 57, 58, 65, 96, 99, 106, 107, 108, 132, 136, 137, 138, 149, 150, 151, 154, 177, 181, 184, 190, 201, 209, 227, 243, 244

História de vida 28, 29, 32, 40, 43, 44, 96, 107, 108, 177, 243

I

Identidade 11, 9, 15, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 30, 32, 37, 40, 52, 80, 86, 87, 88, 95, 96, 98, 101, 102, 103, 104, 107, 111, 112, 113, 114, 116, 123, 125, 127, 128, 129, 170, 192

Identidade docente 11, 20, 21, 23, 86, 95, 96, 125

Indústria Cultural 12, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 153

J

Jovens Doutores 12, 118, 119, 120, 122, 123, 124

L

Licenciaturas 12, 60, 61, 126, 130, 132, 133, 160, 186, 188, 189, 192, 193, 197, 240, 242, 244, 245, 247

Linguagem 20, 23, 24, 25, 26, 85, 88, 106, 117, 144, 201, 205

Linguística Aplicada 20, 24, 25, 58

M

Matemática 12, 13, 33, 49, 101, 102, 103, 107, 109, 112, 113, 114, 116, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 189, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 234, 235, 237, 244

Memória 7, 32, 45, 74, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 127

Memoriais 125, 127, 129

N

Neurociências 11, 74, 76, 77, 84

P

Pandemia 1, 2, 3, 4, 5, 8, 17, 86, 91, 174, 178, 180, 183

Percurso profissional 12, 87, 118, 119, 123

Políticas 9, 12, 7, 35, 51, 58, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 88, 112, 124, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 181, 184, 186, 188, 189, 190, 194, 198, 199, 201, 203, 210, 212, 221, 225, 229, 230, 232, 237, 241, 242, 243, 245

Políticas Educacionais 67, 73, 156

Portfólios 125, 126, 127, 129

Precarização do Trabalho 9, 11, 67, 68, 72, 193

Professor 9, 13, 14, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 25, 26, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 51, 55, 57, 58, 60, 62, 70, 71, 75, 77, 81, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 128, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 155, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 184, 191, 192, 193, 198, 199, 200, 204, 206, 210, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 236, 239, 242, 243, 245, 246, 247, 248

Professor de Matemática 13, 101, 102, 109, 198, 199, 204, 216, 218, 219

R

Reflexiva 17, 35, 41, 52, 54, 117, 129, 155, 156, 161, 163, 164, 169, 172, 238

Relato de experiência 43

S

Saberes 10, 13, 10, 11, 12, 19, 26, 58, 60, 65, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 119, 128, 135, 138, 156, 164, 166, 168, 169, 170, 184, 194, 213, 233, 237, 238, 247, 248

Ser professor 9, 9, 10, 11, 33, 43, 55, 60, 94, 99, 100, 102, 104, 105, 107, 111, 135, 160,

227

Sujeito 4, 10, 20, 23, 24, 25, 26, 30, 33, 36, 37, 38, 50, 76, 82, 83, 84, 87, 90, 94, 96, 97, 102, 104, 106, 111, 112, 114, 115, 127, 134, 170, 181

T

Trabalho Docente 9, 11, 65, 67, 68, 69, 73, 87, 100, 114, 115, 117, 158, 165, 168, 176, 181, 193, 244, 245

Educação:

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR

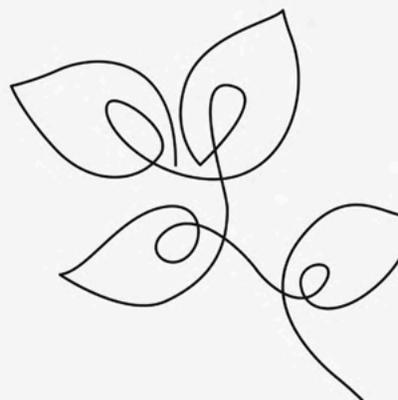
Atena
Editora
Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 
contato@atenaeditora.com.br 
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

*Apresentador da palavra, Descontinator do mundo,
Apontador de caminhos, Transformador da vida,*

5

Sonhador, Trabalhador, Educa a dor, Planta amor.



Educação:

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR


Atena
Editora
Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

*Apresentador da palavra, Descontinator do mundo,
Apontador de caminhos, Transformador da vida,*

5

Sonhador, Trabalhador, Educa a dor, Planta amor.

